

Linn Breivik Gjerde

Livsmestring: Styrke selvfølelsen

Masteroppgave i DRA3090, Drama og teater

Veileder: Cecilie Haagensen

Mai 2022

Linn Breivik Gjerde

Livsmestring: Styrke selvfølelsen

Masteroppgave i DRA3090, Drama og teater
Veileder: Cecilie Haagensen
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for kunst- og medievitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Livsmestring: Styrke selvfølelsen

Av: Linn Breivik Gjerde

Masteravhandling i drama og teater

Institutt for kunst- og medievitenskap

NTNU

Trondheim, 2022



Sammendrag

Denne masteravhandlingen tar for seg temaet selvfølelse. Den undersøker hvordan to 3. klasse-lærere, Mari og Line, opplever og erfarer det å bruke drama som estetisk læringsprosess for å jobbe med temaet selvfølelse. Temaet ble valgt etter samtale med lærerne om hva de så at elevene deres hadde behov for når det kom til det tverrfaglige temaet livsmestring.

Forskningsdesignet er kvalitativ aksjonsforskning, hvor aksjonen er en workshop gjennomført med lærerne og flere av deres kollegaer. Lærerne skal så gjennomføre det dramapedagogiske opplegget de lærer i workshopen med sine elever. Empiri som presenteres er samlet inn ved intervju og spørreskjema. Som teoretisk grunnlag for temaet selvfølelse bruker jeg i hovedsak psykologen Guro Øiestad. Innen drama som metode i klasserommet benytter jeg meg av en av pionerene innen dramapedagogikk, Dorothy Heathcote, og hennes tanke om å "lære gjennom drama". Vygotskys teorier om lek og fantasi som essensielt for læring, blir brukt for å diskutere det dramapedagogiske opplegget knyttet til selvfølelse og livsmestring.

Fokuset for oppgaven er lærerens erfaring av drama som metode for å styrke elevene selvfølelse. Analysepunkter er: 1. Selvfølelse, 2. Mestring, 3. Lære gjennom drama, 4. Lærerens forhold og grenser, 5. Learning by doing - en kritisk erfaring. Gjennom refleksive etyder tar jeg som forsker et steg tilbake og reflekterer kritisk over noen utvalgte områder, som gjør seg gjeldende i analysen. Funnene i prosjektet viser til et behov for verktøy innen livsmestring. Drama, som fremmer et nytt kunnskapssyn, kan være en arbeidsmetode for å styrke selvfølelse hos elevene. Avslutningsvis oppsummeres relevante funn og det pekes mot en vei videre.

Abstract

This master thesis focuses on the theme of self-esteem. The research examines how two 3rd grade teachers in elementary school, Mari and Line, experience using drama as an aesthetic learning process to work with the theme of self-esteem. This theme was chosen after a conversation with the teachers about their observation of what their pupils need when it comes to the interdisciplinary subject life skills. The research design is qualitative action research, where the action is a workshop held with the teachers and some of their colleagues. The teachers then carry out the drama pedagogical program they learn in the workshop with their pupils. The empirics presented are collected through interviews and a questionnaire. The psychologist Guro Øiestad is used as the main theoretical foundation for the theme of self-esteem. When it comes to drama as a method in the classroom, I use one of the pioneers in drama pedagogy, Dorothy Heathcote, and her thoughts on “learning through drama”. Vygotsky's theories on play and fantasy being essential for all learning, is used to discuss the drama pedagogical program tied to self-esteem and life skills.

The thesis focuses on the two teachers' experience of drama as a method to strengthen the pupils' self-esteem. The analytical points are: 1. Self-esteem, 2. Mastery, 3. Learning through drama, 4. The teachers conditions and threshold, 5. Learning by doing - a critical experience. Through reflexive études I, the researcher, take a step back and critically reflect on some chosen topics that are made clear in the analysis. The findings in this project shows a need for teaching tools when it comes to the subject of life skills. Drama, promoting a new view of knowledge, can be a method to strengthen the pupils self - esteem. Finally, relevant findings are summarized and a way forward is pointed out.

Takk

Takk til min beste studybuddy, Trine Abbedissen. Jeg hadde aldri klart å gjennomføre dette løpet uten din støtte og oppmuntring, og ikke minst dine kloke betraktninger og våre mange gode samtaler.

Takk til mine to fantastiske veiledere, Bjørn Rasmussen og Cecilie Haagensen. Tusen takk for gode råd og veiledning, og ikke minst tusen takk for at dere har heiet på meg i både oppoverbakke og i nedoverbakke. Dere har styrket min selvfølelse gjennom dette prosjektet.

Takk til mine fantastiske og dyktige informanter og medforskere “Mari” og “Line”. Takk for villigheten og engasjementet deres. Jeg har lært mye av dere og håper at drama nå kan bli en del av deres verktøykasse.

Takk til min dyktige svigerinne, Cathrine Breivik Åsland, for fantastisk hjelp. Dine kommentarer og råd har vært hjelpsomme og verdifulle. Du er gull.

Takk til alle lærere som jobber med å styrke elevenes selvfølelse, på den ene eller den andre måten. Dere gjør en fantastisk jobb og jeg håper dere opplever at deres egen selvfølelse blir styrket i prosessen.

Takk til Maria Mena for den nydelige, inspirerende og oppmuntrende sangen “Speil”. Takk til Trygve Skaug for flotte, meningsfulle og ærlige dikt. Dere to har gitt oppgaven min et kunstnerisk element og mye mer fargerik å lese.

Takk til min gode venn Malin Hetland Siraj for nydelig tegning til forsiden. Takknemlig for at du ville hjelpe meg og dele av et av dine mange talent.

Sist, men ikke minst: takk til min støttende, stødige og kjærlige mann for all hjelp og gode tilbakemeldinger. Takk for alt du er og gjør for meg.

Innhold:

Kapittel 1: Innledning	7
1.1 Valg av tema	7
1.2 Dagens barn og unge	8
1.3 Estetiske fag/drama og læreplanen (2020)	10
1.4 Forskningsspørsmål	11
1.5 Oppgavens disposisjon	12
1.6 Begrepsforklaring	13
1.6.1 Estetiske læringsprosesser	13
1.6.2 Livsmestring	13
1.6.3 Selvfølelse	14
Kapittel 2: Metode	16
2.1 Aksjonsforskning	16
2.2 Kvalitativ metode	19
2.2.1 Forskningsintervju	19
2.2.2 Spørreskjema	20
2.3 Personvern	21
2.4 Plan for gjennomføring av aksjonsforskningen inndelt i faser	21
2.5 Samarbeidspartnere	22
2.6 Litteraturstudie	23
2.7 Refleksiv etyde	24
2.8 Beskrivelse av workshopen: “Styrke selvfølelsen”	26
2.8.1 Oppvarming og motivasjon	28
2.8.2 Utforske og reflektere rundt tema	29
2.8.3 Avslutning	31
Kapittel 3: Teori	33
3.1 Selvfølelse	33
3.1.1 Selvfølelsens betydning i leken	36
3.2 Lek, fantasi og kreativitet	37
3.3 Leve og lære gjennom drama	39
3.4 Lærerens forhold og grenser	42
3.5 Ta sjanser	45
Kapittel 4: Analyse	48
4.1 Selvfølelse	48
4.2 Mestring	58
4.2.1 Humor	60
4.3 Lære gjennom drama	62

4.4 Lærerens forhold og grenser	67
4.5 Learning by doing - en kritisk erfaring	79
Kapittel 5: På vei mot et nytt kunnskapssyn?	82
5.1 Kunnskapssyn	82
5.2 Livsmestring på timeplanen	83
5.2.1 Håp om å styrke selvfølelsen	84
Kapittel 6: Oppsummering og veien videre	91
6.1 Oppsummering av funn	91
6.2 Prosjektets bidrag	94
6.3 Avsluttende tanker og veien videre	95
Kapittel 7: Kilder	97
Kapittel 8: Vedlegg	104
8.1 Intervjuguide	104
8.2 Styrke selvfølelsen - Spørreskjema workshop 26. oktober.	105
8.3 Godkjenning fra NSD	110
8.4 Samtykkeerklæring	112
8.5 Gjennomgang av øvelsene i workshopen	113
8.6 Historien "Du er unik"	116

Kapittel 1: Innledning

1.1 Valg av tema

Er det ikke typisk

Å ønske seg de tinga som man ikke har?

Å føle seg helt uttafor og aldri klar

Til å ta den plassen man skal ta?

Er det ikke rart?

- Maria Mena "Speil"

Denne oppgaven har et soundtrack: "Speil" av Maria Mena. Hør gjerne denne sangen før du leser videre. Sangteksten bruker jeg, sammen med dikt av Trygve Skaug, som en inngang til temaet selvfølelse i analysedelen.

Selvfølelse er noe alle mennesker har og psykolog Guro Øiestad (2009, s. 18) sammenligner det med pulsen i livet. Hun sier at det som foregår i vårt indre, påvirker hva vi gjør i den ytre verden. Det er derfor selvfølelse er et så viktig tema både for individ og samfunn (Øiestad, 2009, s. 14). Det nye tverrfaglige temaet livsmestring åpner for å arbeide enda mer med tema som selvfølelse i skolen.

Jeg er utdannet dramapedagog, med bachelor i drama og teaterkommunikasjon fra OsloMet og praktisk pedagogisk utdanning fra Høgskolen på Vestlandet. Jeg har jobbet både i folkehøgskole, på universitet og som grunnskolelærer. I starten av dette prosjektet hadde jeg opplevelser der jeg kjente at min egen selvfølelse ble utfordret. Jeg ser nå at de opplevelsene var med på å lede meg til valget om å jobbe med selvfølelse. Dette fordi "det å jobbe bevisst med å styrke selvfølelsen hos barn, vil også styrke vår egen" (Øiestad, 2011, s. 20). Jeg elsker å jobbe med både barn og voksne, og ser at behovet for en bedre selvfølelse er stort. Alt for mange har for dårlige tanker om seg selv (Myskja & Fikse, 2020, s. 16). Gitte Jørgensen (2010, s. 126) påpeker at det er viktig å lære å tenke gode tanker om oss selv, og ikke minst si gode ting om oss selv. Hun fremhever at vi som skandinavere lever under en grå sky av janteloven og at vi må trene opp

selvfølelsemuskelen. Øiestad (2011, s. 26) fastslår at selvfølelsen må bygges på menneskeverd, det vil si at vår verdi som mennesker er uavhengig av prestasjoner. Læreplanen (2020) fremhever betydningen av livsmestring og lærere har her en spesiell anledning til å nå inn til sine elever.

1.2 Dagens barn og unge

Verdens lykkerapport 2021 viser at “Norge har ligget stabilt blant landene med den mest fornøyde befolkningen og rangerer i år på 6. plass” (Eilertsen & Nes, 2021). Likevel er det økende utfordringer innen prestasjonspress, stress, overstimulering, slitenhet, lærevansker, atferdsproblemer, psykiske lidelser, høysensitivitet, mangel på motivasjon og konsentrasjon og følelsen av å ikke være god nok (Myskja & Fikse, 2020, s. 16). Gjennom prosjektet “Livsmestring i skolen - For flere små og store seiere i hverdagen” har Landsrådet for Norges barne og ungdomsorganisasjoners (LNU) undersøkt og sammenfattet behov, innhold og løsninger for livsmestring i skolen.

I møte med utfordringer i egen hverdag har barn og unge gitt uttrykk for et voksende behov for praktisk kunnskap og ferdigheter for å mestre eget liv. Økende prestasjonspress og stress, psykiske helseplager, mobbing og konflikter, problemer i hjemmet og søken etter identitet er noen av temaene som nevnes. Mange av de utfordringene de møter er vanskelige å håndtere på egenhånd og det er et uttalt ønske om nødvendig kompetanse som i dag i stor grad ikke læres på skolen. (Hegstad & Prebensen, 2017, s. 2)

Ungdata 2021 viser også at utfordringene og problemene ikke har blitt noe bedre under pandemien, men heller hatt en liten økning. På spørsmål om livstilfredshet blant ungdom har tilfredsheten gått ned 4 % fra før pandemien i 2020 (Bakken, 2021, s. 2). På spørsmål om stress i skolen har tallene økt med 5% fra året før pandemien (Bakken, 2021, s. 5). Rundt 3 av 10 ungdommer mener de har vært mer nedstemt og bekymret under pandemien, og hver tredje ungdom opplever å være mer ensomme nå under pandemien enn tidligere. Det er også flere som svarer at de ikke har venner. “2% forteller at de ikke har noen de vil kalle for venner for tida. 4% har ikke noen å være sammen med i friminuttene på skolen. 7% mangler noen å være sammen

med på fritiden” (Bakken, 2021, s. 3). Alle disse faktorene har innvirkning på ungdommenes livsmestring og selvfølelse.

LNU sier også noe om hva de mener elevene trenger:

For å takle utfordringen med dårlig selvfølelse eller dårlig selvbilde er det viktig at elevene blir trygge på seg selv og sine egne verdier. Bevissthet rundt hva som er viktig for en selv, og evne til å reflektere rundt egne mål og verdier er viktig. Elevene trenger også kunnskap om menneskeverd, egenverd og respekt slik at de kan se sin egen verdi. De trenger å bli kjent med sine egne ferdigheter og positive egenskaper, i tillegg til normalisering av en rekke ulike temaer som kropp, tanker, følelser, humør, identitet, grenser og seksualitet. (Hegstad & Prebensen, 2017, s. 36)

Skal skolen kunne bidra positivt og være med på å gjøre en endring, må de også ha verktøy for å gjøre det. Behovet for verktøy er kanskje ekstra stort i en verden som er blitt så digitalisert. Kunstprofessor, Michael Anderson (2012, s. 12) fremhever at på tross av større tilgang til kunnskap gjennom den digitale verden, er erfaringsbasert kunnskap gjennom fysiske møter fortsatt vanskelige for mange unge. Fra 2012 og til i dag, har den digitale verden blitt en enda større del av barn og ungdoms hverdag, og spesielt under pandemien. Ungdata viser at ungdom bruker mye tid på digitale aktiviteter og at pandemien har vært med på å forsterke utviklingen av skjermbruk (Bakken, 2021, s. 4). Erfaringsbasert kunnskap kan oppnås gjennom drama og teater som metode. Som Bruun og Steigum (2019) skriver i artikkelen “Dramafagets rolle i møte med elevers psykiske helse”:

Dramafaget har en unik mulighet til å bidra med nødvendig livsmestringskompetanse for unge elever i en stadig mer krevende hverdag. Forutsetningen er et trygt og utforskende dramarom, med gjensidig respekt og tillit mellom lærer og elev samt elevene seg imellom. Da må vi være profesjonelle medmennesker som kjenner dramafagets muligheter og begrensninger. (s. 68)

I dette masterprosjektet ønsker jeg å utvikle en metode ved hjelp av workshop med lærere som kan styrke unges selvfølelse. Jeg vil undersøke om selvfølelsen kan styrkes med bruk av drama som metode.

1.3 Estetiske fag/drama og læreplanen (2020)

Professor Anne Bamford gjorde undersøkelser av kunst- og kulturopplæringen i Norge fra 2010-2011. Rapporten peker på et økt fokus og timetall for “basisfagene”. Dette har ført til redusert fokus på de estetiske fagene (Bamford, 2012, s. 7). Rapporten viser til en nedgang i tiden forbeholdt kunst- og kulturfag og praktiske fag i skolen. I 2000 var det 20 prosent som var forbeholdt disse fagene, mens i 2010 var tallet falt til 12.4 prosent. Denne negative utviklingen er på tross av at interessen for kunst og kultur hadde økt i Norge gjennom disse 10 årene (Bamford, 2012, s. 7). Videre peker rapporten på en stor mangel på faglærere og lærere med kompetanse innenfor de estetiske fagene i grunnskolen. I tillegg er mange spesialrom og arealer, beregnet på praktisk undervisning, drastisk redusert eller forsvunnet helt (Bamford, 2012, s. 12). Et “vanlig” klasserom med pulter og tavle inviterer ikke til å kunne bevege seg eller å være skapende. Det er mulig å både flytte på pulter og stoler eller jobbe ute om været tillater det, men det krever ekstra mye av læreren, som da igjen må brenne for dette for å prioritere det.

I læreplanen 2020 overordnet del står det at “skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ord som skaperkraft og varierte læringsarenaer finner vi også i læreplanen. Som dramapedagog er disse ordene en beskrivelse av drama som metode. Ifølge forskningen til Malin Vik (2020) og egen erfaring, er det flere lærere som ønsker å bruke drama og teater som estetisk læringsprosess i klasserommet, men mangler kunnskap og erfaringer. Vik (2020, s. 66) viser også til at tavleundervisning er valget av undervisningsmetode lærerne ved grunnskolen oftest bruker. Dette er fordi lærerne er vant til det, lærebøkene legger opp til det og på grunn av den stramme timeplanen. Anderson (2012, s. 6) understreker at det er manglende endring i skolene fra 1950-tallet til nå.

Den største utfordringen for lærere med å integrere drama som metode er tid (Vik, 2020). Dette stemmer med min egen erfaring som lærer. Hverdagen oppleves hektisk og det å få inn noe nytt på planen kan være krevende. I arbeidet med å få med lærere på dette prosjektet, var det en som fortalte at hun ønsket å delta, men var skeptisk til tidsbruken. Hun understrekte at hun var positiv, men av erfaring går dagene i ett når skoleåret er i gang. I samtale med en annen lærer ble det påpekt at lærere sjelden er interessert i å være med på noe på kveldstid, og at workshopen burde være rett etter undervisning. Det var disse samtalene som gjorde at jeg raskt forstod at rektor var sentral og en avgjørende faktor for å kunne få frigitt tid til et slik prosjekt.

Rapporten fra Bamford (2012) viser også til at rektor spiller en viktig rolle når det gjelder å “utøve positivt lederskap innenfor kunst- og kulturfeltet” (s. 12). Mange rektorer mangler kunnskap om verdien av kunst- og kulturoppplæring og kreative tilnærminger når det gjelder å bedre skolens resultater. Rapporten fremhever: “I stedet for at kunst- og kulturfagene tar fokuset vekk fra teoretiske fag i skolen, er det slik at mer kunst, kultur og kreativitet faktisk kan bidra til bedre kvalitet, bedre resultater og større grad av mestring” (Bamford, 2012, s. 13). Store internasjonale undersøkelser som DICE (2010) og Art for Art’s sake? (Winner, Goldstein og Vincent-Lancrin, 2013) viser til at kunstoffag og estetiske læringsformer styrker kompetansen i alle fag. En av intensjonene med dette prosjektet er å øke kunnskapen og gi lærerne erfaringer, slik at de lettere kan bruke drama i sitt klasserom.

1.4 Forskningsspørsmål

Mitt forskningsspørsmål ble først klart etter fase én av prosjektet, da en viktig faktor var dialogen med lærerne om hva de så elevene sine trengte. Med bakgrunn i behovet som blir skissert av lærerne, ønsker jeg å prøve ut drama som metode som et verktøy i arbeidet med selvfølelse i barneskolen. Metoden blir formidlet gjennom en workshop for lærere med et dramapedagogisk opplegg. Deretter skal lærerne gjennomføre opplegget med sine egne elever. På den måten får lærerne selv kunnskap og erfaring med metoden og elevene blir ledet av en de forhåpentligvis er trygg på. Det jeg ønsker å finne svar på er:

Hvordan kan drama som estetisk læringsprosess bidra til å styrke selvfølelsen til elevene i 3. klasse på barneskolen?

- *En undersøkelse av hvordan 3. klasse-lærere på barneskolen erfarer å lære et dramapedagogisk opplegg gjennom workshop, for så å gjennomføre det med egne elever.*

Jeg ønsker også å reflektere over:

- Blir lærerens egen selvfølelse påvirket?
- Hvilken betydning har det at de får erfaring, gjennom workshop, før de skal gjennomføre med sine elever?
- Hvordan opplever de å bruke drama og teater som estetisk læringsprosess i eget klasserom?

For å kunne svare på dette har jeg valgt forskningsdesignet kvalitativ aksjonsforskning, hvor det gjennomføres workshop og empiri samles inn gjennom intervju og spørreskjema. Mer om dette under metode.

1.5 Oppgavens disposisjon

I kapittel 1 skal leseren få innsikt i bakgrunnen for prosjektet og hvorfor temaet for prosjektet er sentralt i forhold til norsk samfunn og skole i dag. Forskningsspørsmålet forklares og sentrale begreper blir definert.

Kapittel 2 er metodekapittelet og her forklares veien til målet. Prosjektet defineres som kvalitativ aksjonsforskning, hvor innhenting av data i hovedsak gjøres gjennom forskningsintervju og spørreskjema. Workshopen som er det sentrale empiriske omdreiningspunktet, blir redegjort for.

I kapittel 3 redegjøres det for det teoretiske rammeverket for prosjektet. Jeg går i dybden på selvfølelse og dramapedagogen Dorothy Heathcote og hennes fokus på å "lære gjennom drama". Vygotskys teorier og tanker om lek, fantasi og kreativitet blir kort presentert.

I kapittel 4 analyseres empirien ved hjelp av teorien og ved å bruke refleksive etyder for å reflektere kritisk over noen utvalgte områder.

I kapittel 5 undersøker jeg om skolen kan være på vei mot et nytt kunnskapssyn.

I kapittel 6 vil jeg oppsummere viktige funn og reflektere rundt dem. Jeg ser også på hva min forskning kan ha bidratt til og vurderer forskningsbehov fremover.

1.6 Begrepsforklaring

1.6.1 Estetiske læringsprosesser

Estetiske læringsprosesser er “prosesser hvor det eksperimenterende, sansebaserte og symbolske vektlegges” (By et al., 2020, s. 14). Ifølge rapporten “Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?” sendt til kunnskapsdepartementet i 2020, er det bred enighet om at disse estetiske læringsprosessene er sammensatte og ikke gir entydige svar (By et al., 2020, s. 14). I tillegg representerer estetiske læringsprosesser “et utvidet kunnskapssyn hvor relasjonelle, emosjonelle, kognitive, praktiske, skapende, sanselige og refleksive momenter aktiviseres på en gang” (By et al., 2020, s. 14).

I læreplanen 2020 ser vi at elevene skal “lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter” (Kunnskapsdepartementet 2020). Videre står det at skolen ikke bare skal verdsette, men også stimulere, elevenes vitebegjær og skaperkraft. “Elevene SKAL få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen” (min uthevning) (Kunnskapsdepartementet 2020). Som lærere må vi tenke på at vi underviser for fremtidens yrker. Det fremheves i læreplanen (2020) at kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet vårt. Ved at elevene får lære om og gjennom skapende virksomhet, utvikler de evnen til å både uttrykke seg, løse problemer og stille nye spørsmål.

1.6.2 Livsmestring

Folkehelse og livsmestring er ett av de tre nye tverrfaglige temaene som ble innført i læreplanen 2020. Livsmestring blir her definert slik: "Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv" (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I en tid hvor økende prestasjonspress og stress, psykiske helseplager, mobbing og konflikter, problemer i hjemmet og søken etter identitet er utfordringer blant barn og unge (Hegestad & Prebensen, 2017, s. 2), er det kanskje i dag enda mer viktig med temaet livsmestring. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2020) har det stor betydning for folkehelsen at samfunnet legger til rette for gode helsevalg. Videre utdypes det at for elevene skal temaet bidra til å håndtere "medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte" (Kunnskapsdepartementet 2020). Dette viser også Hegestad og Prebensen (2017) til i sin definisjon, der de definerer livsmestring som

å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (s. 9)

Livsmestring i dette prosjektet tar utgangspunkt i å styrke selvfølelsen for å få en indre trygghet, som igjen kan lede til større mestringsfølelse av livet.

1.6.3 Selvfølelse

God selvfølelse innebærer en trygghet på at "jeg er verdifull akkurat slik jeg er" (Øiestad, 2009, s. 65). Den gode selvfølelsen fungerer som psykens immunforsvar. Den både øker motstandskraften og leder oss i retning av en mer fornøyd utgave av oss selv. Øiestad (2011) definerer god selvfølelse i to trinn:

1. God selvfølelse er å ha en nyansert følelse av deg selv.
 2. God selvfølelse er i tillegg å kunne gi det du føler, en plass når du er sammen med andre.
- (s. 22)

I motsetning til selvtillit, som handler om hva du kan og er flink til, dreier selvfølelsen seg om hvem du er og hvordan du ser deg selv. Øiestad (2009, s. 31) påpeker at selvtillit er en del av selvfølelsen. “Det vi gjør, og det vi får til, er med på å skape selvfølelse”. Selvbilde er også et begrep som brukes når det snakkes om selvfølelsen, og psykolog Kyrre Dyregrov (2019) forklarer:

Selvbilde betegner det mentale bildet vi har av oss selv, og hvordan vi tror at andre oppfatter oss. Selvbilde og selvfølelse henger sammen. Lav selvfølelse innbefatter for eksempel et negativt bilde av en selv, og lav tiltro til egne evner (lav selvtillit). (Dyregrov, 2019)

I dette prosjektet tar jeg utgangspunkt i et ønske om å styrke selvfølelsen til alle som deltar ved å gjøre dem bevisst på sin følelse av seg selv sammen med andre. En bonus er å samtidig gi lærerne og elevene en påminnelse om deres verdi som menneske. Dette er utgangspunktet når jeg setter sammen øvelser til workshopen. Selvfølelse er kjernen i dette prosjektet og det blir utdypet i teoridelen.

Kapittel 2: Metode

I kapittel 2 redegjøres det for veien til målet. Dette masterprosjektet kan beskrives som kvalitativ aksjonsforskning, hvor jeg utvikler og forsker på en workshop der tema er selvfølelse.

Innhenting av empiri blir i hovedsak gjort gjennom forskningsintervju og spørreskjema. Jeg forklarer de ulike fasene i prosjektet og redegjør for utvelgelsen av informanter/medforskere. Jeg redegjør for valg av teori og beskriver workshopen som legger grunnlaget for min forskning. I tillegg forklares metodegrepet “refleksiv etyde”, som gir meg mulighet til å reflektere kritisk.

2.1 Aksjonsforskning

Pedagogisk aksjonsforskning undersøker “praktiske problem erfart av lærere i større grad enn problemer som stammer fra formelle teorier” (Halvorsen, 2007, s. 55). Som lærer har jeg ved flere anledninger blitt spurt om å dele min kompetanse innen drama og teater. En av utfordringene med å integrere drama som estetisk læringsprosess er, som Vik (2020) påpeker i sin masteroppgave, “at det er for liten tid til planlegging, og at lærerne ofte samarbeider på team med andre som ikke har den samme dramafaglige kompetansen og at de derfor må gjøre noe som alle har kompetanse i” (s. 66). Dette er et av de praktiske problemene jeg ønsker å adressere i denne oppgaven. Hvordan opplever lærere i 3. klasse å jobbe med drama og teater som arbeidsmetodikk? Målet er som ved aksjonsforskning å “vinne innsikt, utvikle en reflektert praksis, skape positive endringer i skolen og i utdanning generelt og forbedre elevens læring” (Ulvik et al., 2016, s. 18). Det må presiseres at dette ikke kan oppnås gjennom utvikling av en workshop alene, men dette er mitt bidrag til utviklingen av feltet. Jeg ønsker, på bakgrunn av egen erfaring som lærer i grunnskolen, å få større innsikt i hvordan det oppleves for lærere som ikke er utdannet dramapedagoger å anvende drama som metode i sin undervisning. Jeg ønsker i samarbeid med dem å utvikle en reflektert praksis, hvor de prøver ut opplegget selv før de gjennomfører det med sin klasse. Dette håper jeg kan skape en positiv endring, både for lærerne og elevene. Jeg håper at min forskning kan være med å vise en god måte å gå frem for å hjelpe lærere ta i bruk drama som metode.

Tidligere forskning viser at drama som metode kan være positivt for læring og utvikling av menneske (Sæbø, 2016 og DICE, 2010). Jeg vil undersøke om drama som metode kan brukes for å styrke selvfølelsen.

I pedagogisk aksjonsforskning er analyser og hypoteser utviklet og validert av praktiserende, og det hele er et resultat av en dialog (Halvorsen, 2007, s. 55). I tråd med dette ønsker jeg gjennom dialog med lærerne å utvikle et dramapedagogisk opplegg som de skal prøve ut i sin klasse. De skal delta på workshop med muligheter for å stille spørsmål. Etter at de har gjennomført opplegget i sin klasse, vil de bli intervjuet og vi vil være i dialog og reflektere rundt erfaringer og veien videre. Jeg vil undersøke om kunnskap og allokert tid av sin leder til å jobbe med dette, er nok til at lærerne vil ta dramapedagogikk med seg videre i sin undervisning, og bruke det som estetisk læringsprosess.

Et særtrekk ved aksjonsforskning er at det både inneholder aksjon og forskning. “Det er aksjon fordi aktøren *handler* innenfor systemet som de prøver å forbedre og forstå, og det er forskning fordi det er *en systematisk, kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig*” (Ulvik et al, 2016, s. 19). Mange lærere, på tross av ny læreplan, velger å ha tavleundervisning som den metoden som blir mest brukt i deres undervisning (Vik, 2002, s. 66). Derfor har jeg laget en aksjon (en workshop) for å se om det er mulig å få til en annen undervisningsmetode enn tavleundervisning. Jeg vil undersøke om drama kan være en metode som gir lærerne verktøy for å jobbe med selvfølelse i skolen. Gjennom intervju og spørreskjema vil jeg systematisk undersøke mitt forskningsspørsmål og være kritisk til eget arbeid. Jeg forsøker å ta et steg ut og se på utfordringer og hindringer som kommer i veien for målet. Jeg skriver refleksive etyder, som blir forklart senere, for å gå i dybden på noen utvalgte tema.

Aksjonsforskning bruker de praktiserendes dagligspråk for å beskrive og forklare problemet som undersøkes (Halvorsen, 2007, s. 55). Dette er svært passende, da jeg som er lærer skal jobbe sammen med lærere. Vi har en felles skolekultur, språk og jeg kjenner hvilke utfordringer lærerne står i.

Nøkkelverdiene i aksjonsforskning er “respekt for menneskers kunnskap og deres evne til å forstå og adressere det som konfronterer dem og deres fellesskap” (Ulvik et al., 2016, s. 19). Eksisterende maktforhold blir utfordret ved å ta utgangspunkt i at lærere kan forstå og endre sine liv gjennom forskning (Ulvik et al., 2016, s. 19). Det dramapedagogiske opplegget utarbeides i samarbeid med lærernes ønsker og behov. I aksjonsforskning skal forskeren sammen med andre deltakere forsøke å skape en inkluderende arena, hvor faglig ekspertise og lokal erfaring skal bidra med ønsket (lokal) samfunnsendring (Tjora, 2021). I dette prosjektet har jeg til hensikt å skape en arena og en arbeidsmetode som gjør at drama og teater kan bli en del av undervisningen, da spesielt med tanke på å styrke elevenes, og som en bonus lærernes, selvfølelse. Selv om aksjonsforskning gjerne ses på som en prosess og en slags hermeneutisk spiral, vil jeg i min forskning forske meg gjennom spiralen en gang, for så å reflektere, analysere og planlegge videre. De ulike fasene i mitt prosjekt blir skissert senere.

For at prosjektet skal bli en prioritet, må ledelsen på skolen involveres (Ulvik et al., 2016, s. 26). I dette prosjektet ble rektor tidlig informert. Hun opplevde temaet som svært aktuelt, og satte av tid i fellestiden på skolen. Tidligere forskning har påpekt betydningen av å ikke bli for nærsynt, men huske å involvere flere perspektiver, være kritisk og se undervisningen i et samfunnsmessig perspektiv (Ulvik et al., 2016, s. 32). Hele dette prosjektet springer ut av en samfunnsmessig utfordring, at mange barn og unge sliter med lav selvfølelse. Det er blitt et vesentlig problem at mange ikke tenker gode og oppbyggende tanker om seg selv og hva de kan få til. Dette påvirker ikke bare oss selv, men også hvordan vi er i samfunnet (Øiestad, 2009, s. 13). Kan dette løses ved at lærere blir bevisst på å bygge selvfølelsen til elevene helt fra skolestart?

Verdien av arbeidet er avhengig av at “andre finner det overbevisende, om det er autentisk, troverdig og genuint. På sitt beste kan aksjonsforskning oppmuntre og inspirere andre i lignende kontekster, forutsatt at de ser likhet mellom kontekstene” (Ulvik et al., 2016, s. 33). Det kan føre til at lærere ikke blir værende der de er, men løfter blikket og får et utvidet perspektiv som kan skape grunnlaget for utvikling med fokus på elevenes beste (Ulvik et al., 2016, s. 33). Intensjonen med prosjektet er at både lærerne og elevene får, gjennom dramaøvelser, satt fokus på og blir bevisst egen selvfølelse.

2.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning lar forskere fordype seg i kompleksiteten i de flere lagene som finnes i menneskelig levd erfaring (Anderson, 2012, s. 141). Ved å bruke kvalitative metoder ønsker forskeren empiri i form av ord, ikke tall. “Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47) I kvalitativ forskning bygger forskeren et komplekst og holistisk bilde (Creswell, 1998, s. 15). “Problemet”, det som forskes på, blir studert i sin naturlige setting og forskeren forsøker å forstå eller tolke “problemet” i henhold til meningen folk tilegner det. Ønsket er å forandre, i stedet for å skildre eller reflektere over nåværende praksis (Anderson, 2012, s. 141). Slik passer den kvalitative forskningen godt i dette prosjektet. For innhenting av empiri har jeg valgt forskningsintervju og spørreskjema.

2.2.1 Forskningsintervju

Den opprinnelige greske betydningen av ordet metode er “veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Min forskning dreier seg om opplevelser og erfaringer, og derfor er intervju en god vei til målet. Det kvalitative forskningsintervju prøver å forstå verden fra intervjuobjektets side. Et mål her er å få frem folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). For å kunne gå i dybden på noen av lærernes erfaringer med workshopen jeg utvikler, har jeg valgt å intervju to lærere i tredjeklasse og deres erfaring og opplevelse av drama og teater som verktøy for å jobbe med det tverrfaglige temaet livsmestring. Lærerne hadde begge et ønske om å få mer kunnskap om drama som metode og de har ulike erfaring innen det å bruke drama i klasserommet.

Det er flere ting som er viktige å huske på i en intervjusetting. Det er avgjørende for forskningen at de som intervjues deler deres erfaringer, både positive og negative. Før intervjuet starter vil det være nødvendig å presisere at min rolle som dramapedagog ikke gjør meg til noen ekspert innen dette feltet. Kvale og Brinkmann (2015) legger frem to forskjellige metaforer for intervjueren, gruvearbeider eller reisende. Den reisende forklares ved at: “Intervjueren streifer omkring sammen med lokalbefolkningen, stiller spørsmål og oppfordrer dem til å fortelle sine egne

historier, og konverserer med dem i den opprinnelige latinske betydningen av å konversere, «vandre rundt sammen med» (s. 71). Jeg ser på meg selv som en reisende, på vei inn i et kjent territorium, dramapedagogikk, men på en ukjent vei. Jeg ønsker å fremstå som nysgjerrig og interessert i de som blir intervjuet og legge vekt på deres opplevelse. Denne reisen kan føre til ny kunnskap, ettertanke og refleksjon, og på den måten bidra til ny selvinnsett for den reisende. Som et resultat av denne tilnærmingen mener Kvale og Brinkmann (2015) at intervjuet og analysen ses på som “sammenvevde faser i en konstruksjon av kunnskap med vekt på den fortellingen publikum vil høre” (s. 72).

I min masteroppgave er veien mot målet basert på tre intervjuer, hvor jeg intervjuet to lærere på et grupperom på deres arbeidsplass (se vedlegg 8.1 for intervjuguide):

1. 22.09.21: Bakgrunnskunnskap innen estetiske læringsprosesser og drama og teater. Kartlegging av hva lærerne mener trengs i deres 3. klasse innen “livsmestring”. Varighet: 12:49
2. 26.10.21: Førsteintrykk og tilbakemeldinger på workshopen. Varighet: 50:03
3. 08.11.21: Hvordan var det å gjennomføre dette i deres klasse? Hva gikk bra, hva var utfordrende? Veien videre. Varighet: 1:19:48

Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en opptakerapp på mobilen. I etterkant ble de viktigste delene av intervjuene transkribert og noen av disse siteres direkte i analysen.

2.2.2 Spørreskjema

Jeg har valgt å bruke spørreskjema i tillegg til intervju med lærerne for å få mer innsyn i hvordan workshopen opplevdes for deltakerne. Jeg ønsker å kartlegge om lærerne ser nytteverdien i det

de lærer og om de tror de vil bruke det i sitt klasserom. Resultatet baserer seg på lærernes ønske om å dele. Det er derfor viktig å informere om hensikten med spørreskjema og vinne lærernes tillit til prosjektet (Halvorsen, 2007, s. 65). Anonymitet er selvsagt også viktig her for å sikre ærlige svar. Mitt spørreskjema inneholder både spørsmål hvor lærerne skal krysse av på svaralternativer og en mulighet for å begrunne svarene. Alle deltakerne på workshopen (10 stk.) svarte på spørreskjema. Målet er å få inn empiri om både lærernes egne opplevelser, og deres tanker rundt opplegget med tanke på sine elever (spørreskjema vedlegg 8.2).

2.3 Personvern

Datainnsamling er hovedsakelig intervju og prosjektet er godkjent av NSD (vedlegg 8.3). Intervjuene vil bli tatt opp via en app som er koblet til en godkjent nettside: nettskjema.no. På den måten blir ikke intervjuene lagret på andre enheter, men kun på denne nettsiden. Lærerne er anonymisert og gitt fiktive navn, Mari og Line, som gjør at de ikke kan identifiseres. Intervjuene transkriberes med fiktive navn. Begge lærerne signerte samtykkeskjema første møte (vedlegg 8.4) og ble påminnet deres taushetsplikt overfor sine elever. Spørreundersøkelsen gjennomføres anonymt.

2.4 Plan for gjennomføring av aksjonsforskningen inndelt i faser

Fase 1: Mitt masterprosjekt starter med et intervju av Mari og Line som er begge lærere i 3. klasse. Intervju 1 har som mål å kartlegge bakgrunn og erfaringer med drama og teater som estetisk læringsprosess. I tillegg vil jeg høre hva de tror sine elever trenger når det kommer til det nye tverrfaglige temaet livsmestring. Dette for å ikke bare komme med mine tanker, men være i dialog med dem for å skape best mulig opplegg for deres studenter med tanke på livsmestring.

Fase 2: Utarbeidet dramapedagogisk opplegg (workshop) basert på hva som kommer frem i intervju 1.

Fase 3: Workshop med Mari og Line sammen med lærere i lærerstaben i 1. - 4. klasse og frivillige fra 5. - 7. Klasse (til sammen 10 stk.), hvor målet er at de skal bli inspirert til å prøve

dette i sitt klasserom. Workshopen avsluttes med en spørreundersøkelse for å kartlegge hva lærerne sitter igjen med og om de tror de vil gjennomføre dette. Deretter blir det et intervju av Mari og Line for å få deres førsteinntrykk av workshopen og om dette var slik de hadde sett for seg.

Fase 4: Etter at Mari og Line har fått gjennomført opplegget i hver sin klasse, vil jeg gjennomføre et nytt intervju, som jeg ser på som hovedintervjuet. Dette intervjuet har som mål å kartlegge deres opplevelser og erfaringer av å gjennomføre workshopen selv i sin klasse.

Fase 5: Jeg analyserer min empiri, trekker noen slutninger og skriver ferdig masteroppgaven.

2.5 Samarbeidspartnere

Bevissthet rundt selvfølelse er viktig uansett alder, men ved å begynne allerede fra skolestart kan lærerne få hjelpe elevene å bygge deres selvfølelse i en årrekke. Jeg ser verdien av å kjenne elevene godt, derfor falt valget på 2. eller 3. klasse. Siden jeg kjente to engasjerte kvinnelige lærere i 3. klasse, valgte jeg å invitere dem til å delta i prosjektet. Jeg sendte mail til rektoren på skolen og fikk positivt svar om at jeg kunne bruke bundet fellestid på skolen til å ha workshop. Dette var en viktig brikke i prosjektet. Ideelt sett skulle jeg kanskje hatt både en mann og en kvinne med i dette prosjektet. Derfor for å få inn litt andre synspunkter, også fra menn, ble workshopen holdt med alle lærere i 1.- 4. og valgfritt for 5.-7.

For å tydeligere klare å forstå mine to hovedlæreres synspunkt, opplevelser og erfaringer i mitt prosjekt, er deres bakgrunn som lærere og deres erfaringer innen drama og teater viktig. De er begge, etter min observasjon, lærere som har elevene sine i fokus. Innen livsmestring ønsker begge for sine elever at de skal føle seg tryggere på seg selv. Her følger en beskrivelse av deres bakgrunn innen drama som metode basert på første intervju med dem.

Mari

Mari har 6 års erfaring som lærer i grunnskolen. Hun har ingen, eller svært lite erfaring med drama og teater. Hun bruker likevel mye lek, dans og sang, spesielt i engelsk. I språkfagene

arbeides det med fortellinger og eventyr, hvor drama kommer inn. Hun erfarer at drama og teater fører til tanker om noe storslått som er tidskrevende, men påpeker at det må være mulig å gjøre dette enklere. Her savner hun kunnskap om hva hun kunne gjort. Hun ønsker seg en verktøykasse med små enkle opplegg som kan tilpasses alle fag.

Line

Line har 12 års erfaring som lærer i grunnskolen, og husker godt at hun hadde litt drama som en del av lærerutdanningen. Hun har de siste årene jobbet med både noen dramastykker og musikaler på skolen, og opplever dette som svært læringsrikt for sine elever både faglig og sosialt. Hun forteller at det er dramatiseringene hun selv husker best fra grunnskolen, og påpeker at dette er også velkjent innen pedagogikk: det vi gjør, det husker vi. Selv om hun vet dette, synes hun det kan være vanskelig, med store klasser og få ressurser. Line nevner tidsklemma og som en løsning påpeker hun at de må ha en lavere terskel inn i arbeidet.

2.6 Litteraturstudie

I dette prosjektet fokuseres det på to hovedfelt; selvfølelse/livsmestring og dramapedagogikk som estetisk læringsprosess. Det finnes forskning og i tillegg svært mange selvhjelpsbøker om selvfølelse, noen som tyder på at det er stor interesse for dette tema. Jeg har valgt en inngang til begrepet selvfølelse gjennom psykologien, hvor psykolog og spesialist i klinisk psykologi, Guro Øiestad, har forsket på feltet. Hun har skrevet tre bøker om selvfølelse, hvor to av dem er grunnmuren i min teoridel om selvfølelse (Øiestad, 2009 og 2011). I den ene boken, fokuserer hun spesielt på selvfølelse hos barn og unge, som er aktuelt for dette prosjektet. Som sekundærlitteratur har jeg valgt to selvhjelpsbøker. Gitte Jørgensen (2010) har skrevet boken "Pippi Power", som inneholder metoder for hvordan man kan styrke sin egen selvfølelse. Mia Törnblom (2006) har utviklet et spesifikt treningsprogram for hvordan man kan styrke og trene opp selvfølelsen. Jørgensen og Törnblom er valgt fordi de skriver anvendelig og setter søkelys på hvordan man kan styrke selvfølelsen. Jeg bruker dem til å understreke poengene både i teori og analyse.

Inngangen til dramapedagogikken har jeg valgt gjennom en av de mest kjente dramapedagogene, Dorothy Heathcote. Hun har hatt stor innflytelse på dramapedagogikk og har utviklet teorier om å “lære gjennom drama”. Å “lære gjennom drama” er aktuelt når jeg jobber med å utvikle workshop med tematikken selvfølelse. Dette fordi det er gjennom å gjøre ulike dramaøvelser at både lærerne og elevene skal lære mer om, og bli bevisst på, seg selv og sin selvfølelse. Jeg bruker noen av hennes tekster, som er samlet i “Dorothy Heathcote on education and drama. Essential writings”. Jeg lener meg også på de som har skrevet om henne; Gavin Bolton (1995, 1998), som har jobbet ved hennes side, Betty Jane Wagner (1999) og Cecily O’Neill (2015). Lev Vygotsky (1896-1934) utviklet en teori om hvordan fantasi og kreativitet er uløselig knyttet til læring og utvikling av barn og unge, og jeg vil bruke hans innsikter for å diskutere det dramapedagogiske opplegget knyttet til selvfølelse og livsmestring (Vygotsky, 1967/2004). Når det gjelder drama i skolen støtter jeg meg også blant annet til forskning gjort av Aud Berggraf Sæbø (1998, 2016) og Malin Vik (2020). Sæbø har skrevet flere bøker om drama som læringsform og vært aktiv i forskningen på drama som metode i flere år. Viks forskning er en masteroppgave som omhandler de nye tverrfaglige temaene og hun adresserer utfordringene med å integrere drama i undervisningen i skolen.

2.7 Refleksiv etyde

Tore Vagn Lid skriver om refleksive etyder. Han definerer det som praktiske tankeøvelser for feltet (scenekunst) som helhet.

Den refleksive etyden er derfor valgt som en praktisk-teoretisk øvelse i å tenke seg løs fra de (ofte) ubevisste eller halv-bevisste forutsetningene og hindringene som en kunstaktør hele tiden arbeider i, og med. I dette ligger en forståelse av at det å tenke over også er en øvelse, og at kunsten å tenke uløselig henger sammen med kunst overhodet. (Lid, 2018, s. 14)

Det kan finnes likheter mellom prosessene til en kunstaktør og prosessene til en dramapedagog. Begge møter ubevisste eller halv-bevisste forutsetninger og hindringer i sitt arbeid. Av erfaring, og som lærerne i prosjektet også nevner, er det flere lærere som

begrenser drama til å handle om eventyr. Det er lærere som aldri har hatt drama som metode i sin utdanning og som kanskje derfor har fått et begrenset syn på mulighetene drama gir i klasserommet. På bakgrunn av dette kan det oppfattes som lærere har fordommer mot denne metoden. Fordommene kan skyldes uvitenhet, men også negative erfaringer. Mange tenker man må være den fødte skuespiller eller regissør for å kunne ha drama i klasserommet. Ifølge Heathcote (2015, s. 19) er det mange hindringer i veien, og det er smart å kartlegge dine egne grenser og ønsker før du har drama i klasserommet. Lærere har både bevisste og halv-bevisste forutsetninger og hindringer mot drama. I analysen av min empiri vil jeg ta et steg tilbake og skrive refleksive etyder, hvor jeg vil forsøke å reflektere kritisk over, tenke meg løs fra, noen ubevisste eller halv-bevisste forutsetninger og hindringer jeg og lærerne møter i dette prosjektet. Jeg ønsker med dette å rette et kritisk blikk på erfaringene.

Refleksiv dramaturgi er søken etter handling som virker (Lid, 2018, s. 16). Jeg, forskeren i dette prosjektet, er på søken etter handlinger eller øvelser som virker knyttet til å styrke selvfølelsen og å motivere og inspirere lærere til å ville bruke drama som verktøy. Vagn Lid (2018) sier at ambisjonen til en refleksiv dramaturgi:

ikke begrenser seg til analyser av sceneteksten, eller av teaterrommets kalkulerte kunstneriske virkemidler, men som i tillegg evner å utvide sitt søk etter andre, og mindre iøynefallende, men ikke desto mindre virksomme, handlinger. Refleksiv dramaturgi blir slik en type teoretisk praksis som forsøker å lokalisere og artikulere de handlinger som (refleksivt) setter grenser for det estetiske, men som ofte selv ikke er tilstrekkelig del av kunstens og scenekunstens selvforståelse. (s. 16)

På bakgrunn av dette kan workshopen ses på som refleksiv dramaturgi som “forsøker å lokalisere og artikulere de handlinger som (refleksivt) setter grenser for det estetiske” og som søker å bidra til å utvide læreres tanke om drama. Samtidig kan workshopen vise en dramaturgi, forståelse av begrepet som struktur (Gladsø et al., 2005, s. 19), som kanskje er ny for lærerne, og kan hjelpe dem å strukturere dramaundervisningen. Det kan gi dem påfyll som igjen resulterer i handling og endring av praksis. Vagn Lid beskriver refleksiv dramaturgi som en utvidet forståelse av dramaturgi. Han knytter dette til den greske

opprinnelige forståelsen; virkende handling eller handling som virker. Han mener at derfor må også dramaturgien “søke å forstå og tydeliggjøre de intime sammenhengene som alltid vil finnes mellom kunst-form og organisasjons-form” (Lid, 2018, s. 88). Om man overfører dette til dramaturgien i klasserommet, kan man være på søken etter å forstå og tydeliggjøre sammenhengene mellom drama som metode (kunst-form) og klasserommet/skolen (organisasjons-form). Heathcote (2015) var også opptatt av rammefaktorene til lærerne og hva de måtte tenke gjennom før de brukte drama i klasserommet. Dette kommer jeg tilbake til senere.

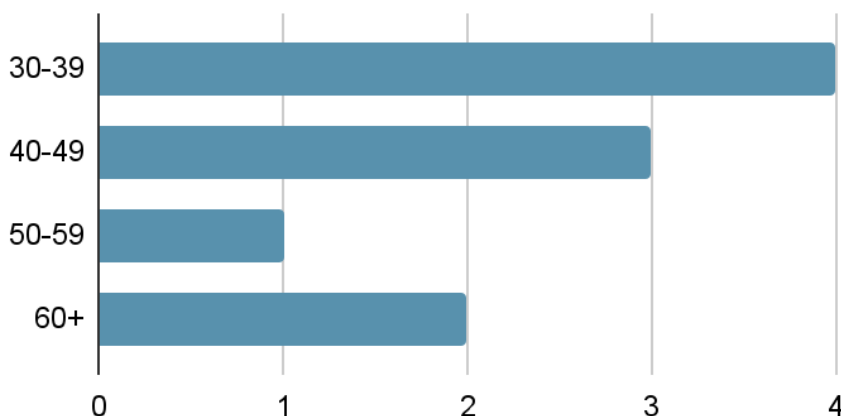
2.8 Beskrivelse av workshopen: “Styrke selvfølelsen”

I dette prosjektet utviklet jeg en workshop med varighet på 1 time og 15 minutter som bestod av forskjellige (dramapedagogiske) øvelser som på ulike måter kan knyttes til tematikken selvfølelse. Det var viktig for meg at workshopen var et resultat av dialog mellom lærerne og meg. Grunnlaget for workshopen var det Mari og Line så at sine elever trenger; indre trygghet. At de skulle kunne stå stødig i seg selv og være trygge i seg selv. For å kunne være trygge i seg selv må man ha en god selvfølelse, derfor ble workshopen kalt “styrke selvfølelsen”.

Workshopen ble først gjennomført med lærerne, som deretter skulle gjennomføre det samme dramapedagogiske opplegget med sine elever. Denne fremgangsmåten ble valgt for å gi kunnskap og erfaring til lærerne, samtidig som elevene fikk utforske tema selvfølelse sammen med en de var trygge på. Elevene går i 3. klasse og øvelsene ble utviklet med tanke på deres alder og utvikling. Her brukte jeg egen erfaring som lærer og dramapedagog sammen med kunnskapen om selvfølelsen.

Workshopen ble gjennomført på en barneskole og hadde 10 lærere som deltakere. Det skulle egentlig være dobbelt så mange deltakere, men på grunn av sykdom var flere borte. Workshopen ble holdt i bundet fellestid tirsdag den 26. oktober fra kl. 14.00, og rektor ved skolen hadde gjort det obligatorisk for 1.-4. klasse og valgfritt for 5.-7. klasse. 7 deltakere jobbet i 1.-4. klasse og 3 deltakere jobbet i 5.-7. klasse (4 deltakere jobber på flere trinn). Det var 7 kvinner og 3 menn og aldersspennet var fordelt slik:

Deltakernes alder



Utvalget er lite, og det vil derfor ikke være mulig å trekke generelle konklusjoner eller generaliseringer basert på en så liten gruppe. Det vil likevel være med på å vise om Mari og Line skiller seg fra de andre deltakerne, eller om de sitter med like erfaringer.

Workshopen ble holdt på musikkrommet på skolen. Rommet var klargjort med stoler i sirkel, som lett kunne flyttes når vi skulle starte. Dramaturgien, strukturen (Gladsø et al., 2005, s. 19), i workshopen følger Sæbø (2016, s. 63) sin “oppskrift” på å ivareta et helhetlig undervisnings- og læringsforløp. Den starter med en innledende og motiverende del, for så å gå over i hoveddelen der man utforsker tema og avslutter med refleksjon (Sæbø, 2016, s. 75-79). Sæbø (2016) lar elevene jobbe vekselvis individuelt, i par, i grupper og hele klassen. Av erfaring gjør dette deltakerne tryggere i møte med drama, da de begynner med å samarbeide med noen få. Jeg forklarte på workshopen at de som lærere har her en mulighet til å dele inn i par og grupper utfra hvordan de kjenner gruppen, noe som også kan gjøre elevene tryggere.

Drama åpner for å lære i en sosial setting. Vygotsky (1967/2004, s. 17) fremhever betydningen av sosial erfaring, hvor man erfarer og opplever gjennom andre. På den måten kan man sette seg inn i andres situasjon uten å ha erfart det selv. Det sosiale er et viktig aspekt med drama som jeg tror vil være en god måte å arbeide med selvfølelsen; sammen og mot et felles mål. Se vedlegg (vedlegg 8.5) for skjematisk gjennomgang av øvelsene, som ble delt ut til lærerne etter workshopen.

Oppgaven har dikt og sangtekster som adresserer temaet i prosjektet, og får slik sitt eget soundtrack. Dessuten er musikk en viktig del av opplegget i workshopen. Musikken var nøye utvalgt i henhold til tema og ønsket stemning. Musikkpedagog og familiecoach Kajadilani S. M. Fiiksdal (2022) skriver: “Ved aktiv bruk av musikk oppstår det mer glede, mer tilstedeværelse, mer samspill både sosialt og musikalsk, og det oppstår gode relasjoner i gruppa”. Musikk kan etter min erfaring understreke og forsterke øyeblikkene som skapes. Det fjerner ofte behovet for unødvendige ord og den urolige stillheten forsvinner.

2.8.1 Oppvarming og motivasjon

Oppvarming er viktig for å skape en trygghet i gruppen. Sæbø (2016, s. 96) starter alltid med en dramafaglig læringsaktivitet som skal være så enkel at elevene kan lykkes og dermed oppleve mestring. Viktige ingredienser er latter og morro, og at gruppen starter med å gjøre noe sammen, for å få en felles erfaring. De valgte oppvarmingsøvelsene gir en pekepinn på hva som venter og er starten på utforsking av temaet å styrke selvfølelsen.

“Se deg i speilet”

Alle deltakerne står i ring. 3 og 3 går sammen og det må være en i midten til å styre leken. Gruppene på 3 skal sammen forme et speil (en person holder hendene som en ring) og de to andre ser på hver sin side av speilet og smiler til hverandre. Den som står i midten kommer med en kommando som deltakerne må adlyde:

1. Speil - alle som er speil må finne ny plass
2. Smil - alle som speiler seg må finne ny plass
3. Speilbilde - ALLE må finne ny plass.

Den som står i midten skal prøve å finne seg en plass, slik at noen andre havner i midten. Øvelsen har som mål å varme opp kroppen ved at de må bevege seg, men hovedmålet er lek, morro, mestring og latter. Øvelsen er en ny variant av leken “keiserdømme”, som jeg lærte av min kollega. Oppgavens soundtrack; “Speil” av Maria Mena, ble brukt i denne øvelsen og håpet var at den gode, meningsfulle og oppløftende teksten kanskje kunne snike seg inn i underbevisstheten til de som hørte den.

“Speil-øvelsen”

Deltakerne går sammen 2 og 2, og står mot hverandre med ca. en meter avstand. Den ene er A og den andre B. A leder med sakte enkle bevegelser og B skal være speilbildet. For at B skal klare å være A sitt speilbilde, må bevegelsene være langsomme og rolige. Poenget er å klare å være så synkroniserte at det er vanskelig å se hvem det er som leder (Boal, 2002, s. 130). Denne øvelsen er hentet fra Augusto Boal og hans arbeid med “de undertryktes teater”. Han brukte øvelsen for å utvikle evnen til å observere den visuelle dialogen, noe som da utelukker å prate (Boal, 2002, s. 129). Øvelsen skal gjennomføres uten ord og jeg synes da det er naturlig å ha musikk i bakgrunnen. Musikkvalget her var sangen med den passende tittelen: “Spiegel im spiegel” av Arvo Part, som er en instrumental sang. Sangen er rolig og bidrar forhåpentligvis til at deltakerne ikke arbeider for raskt. Målet med øvelsen er å lytte, lede og bli sett. Den krever konsentrasjon og samspill. Som Arne Engelstad (2006) beskriver:

Speiløvelsen egner seg til å gi deltakerne en følelse av hva kroppslig kommunikasjon går ut på. Den lar dem også få oppleve at i slik kommunikasjon er det ingen som dominerer og ingen som blir dominert, men at alle suksessivt må føre og følge, “lytte” til hverandre og ta hensyn. (s. 27)

Jeg valgte denne øvelsen både på grunn av at elevene blir sett av hverandre, som er viktig for selvfølelsen (Øiestad, 2009, s. 18), men også fordi det er en rolig øvelse som fremmer mestringsfølelsen, som også er viktig for selvfølelsen (Øiestad, 2011, s. 28). Av erfaring kan denne øvelsen skape magiske øyeblikk i det å bare være til stede og “lytte” til den du samarbeider med.

2.8.2 Utforske og reflektere rundt tema

Det som gjør drama og teater til et særegent verktøy i arbeidet med selvfølelse er at man kan blande inn fiksjon, man kan “late som”. Øvelsene i denne delen av workshopen starter med et fokus innover mot deg selv, hvordan du ser på deg selv. Deretter går fokuset over til hvordan vi ser på andre, og hvordan vi kan bli bedre på å bygge opp og styrke andres selvfølelse.

“2 Sannheter og 1 løgn”

Gå sammen i grupper på 3 og 3. Alle skal tenke på to sannheter om noe de er flinke til, og dikte opp en løgn. Etter tur forteller dere alle tre, med så mye overbevisning som mulig på løgnen. Her er det spennende å se om de på gruppen klarer å gjennomskue løgnen. Målet her er å øve oss på å si hva vi er gode og flinke til. En slags anti-jantelov-øvelse. Øvelsen åpner også for fantasi og humor. Som du skal få lese mer om i teoridelen, er humor selvfølelsens beste venn (Øiestad, 2011, s. 134). Øvelsen har jeg lært av en kollega.

“Bildeteater - Du er unik”

Bildeteater er gjerne også kjent under andre navn som tablå, stillbilder eller frysbilder. Det er en arbeidsform som er utarbeidet av Augusto Boal. Som navnet tilsier er det bilder, som lages av at personene som deltar står i frys i en posisjon. Da blir den uttrykksfulle kroppen vår hele kommunikasjonen. “Image is a language. All images also are surfaces and, as such, they reflect what is projected on it” (Boal, 2002, s. 175). Dette er noe av det som gjør at bildeteater kan skape magiske øyeblikk. Alle som ser på kan få ulike assosiasjoner og tolke bildet ulikt ut i fra sine tidligere opplevelser. Bildeteater er en enkel og strukturert arbeidsform, som gjør det enklere for den ferske læreren innen drama og teater som metode, men også i arbeid med barn som har lite trening med drama (Sæbø, 2016, s. 50).

Jeg valgte fortellingen “Du er unik” som er skrevet av Max Lucado. Den er blitt forkortet og skrevet litt om for å passe til min workshop. Budskapet i fortellingen er enkelt og greit det samme som tittelen: Du er unik! Skal man styrke selvfølelsen spiller blant annet følelsen av din verdi inn (Øiestad, 2009, s. 53). Derfor ønsket jeg å bruke verktøyet bildeteater for å arbeide med en historie som formidler at alle mennesker er unike og verdifulle.

Synopsis av fortellingen “Du er unik” (Lucado, 1997):

Punchinello er en trenikk (tredukke) som bor i en by hvor alle trenikkene er forskjellige, men laget av samme treskjærer, Eli. I denne byen deler trenikkene ut gyldne stjerner og grå prikker til hverandre. De som er fine og flinke får stjerner. De som er unøyaktig skåret ut eller har avskallet maling og ikke er like flinke får grå prikker. Punchinello får grå prikker hele tiden, noen ganger bare fordi han har så mange fra før. En dag går Punchinello til treskjæreren som har laget han, og

får vite at han er unik og verdifull fordi han er han. Eli forteller at merkene kun sitter fast om de betyr noe for ham. Punchinello tenker på vei ut døren at han er unik og verdifull, da faller en grå prikk av ham, og lander på bakken. (Se vedlegg 8.6 for hele teksten som ble brukt)

Etter at historien har blitt lest eller formidlet etter lærerens ønske, skal elevene lage bilder. Det er alltid en god ting å modellere, det vil si vise et bilde, slik at man forsikrer seg at alle har forstått. Elevene deles inn i grupper som lager bildene:

1. Bilde av når en trenikk får stjerne
2. Bilde av når en trenikk får grå prikk
3. Bilde av Punchinello full av prikker.
4. Bilde av Punchinello etter at han har snakket med Eli.

Bildene vises i rekkefølge til musikken Piano Sonate No.14 av Beethoven, som er et rolig instrumentalt stykke. Jeg erfarer at denne musikken forsterker bildene, og fjerner noe av nervøsiteten for visning, da man slipper den av og til vanskelige stillheten. Det tilføyer også et ekstra estetisk element, og gjør visningen mer lik en forestilling.

Etter visning kan det legges på en replikk som viser personene i bildet sine innerste tanker, for så å ta en visning på ny. Deretter må “publikum” få komme med sine refleksjoner og tanker; hva ser vi?

“Godhetstunnelen”

Nå ønsket jeg å få fokuset mer utover; hvordan kan vi hjelpe hverandre med å påvirke selvfølelsen i en positiv retning. Deltakerne danner to rekker og rekker hendene mot hverandre, slik at det blir en tunnel. En og en går gjennom tunnelen, mens de som danner tunnelen hvisker eller sier høyt fine og gode ord om denne personen. Målet er å klare å lytte og ta imot de fine og gode ordene som blir sagt om deg, i tillegg til å si fine og gode ord om andre. Denne øvelsen har fulgt meg i mange år og er en øvelse jeg lærte når jeg selv var student.

2.8.3 Avslutning

Det er viktig å avslutte en skapende prosess på en god måte. “Å lukke en prosess på en god måte handler om å ivareta den estetiske erfaringen og samtidig sørge for at elevene er godt jordet og innenfor eget toleransevindu før de forlater dramarommet” (Bruun & Steigum, 2019, s. 68).

Sæbø (2016, s. 70) påpeker viktigheten av elevenes umiddelbare kommentarer og erfaringer, som hun mener vil være til stor hjelp i lærerens videre planlegging. På bakgrunn av dette er refleksjon lagt inn som et eget punkt i workshopen.

Refleksjon

Læreren samler elevene og spør dem hvordan de oppleve dette arbeidet. Er det ord de kan ta med seg til neste gang de føler seg nedfor eller trenger en oppmuntring? Hva sitter de igjen med? Her pleier jeg også å dele hva jeg som lærer sitter igjen med, både for å modellere, men også for å by på meg selv.

Etter endt workshop fikk deltakerne et spørreskjema (vedlegg 8.2) som de skulle svare på. Jeg oppfordret til ærlige svar, da det er viktig for min forskning.

Kapittel 3: Teori

Kapittel 3 omhandler teori knyttet til selvfølelsen og drama som estetisk læringsprosess. Vygotsky (1967/2004) sine teorier om lek, fantasi og kreativitet vil bli kort presentert. Heathcotes (2015) teori om å “leve gjennom drama” blir forklart, i tillegg til hva hun sier er viktig for å kunne arbeide med drama i klasserommet.

3.1 Selvfølelse

Øiestad (2009) fremhever at uten selvfølelse stopper verden opp. Grunnen til dette er at det som foregår i menneskets indre verden påvirker hva man gjør i en ytre verden. “Følelsen vi har av oss selv, påvirker hva vi får til sammen med andre” (s. 13). Derfor understreker Øiestad (2009) at selvfølelsen er viktig både på et individuelt plan, men også for hele samfunnet. “En god og fleksibel selvfølelse gjør oss til aktører i egne liv, og i fellesskapet” (s. 13).

Dårlig eller usikker selvfølelse er utbredt i vår kultur (Øiestad, 2009, s. 18). Det er mange som strever med følelsen av seg selv, men det kommer til syne veldig forskjellig. Et av ansiktene til dårlig selvfølelse er sosial usikkerhet og manglende selvhevdelse, et annet er det motsatte, skråsikre, dominerende og lite lyttende. Dårlig selvfølelse kan også komme til syne gjennom et enormt behov for feedback eller total avvisning av all feedback. Dette er bare noen av de mange ansiktene til dårlig selvfølelse (Øiestad, 2009, s. 19).

Det å ha en vennlig holdning til seg selv, egenkjærlighet, vil også komme til uttrykk ovenfor dine medmennesker, ved at du enten er vennlig eller kritisk overfor dem (Øiestad, 2009, s. 23). Dette spiller også inn på dine forventninger til vennlighet eller kritikk fra andre og om du tar imot denne vennligheten eller kritikken. Vi er helt avhengig av mennesker rundt oss og Øiestad (2009) påpeker at i møte mellom mennesker påvirker vi hverandres følelse av å være til, ikke bare litt, men hele tiden. De erfaringene du gjør der du føler deg mottatt, styrker og bygger din selvfølelse. Opplever du det motsatte, å ikke bli mottatt eller konsekvent blir mottatt som noe annet enn det du forsøker å vise, kan det etter hvert skade selvfølelsen (Øiestad, 2009, s. 28).

Selvfølelse er noe som krever at man er aktiv. "Selvfølelsen handler om å gjøre noe - nemlig støtte oss selv - og ikke bare føle noe, selv om følelser er grunnlaget for handling" (Øiestad, 2009, s. 26). Du styrker din egen selvfølelse ved å utforske dine egne reaksjoner, bli bedre kjent med deg selv. Da kan du lettere handle i tråd med den du er (Øiestad, 2009, s. 52). Din opplevelse av egenverdi har også betydning. Dersom du føler at du er verdig en plass i flokken, vil det ifølge Øiestad (2009) "gi deg en bakgrunnsfølelse og stemning i livet som vi har lett for å kalle god selvfølelse" (s. 53). Hun påpeker at det ikke handler om å være glad hele tiden, men det å ha en "stemning av tillit og verdighet i kroppen, som gjør det mulig å bevege seg avslappet, ha en rak holdning og møte andres blikk" (Øiestad, 2009, s. 53). Øiestad (2009, s. 231) understreker at god selvfølelse, det at du er verdig sammen med andre, gjør det naturlig å fokusere utover på andre. En konkret måte å øve seg på å fokusere på andre er å gi feedback, positive tilbakemeldinger, til andre.

Mestring er også en del av selvfølelsen. Øiestad (2011) påpeker at god selvfølelse er (blant mye annet) nettopp det å kjenne at du er en som kan noe. Du er en som vet hva du mestrer og ikke minst er du vant med å tro på egen mestring:

Det krever et visst mot å ha små og store suksesser, og god selvfølelse gir oss mot til å gjøre noe ut av det vi liker å få til, til å bruke evnene våre. Det barnet som i liten grad lærer å kjenne seg selv som en som kan noe, en som er flink til noe, vil streve med å eie sine egne suksesser. Tillit til egen dyktighet og mestring er en del av - og ikke noe annet enn - selvfølelsen. (Øiestad, 2011, s. 28)

Nelson Mandela fremhever det med å ha troen på egen dyktighet i en av sine taler:

Vi mennesker er ikke redde for svakhetene våre. Det vi er redde for, er våre sterke sider og våre talenter, for hva kommer andre mennesker til å tenke hvis vi går ut i livet og viser hvor vidunderlige, fantastiske og begavede vi er, og virkelig tror på at vi kan forandre oss selv og verden? (Mandela i Jørgensen, 2010, s. 113)

Mandela understreker utfordringene ved å vise og være stolt over våre sterke sider og det vi mestrer. I rapporten “Livsmestring i skolen - For flere små og store seiere i hverdagen” viser de til sammenhengen mellom mestring og psykisk helse (Hegestad & Prebensen, 2017, s. 55). Kompetanser som å få bedre selvforståelse og selvaksept og mulighet til å ivareta egen psykisk helse, er avgjørende for å skape trygghet og tro på egne evner til mestring. Rapporten er tydelig på at om man ikke har tro på seg selv og sine evner, vil det hemme personens evne til deltakelse i samfunnet, klasserommet og på fritidsaktiviteter (Hegestad & Prebensen, 2017, s. 26). Det kan være mange ting som er årsaken til et dårlig selvbilde, og LNU viser til: Media, usunne og uoppnåelige idealer, jag etter å være perfekt, sosiale medier og forventninger fra foreldre (Hegestad & Prebensen, 2017, s.26).

Troen på å mestre gjelder ikke bare i øyeblikket, men også mestring i fremtiden (Hegestad & Prebensen, 2017, s. 55). Som Pippi Langstrømpe sier “Det har jeg aldri gjort før, så det klarer jeg helt sikkert!” Selv om Pippis holdning er positiv og et veldig godt utgangspunkt, vet vi også at øvelse gjør mester, og det samme gjelder å styrke selvfølelsen. Som Øiestad (2011) påpeker: “Mengdetrening gir alltid resultater, i hverdagslivet som på idrettsbanen, og det barn erfarer ofte, vil sette seg som måter å være i livet på” (s. 58). Bedre selvfølelse er en del av det å ha bedre psykisk helse og barn og ungdoms psykiske helse er heldigvis mer på dagsorden i dag.

Ikke bare vil elever som har en god psykisk helse, være i stand til å nyttiggjøre seg undervisningen og dermed ha økte muligheter for læring. Økte muligheter for læring gir i sin tur bedre psykisk helse. Det er med andre ord snakk om positive spiraler, der det ene fører med seg mer av det andre. (Myskja & Fikse, 2020, s. 35)

Drama kan bidra her til at elevene får øve seg på livet og kan få mengdetrening, i en trygg setting. “If education is supposed to prepare young people for later life, the drama lessons are a most important way of understanding the nature of experience that lies ahead” (Daniels & Downes, 2015, s. 110). Her understrekes det at dramatimer kan være blant de viktigste for å forberede ungdom på det som ligger foran. Dette samsvarer med det Heathcote (2015) betegner som å lære *gjennom* drama. Jeg vil undersøke om man kan styrke og bli bevisst selvfølelsen

gjennom bruk av drama, og på den måten gi elevene mulighet for mengdetrening i å styrke selvfølelsen.

I læreplanen står det at “i barne- og ungdomsårene er utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende” (Kunnskapsdepartementet 2020). Skolen har et ansvar for å bygge opp barns selvfølelse. Lærere og andre voksne på skolen har et ansvar for å “la barn få oppleve at “det er plass til meg”, uansett hvilken relasjon man har til barnet” (Øiestad, 2011, s. 304). Törnblom (2006) fremhever at selvfølelse er like viktig som alle fagene som læres på skolen.

3.1.1 Selvfølelsens betydning i leken

Selvfølelse er viktig, og det er derfor nyttig å vite hvordan den bygges og hvordan den kan styrkes. For å legge til rette for at barnet skal utvikle gode følelser knyttet til den de er, er det viktig å sette pris på å være sammen med barnet. Det vil føle seg viktig og verdifullt, særlig hvis det ikke er noe spesielt det skal få til. Det er viktig å glede seg over å bare være sammen (Bufdir, 2021). Er det rom for å bare være sammen uten bestemte mål i skolen i dag? Hvor elevene ikke skal prestere noe, men det er nok å bare være? Det er i relasjoner med andre at selvfølelsen bygges, og ifølge Øiestad (2009) vil "summen av alle dine mellommenneskelige erfaringer skaper og videreutvikler selvfølelsen- din opplevelse av deg selv i forhold til menneskene rundt deg" (s. 18). Derfor er lek viktig for barns utvikling og kan bidra til å bygge selvfølelsen. Lek vil alltid ha en plass i dramafaget (Sæbø, 2009, s. 27). Øiestad (2011) påpeker at i lek med jevngamle åpnes den sosiale verden for barn.

Mens de har det gøy sammen, lærer de å takle ulike roller og oppøve ulike ferdigheter, de utvikler fantasi og kreativitet, de lærer seg å hevde seg selv og gi plass til andres selvhevdelse, kort sagt; de utvikler evnen til samspill. (s. 131)

Dette er også i tråd med Vygotskys (1967/2004) tanker om lek, som vi kommer tilbake til. Leken og det å være sammen kan være med å skape gode opplevelser av å bli sett for den du er og være en del av flokken, og på den måten videreutvikle selvfølelsen. Dette er et av de punktene jeg vil

utforske gjennom dramaopplegg for 3. klasse, her både med lærerne som skal komme på workshop, men også hos elevene. Det å arbeide sammen, si fine ting om seg selv og om andre, kan kanskje være å ta et steg i riktig retning for å bygge eller styrke selvfølelsen. Øiestad (2011, s. 35) påpeker at selvfølelsens nettverk lar seg utvide og reparere hele livet. På den måten er selvfølelsen ferskvare, og det er håp for endring. Dette er et godt utgangspunkt for å trene opp selvfølelsen og vite at det du føler om deg selv i dag, trenger ikke være det du føler om deg selv i morgen. Som også Øiestad (2009) påpeker: “Selvfølelsen vokser, livet kan komme til å bli bedre, når du aksepterer og får tillit til det som bor i deg” (s. 137).

Humor er et viktig verktøy, og Øiestad (2011) går så langt som å kalle humoren for selvfølelsens beste venn. Humor kan bidra “til å regulere negative følelser, i tillegg til at humor i seg selv gir oss anledning til å nyte gode følelser. Med humor kan vi takle mye, også de tingene som skjærer seg. Humor gir både fellesskap og mestring” (Øiestad, 2011, s. 134). Latter er smittsomt. Vi har alle begynt å le på grunn av den smittsomme latteren til en venn, for ikke å snakke om barnelatter, som er ekte og påvirker oss. Øiestad (2009, s. 135) sier at fordi ekte latter er smittsomt kan vi påvirke hverandres sinnsstemning gjennom humor. Når det kommer til humor, er det lett å kombinere drama med humor og latter. Det internasjonale forskningsstudiet DICE (2010) viser til at elevene som jevnlig deltar i aktiviteter innen drama og teater i undervisning, føler seg tryggere på blant annet kommunikasjon og humor (s. 24). Når vi ler deler vi vår munterhet og glede med andre, og Øiestad (2009) påpeker at “delt glede er som kjent dobbel glede” (s. 136). Denne gleden gir oss en positiv fornemmelse av oss selv.

3.2 Lek, fantasi og kreativitet

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) utviklet en omfattende kulturhistorisk teori som er mye brukt innen pedagogikken, psykologien og antropologien blant annet. Hans teori om teater og kreativitet er mindre kjent og jeg vil gå kort inn på hans teorier om lek, kreativitet og fantasi fordi det kan gi innsikt til analysen av dramaarbeid knyttet til selvfølelse og livsmestring.

Ifølge Vygotsky (1967/2004) er lek nødvendig for barn. Han påpeker at det viktigste i leken ikke er tilfredsstillelsen et barn får av å leke, men “the objective use and objective meaning of the

play, of which, the child himself is unaware. This meaning, as is well known, involves the development and exercise of all the child's powers and latent strengths" (Vygotsky, 1967/2004, s. 65). Vygotsky (1967/2004) sier også at han forstår hvorfor barn ofte synes drama passer dem. Dette fordi drama er nært og direkte linket til lek, som er roten til all kreativitet hos barn. Drama, som er basert på handling, er en form for kreativitet som er svært nær og som korresponderer med ekte opplevelser (Vygotsky, 1967/2004, s. 70).

Ifølge Vygotsky (1967/2004) er fantasi essensielt og en livsviktig funksjon i livet. Han snakker om fire områder som viser at fantasien er knyttet til virkeligheten. Det første er at alt fantasien skaper er basert på elementer som er tatt fra virkeligheten. Jo mer erfaringer man har, jo større fundament for fantasien (Vygotsky, 1967/2004, s. 15). Fra et utdanningsperspektiv mener han at om man ønsker å skape et solid grunnlag for fantasien, må elevene i skolen få flere opplevelser. Det andre området er sosial erfaring. Gjennom andres opplevelser og erfaringer kan vi i vår egen fantasi forestille oss for eksempel en ørken, uten å ha erfart den selv. På denne måten mener Vygotsky (1967/2004) at en persons erfaring blir utvidet, fordi vi kan se for oss noe gjennom andres erfaringer. Han mener at "imagination is a completely essential condition for almost all human mental activity" (Vygotsky, 1967/2004, s. 17). Et eksempel som er viktig for min senere analyse er empati, evnen til å leve seg inn i andres situasjon. Det tredje området er emosjoner og hvordan våre emosjoner påvirker fantasien. Er du redd, kan fantasien om en katastrofe få en trygg og velkjent vei til å føles skummel og få hjerte til å doble takten. Vygotsky (1967/2004) sier "the emotion selects separate elements from reality and combines them in an association that is determined from within by our mood, and not from without by the logic of the image themselves" (s. 18). Ikke bare kan følelser påvirke fantasien, men fantasien kan også påvirke våre emosjoner/følelser. Selv om det bare er fantasi, kan det skape ekte følelser. På denne måten kan man gjennom fiksjon og fantasi erfare og kanskje lære, noe som samsvarer med Heathcotes lære gjennom drama.

Det fjerde område er når fantasien skaper oppfinnelser knyttet til virkelige behov, når det skapes noe nytt. Vygotsky (1967/2004, s. 21) forklarer hvordan en kreativ prosess består av ulike steg og det siste steget i prosessen er å la fantasien få et ytre uttrykk. Har elevene i skolen i dag nok muligheter for å gi sin fantasi et ytre uttrykk? Vygotsky (1967/2004, s. 72) påpeker at det ikke er

så viktig hva barn skaper, men at de skaper, at de trener og bruker deres kreative fantasi. Det viktigste er ikke produktet, men prosessen. Dette er kanskje en av grunnene til at estetiske fag blir underprioritert, det er vanskelig å måle en prosess. I tillegg til at estetiske fag er underprioritert i norsk skole, viser rapporten til Bamford (2012, s. 14) at dette gjelder også lærerutdanningen. Mitt prosjekt er et bidrag for å fremme kreativt arbeid i skolen rundt sentrale tema.

3.3 Leve og lære gjennom drama

Dorothy Heathcote (1926-2011) er en av dramapedagogene som har hatt størst påvirkning på dramapedagogikken slik den fremstår i dag. Hun blir husket som en inspirerende lærer, med en unik oppmerksomhet mot sitt publikum og en spesiell interaksjon dem imellom (Davis, 2013, s. 28). Heathcotes mål er at man skal lære *gjennom* drama (Wagner, 1999, s. 1). Det kan skje ved å utforske verdenen som blir beskrevet i en novelle, forstå en historisk hendelse eller å utforske hvordan det er å gå i andres sko. Drama i undervisning kan gjøre det mulig for deltakerne å diskutere og se på virkeligheten gjennom fantasi. Diskusjonen og refleksjonen kan finne sted i selve dramaet eller etterpå. Det gir mulighet til å virkelig se under overflaten, på det som ligger bak en handling, for å forstå dens betydning bedre (Wagner, 1999, s. 1). Det viktigste er den dramatiske fiksjonen, at den blir “ladet med en betydning som barna gjennomlever” (Braanaas, 2008, s. 261).

Heathcote lar elevene få være med å bestemme hva de skal utforske og er en del av spillet selv. Når elevene er med på å “leve gjennom drama” oppfører de seg som om det er ekte sosiale settinger, og på grunn av det er det ikke mulig å gjenoppleve det som blir skapt (Bolton, 1998, s. 181). Fordelen er at man som deltaker vet at det er oppdiktet og at det man gjør ikke får konsekvenser på samme måte som i det ekte livet (Bolton, 1998, s. 179). Heathcote ser for seg drama som en mulighet for å skape verdener som kan hjelpe oss forstå vår egen verden, som en øvelse på livet (Anderson, 2012, s. 33). Anderson (2012, s. 6) understreker også at drama gir deltakerne mulighet til å forestille seg og spille fremtiden. Dramaklasserommet blir på den måten et laboratorium av valg. Deltakerne får teste ut ideer før de skal ut i det virkelige livet. Slik kan drama være med å bygge selvtillit, som er en del av det store bilde selvfølelsen. “Students live

“in advance of themselves” as it were: they can face challenges and crisis in imagination before they find themselves overwhelmed by them in real life” (Wagner, 1999, s. 237). Eleven kan ved å øve seg gjennom drama få oppleve en mestringsfølelse som hjelper dem å forholde seg mer komfortabelt og åpent til andre mennesker ute i verden (Wagner, 1999, s. 237).

Dette med å gjøre og leve gjennom drama tar jeg med meg inn i analysedelen. Jeg undersøker om lærerne får satt fokus og blir bevisste på å jobbe med selvfølelsen til elevene (og seg selv) gjennom å gjøre ulike dramaøvelser. Heathcote var ifølge Bolton ikke opptatt av personlig utvikling, men å skape noe som ga mening for deltakerne (O’Neill, 2015, s. 2). Selv om Heathcote ikke fokuserte på personlig utvikling, anser jeg at hennes idé om å lære gjennom drama og å gjøre, kan ha relevans knyttet til bevissthet om selvfølelsen. Det å få øve seg på livet og prøve å gå i en annens sko i en trygg setting, gjerne i fiksjon, kan være med å styrke selvfølelsen.

Det definerende trekket ved Heathcotes “leve gjennom drama”, er at læreren er delaktig i spillet, det som kalles “lærer i rolle” (Bolton, 1998, s. 182). Som navnet tilsier, tar læreren på seg en rolle sammen med elevene og går inn og ut av roller gjennom spillet. Samtidig ivaretar læreren strukturen og ledelsen i klasserommet. “Hovedargumentet for at lærerne må delta i spillet, er å utvikle elevenes evne til ekte og åpen improvisasjon, slik at det improviserte rollespillet blir en skapende eksistensiell prosess” (Sæbø, 2016, s. 59). Sæbø (2016, s. 16) påpeker at et helhetlig dramaopplegg ofte kan virke krevende for lærere uten dramaerfaring. Dette er også min erfaring, derfor har jeg valgt å ikke ta med lærere i rolle i dette prosjektet, men fokusere på at elevene skal være skapende og læreren strukturere og veilede. Lærere går gjerne allerede utenfor komfortsonen og tar en sjanse når de har drama i klasserommet, noe vi kommer tilbake til senere.

Heathcote oppfordrer lærere og studenter til å *gjøre*, til å *leve gjennom* drama (Anderson, 2012, s. 33). Vi tolker det som blir gjort mye dypere enn det som blir sagt (Wagner, 1999, s. 164). Grunnen til dette er at vi som barn var avhengig av å tolke nonverbale signal lenge før vi kunne forstå det som ble sagt. Dette er en av barns styrker (Wagner, 1999, s. 165). I en vanlig sosial setting er vi alle en blanding av nonverbale og verbale erfaringer, men barn har en tendens til å være mer nonverbal enn voksne (Wagner, 1999, s. 165). Heathcote fikk klasser til å leve

gjennom en opplevelse uten å bruke ord. Dette for å utvikle en bevissthet om kroppens bevegelser i den opplevelsen, en handlingsrytme som bygges på innsiden, uavhengig av hvordan prosessen ser ut for andre (Wagner, 1999, s. 163). Fordelen av en non-verbal tilnærming er at det forblir i et universelt nivå av forståelse, hvor den holistiske menneskelige opplevelsen blir introdusert. Bevegelse gir deg en inngang til det universelle, men du trenger språket for å forklare hva opplevelsen handler om (Wagner, 1999, s. 163). Non-verbal kommunikasjon tar jeg med meg inn i workshopen og har valgt å bruke bildeteater som en av hoveddelene, hvor elevene skal skape bilder uten ord.

Det å lære gjennom drama er også i tråd med den kjente frasen “learning by doing”, som kjennetegner filosofen og pedagogen John Dewey. Man lærer av å gjøre og høste erfaringer. Det å lære mener altså Dewey er en aktiv prosess hvor man lærer ut fra egne erfaringer. “Etter hvert som vi gjør nye erfaringer, utvikler og forandrer vi kunnskapene våre, slik at læring blir en kontinuerlig prosess hvor vi konstruerer og rekonstruerer de personlige oppfatningene våre” (Imsen, 2010, s. 228). Jeg vil se på betydningen det har for Mari og Line at de har erfart opplegget selv gjennom workshop før de gjennomfører i egen klasse. Sæbø (2009) skriver:

Dewey mener at de estetiske fagene representerer grunnleggende former for sosial og kulturell aktivitet, og at elevenes innføring i de mer teoretiske fagene derfor bør skje gjennom disse fagenes aktivitetsformer. (s. 58)

I et av Sæbøs mange forskningsprosjekt fikk hun også uthevet at både lærere og elever mener at elevene husker bedre det læringsstoffet de har dramatisert (Sæbø, 2009, s. 194). Elevene husker det de har gjort.

Heathcote bruker ikke drama med barn for å produsere teaterstykker, men for å utvide barnas bevissthet (Wagner, 1999, s. 3). Hun hjelper barn å forstå menneskelige erfaringer fra innsiden, og påpeker at det finnes alltid en mulighet for å komme på innsiden, selv hos en morder. På grunn av barns fantastiske evne til å identifisere seg med andre mennesker og situasjoner, kan det skapes spennende og lærerike øyeblikk (Wagner, 1999, s. 25). Heathcote er ikke imot at barn skal spille forestilling for andre, men hun er heller ikke ute etter å tydeliggjøre eller vise

erfaringer for andre, målet hennes er at det skal være for deltakerne selv (Braanaas, 2008, s. 263). Dersom fokuset ble lagt på at det å dramatisere betyr “å gjennomleve” og ikke “å vise for”, var det ikke noe galt i å la barn delta i skuespill (Braanaas, 2008, s. 263). I mitt prosjekt er det lagt opp til at elevene skal vise for hverandre. Elevene vil både være deltakere og publikum for hverandre, noe jeg tror vil gi dem enda mer utbytte. De vil ikke bare oppleve og erfare selv, men også gjennom å se sine medelever. Dette er i tråd med Vygotskys syn på sosial erfaring.

3.4 Lærerens forhold og grenser

Dersom man aldri har brukt drama i undervisningen før, er det ingen fasit på hvordan man skal begynne. Cecily O’Neill (2015) oppfatter Heathcote som svært realistisk rundt utfordringer en lærer møter i klasserommet. Dette på tross av at hun verken var utdannet lærer eller noen gang ansatt som lærer ved en skole. Heathcote mener det starter med å finne ut hva som er dine minimumskrav for at du skal føle deg suksessfull som lærer. Her kommer noen områder Heathcote foreslår at man bør undersøke og være ærlig rundt som lærer, for å kunne få til et godt dramaarbeid i klasserommet (O’Neill, 2015, s. 18).

1. Lydnivå

Det å finne din grense for når det blir for mye eller feil lyd er viktig. Heathcote sin egen panikkknapp var når elevenes mål ble forandret, hun ønsket bare lyd eller bråk som hadde en hensikt (Wagner, 1999, s. 27). I en verden der høyt lydnivå i et klasserom svært sjelden aksepteres måtte Heathcote legge til rette for en stille håndtering av drama. Hun gjorde det delvis for å gi drama et godt rykte, men også for å unngå å forstyrre klassene i naborommene (Wagner, 1999, s. 27).

2. Avstand og rom

Hvor fysisk og følelsesmessig involvert ønsker en lærer å være overfor sine studenter? Den tradisjonelle lærer skaper avstand mellom seg og elevene, og dette er en viktig kilde til selvtillit for mange lærere (Wagner, 1999, s. 28). Heathcote foretrakk å redusere denne avstanden så mye som mulig. Fordelene ved å ha et nært forhold var at hun kunne blant annet raskt få tilgang til deres sosiale helse ved å observere om de ser henne inn i øynene, deler plass, og glemmer seg

selv lenge nok til å gi seg selv til gruppeoppgaven. En ulempe ved å ha et svært nært forhold er at det er ingen rom for å ikke involvere seg og det er heller ingen automatisk autoritet, som gjerne kommer av det å holde mer avstand (Wagner, 1999, s. 28). Heathcote ville sagt at uansett hvor nært forhold du ønsker å ha til dine elever, kan drama være for deg. “The important thing is that each teacher knows what she or he is ready to try” (Wagner, 1999, s. 28).

Når det kommer til rom, understreker Heathcote (2015, s. 20) at pulter isolerer individer, og det var derfor hennes instinkt å fjerne pultene med mindre hun ønsker å få frem individuelle forskjeller. Heathcote mener at det er ganske forskjellig om læreren trenger et stort rom med mye plass til elevene, enn om læreren trenger en stor gruppe i et relativt lite rom. Hun påpeker at når du som lærer forstår hva du ønsker, kan du også forandre det ut ifra hva som er best for klassen, og materialet dere jobber med. Ikke minst vil læreren da kunne være mer klar for å ta sjanser fordi han/hun nå vet om sine preferanser (Heathcote, 2015, s. 20). Lærere spør oftest etter tomme rom for å ha drama, men Heathcote påpeker at alle områder er rom, det er bare ulike hindringer i rommene. Hun viser til at disse hindringene kan bli “most profitably employed if they are consciously recognized in drama work so that strengths and weaknesses of form, for the purpose in hand, may be exploited or circumvented” (Heathcote, 2015, s. 20).

3. Gruppestørrelse

I tillegg bør man også jobbe med en gruppestørrelse man er komfortabel med. Heathcote foretrakk å jobbe i hel klasse, da det hjalp klassen å skape samhold. I tillegg ønsket hun å formidle at drama handler om det som ligger bak en handling. “She knows most of them won’t get to that point - to the universal inherent in the particular- without her leadership, which is essential to creating a zone of proximal development” (Wagner, 1999, s. 29). Mange lærere er alene med en hel klasse og har derfor ikke mulighet til å dele inn i mindre grupper, om de ønsker det eller ei.

4. Avgjørelser

Hvilke avgjørelser er lærere ikke komfortable med at skal ut av deres kontroll? Heathcote (2015, s. 21) jobbet som regel på en slik måte at elevene tok mesteparten av avgjørelsene rundt dramaet som ble skapt. Hun var også svært opptatt av at lærere må gjøre ting på sin måte. Dersom du ikke

er klar over dine grenser kan det føre til en følelse av mislykkethet, og at du mister troen på det du gjør (Wagner, 1999, s. 27). Hun understreker at en av grunnene til at drama er et så flott undervisningsverktøy, er nettopp det at elevene må ta avgjørelser. “Drama involves groups in a vast range of decision-taking, and progression in this field is related to increasing subtleties of feeling, perception, language, social adjustment and drama expertise” (Heathcote, 2015, s. 21).

5. Interessen for tema/faget

Hvor stor interesse har lærere for faget eller temaet de skal undervise i? Heathcote (2015, s. 21) mener dette er avhengig av deres personlighet og utdanning. Hun påpeker at i drama er det spesielt viktig å ikke ha for fastsatte regler. Dette fordi:

As the teacher and the class learn to use themselves and their ideas, and increase their capacity to grapple with and understand the medium of drama, further development is likely to be limited if the teacher begins by using rigid rules. (Heathcote, 2015, s. 21)

Av egen erfaring, vil jeg si at det er stor forskjell på å undervise i noe du brenner for, og som du synes er viktig, enn å undervise i noe du ikke ser helt poenget med, men som er på pensum. Min erfaring med drama tilsier også det samme som Heathcote sier; å følge regler slavisk, lar seg egentlig ikke gjøre om man skal la elevene være skapende.

6. Evaluering og standard

Som lærer må du bestemme hva du trenger å få ut av en opplevelse for å ønske å fortsette som lærer og komme tilbake på jobb dagen etterpå (Wagner, 1999, s. 34). For Heathcote var det viktigste at folk synes det var interessant å jobbe med henne. Når hun følte avvisning på dette området mistet hun alt fokus. Det som da er viktig, er å snakke med noen om dette, noe som lærere sjeldent blir oppfordret til. Heathcote mente at den første jobben til en rektor er å sikre at det er et miljø hvor læreres utfordringer og problem ikke blir kostet under teppe (Wagner, 1999, s. 34). Dette er viktig for lærerens egen del, men også for å unngå at lærere havner i fellen hvor de ikke ser på sine egne undervisningsmetoder, men gir all skyld på eleven; “Markus er umulig!” (Wagner, 1999, s.34). Et verdifullt sikkerhetstiltak her er, ifølge Heathcote, å ha medlærere som er sammen med deg og gjerne tar notater mens du underviser. Dette for å kunne dele og snakke

om utfordringer, og kanskje sette en stopper for skyldfølelsen. “They can get to the point where they shrug and say, not “I’m a failure as a teacher” but “That was that; now I’m going to try it this way and see what happens!” (Wagner, 1999, s. 35).

7. Undervisningsregistre

Heathcote (2015, s. 22) skriver at alle lærere utvikler en rekke register som en del av sitt “survival kit”. Hun mener at utfordringen er å være klar over når de brukes og hvilken verdi hvert register har. For eksempel skriver hun om “autoritet i rolle”, “personen som vet”, “lærer leder” og “autoriteten som er i posisjon til å skifte roller” (Heathcote, 2015, s. 23). Hun påpeker at hennes sikre autoritet alltid har vært autoritet i rolle, for det gir henne mye større spillerom og muligheter til å “be at the service of the class” (Heathcote, 2015, s. 23). Hun sier også at “teachers who ‘can be wrong’ are likely to last longer and go further!” (Heathcote, 2015, s.23). Jeg ser allerede nå at dette med undervisningsregistre ikke blir like aktuelt i min forskning, da jeg ikke har med “lærer i rolle”. Det at lærere bør tillate seg å gjøre feil, mener jeg er vesentlig og viktig i hverdagen som lærer, da spesielt når man tar en sjanse og jobber med drama i klasserommet.

I min analyse vil jeg undersøke om disse områdene er relevant for mine lærere, og eventuelt om det er noen andre områder som burde være på listen. Heathcote (2015) påpeker: “I believe very few teachers discovers their true teaching thresholds because of the pressure of timetables and a curriculum that prevents the discovery of a natural teaching pace and rhythm” (s. 19). Jeg vil undersøke hvordan Mari og Line opplever denne nye settingen med drama i klasserommet.

3.5 Ta sjanser

“Hvis du skal inkludere drama i undervisningen, uten å ha kompetanse i dette, må du være villig til å ta sjanser. Hvis du er for stivbent og tradisjonell, nytter det ikke” (Sæbø, 2013, s. 100). Dette er sitat fra en lærer som deltok i Sæbøs forskning. “Læreren må aktivt og resolutt forsøke å rydde unna den motstanden som dramaarbeid ofte vekker i begynnelsen i form av frykt og skepsis” (Braanaas, 2008, s. 260). Sæbø har forsket mye på dramapedagogikk og hvordan drama påvirker

elevenes læring og klassemiljøet. Som en oppsummering av funnene i prosjektet “Elevaktiv læring og drama” sier hun:

Totalt sett viste undersøkelsen at læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen ble positivt påvirket av lærere som hadde skapende estetisk kompetanse og et skapende mot til å integrere drama som læringsform, uavhengig av en noe mangelfull dramafaglig kompetanse. (Sæbø, 2016, s. 188)

Dermed kan vi vel si at det å ta valget og prøve ut drama i klasserommet, spesielt om man ikke har erfaring med dette, er å ta en sjans i seg selv. Heathcote ble bevisst på at et essensielt element av hennes undervisning gikk nettopp på det å ta sjanser. Det var når både hun og elevene beveget seg inn i det ukjente, at hun hadde den beste undervisningen (Wagner, 1999, s. 10). Hun mente at den mest verdifulle læringen oppstår når ting ikke går helt som planlagt og man må finne alternativer (Davis, 2013, s. 28). Med læreplanen og alle mål som skal oppnås, får lærere muligheten til å ta slike sjanser? Anderson (2012) påpeker at det ikke er enkelt å måle læringen i en prosess, som det å jobbe med drama i klasserommet er. “So as drama teachers, we should be aware that much of the learning that is central to our area does not always conform to an outcome, aim or objective” (Anderson, 2021, s. 85). Anderson siterer Goethe; “Knowing is not enough; we must apply. Willing is not enough; we must do”. Dette er som en god oppsummering av hvilken kunnskap som kan dannes ved bruken av drama. Kunnskapen er gjerne fysisk (Anderson, 2012, s. 115).

Heathcote mener at dramaundervisningens største problem er pedagogenes “fear of flying” (Andreasen, 1996, s. 61). Det er rett og slett for kort tid mellom “take off” og “landing”. Frykten for at elevene skal miste interessen gjør at det blir laget mange små, raske oppgaver, slik at elevene holder på konsentrasjonen. På denne måten blir kanskje heller ikke konsentrasjonen utvidet, og mulighetene for dybdelæring forsvinner (Andreasen, 1996, s. 61). Med en redsel for at elevene skal miste konsentrasjonen og en skole som er resultatfokusert, er det ikke rart at lærerne er redde for å fly. Myndighetene kan bidra:

Det handler om å gi lærere gode rammebetingelser for arbeidet, slik at de kan praktisere i tråd med egen profesjonsfaglig kompetanse om gode betingelser for vekst og utvikling for alle elever i skolen. I dette ligger også at lærere vil være tjent med mindre ytre kontroll i form av ansvarliggjøring for elevenes læringsresultater, og mere tillit og handlingsrom i sin yrkesutøvelse. (Myskja & Fikse, 2020, s. 36)

Ved å gi lærerne mer tillit og mindre ansvar for læringsresultater, vil lærere få en større frihet til å fokusere på og gå i dybden av viktige tema, som for eksempel livsmestring og selvfølelse. I tillegg vil de kanskje ta sjansen på å prøve ut flere nye undervisningsmetoder.

Kapittel 4: Analyse

I kapittel 4 skal oppgavens problemstilling besvares: *Hvordan kan drama som estetisk læringsprosess bidra til å styrke selvfølelsen til elevene i 3. klasse på barneskolen? En undersøkelse av hvordan 3. klasse-lærere på barneskolen erfarer å lære et dramapedagogisk opplegg gjennom workshop, for så å gjennomføre det med egne elever.* Dette skal skje gjennom analyse av arbeidet med workshopen, intervju og spørreskjema ved bruk av Øiestads teori om selvfølelsen, Vygotskys teori om lek og fantasi og Heathcotes teori om å “lære gjennom drama”, i tillegg til de syv punktene hun mener er viktige for å kunne arbeide med drama i klasserommet. Tema som analyseres er: 1. Selvfølelse, 2. Mestring, 3. Lære gjennom drama, 4. Lærerens forhold og grenser, 5. Learning by doing - en kritisk erfaring. Et sentralt spørsmål er: Hvordan erfarer Mari og Line det å jobbe med temaet selvfølelsen ved å bruke drama som estetisk læringsprosess både i workshop og i gjennomføring med egne elever?

Jeg vil i analysen av min empiri ta et steg tilbake og reflektere kritisk gjennom refleksive etyder. Disse etydene skal se på ubevisste eller halv-bevisste forutsetninger og hindringer jeg og lærerne møter i dette prosjektet, blant annet samarbeid og mestring. Etydene åpner opp for en kritisk refleksjon rundt erfaringene.

4.1 Selvfølelse

Intensjonen med dramaøvelsene var at deltakerne i workshopen og elevene skulle bli bevisste på selvfølelsen eller oppleve at selvfølelsen ble styrket. Alle deltakerne i workshopen svarte på i hvilken grad de opplevde dette under hver øvelse, for å kartlegge om noen øvelser nådde målet bedre enn andre (se spørreskjema vedlegg 8.2). Bevisstgjøring ble nevnt flere ganger i intervjuet med lærerne rett etter workshopen. Mari og Line mener begge at workshopen ga en bevisstgjøring rundt hvordan de jobber med selvfølelse med sine elever, men også en bevisstgjøring rundt sin egen selvfølelse.

Arbeidet i workshopen gjorde Mari og Line, og forhåpentligvis resten av deltakerne, bevisst på egen selvfølelse. Noen av deltakere i workshopen skrev om øvelsen “2 sannheter og 1 løgn”,

hvor de skulle si fine ting om seg selv, at det var: “Uvant å tenke på slikt” og “Vanskelig å fokusere på egne styrker”. Det å bli bevisst på hvordan du tenker om deg selv og dine styrker er nettopp det Øiestad (2009, s. 52) beskriver som en måte å styrke din egen selvfølelse. Dette er også i tråd med Heathcotes anbefalinger til lærere, det å bli kjent med seg selv, finne sine egne grenser (O’Neill, 2015, s. 18).

En annen øvelse som gjorde Mari, Line og deltakerne i workshopen bevisste på seg selv og egen selvfølelse var “godhetstunnelen”. Her sier Mari:

Jeg har følt meg så dritt, og så hører jeg en kollega si: «Du stråler». Det trengte jeg, i dag traff det. Det var godt. Det er også en bevisstgjøring på hvordan du tar imot det du hører. Etterpå var det litt flaut og ubehagelig.

Line sier om samme øvelse: “Jeg kjente jeg ble følelsesladd av å gå gjennom tunnelen. Det var akkurat det, disse siste dagene har det vært mange negative tanker. Man kjenner at hjertet trenger det”. Begge opplevde å få ord som gjorde godt. En av deltakerne i workshopen nølte da hun skulle gå gjennom tunnelen, og sa at hun synes det var ubehagelig. Hun skrev i etterkant at det var “vanskelig å huske/få med seg hva som ble sagt for det opplevdes ubehagelig”. På den ene siden kan det tenkes at det ubehaget skyldes vanskeligheter med å ta imot komplimenter og å høre gode ord om oss selv. På den andre siden kan det være at det er uvant. Det kan også hende at det er som Nelson Mandela sa i sin tale, at vi mennesker er redde for våre sterke sider, og at noen skal tro at vi er noe (Jørgensen, 2010, s. 113). Dette kan også skyldes janteloven, som fremdeles gjør seg gjeldende for mange.

En av deltakerne på workshopen uttrykte motstand mot øvelsen “godhetstunnelen”. Andre tilbakemeldinger på øvelsen var: “nydelig å høre gode ord om seg selv”, “føler seg sett, oppmuntret” og “gode ord, varmer å høre ord som betyr noe”. Intensjonen med øvelsen var at de ordene kunne få en betydning utover workshopen også, at de klarte å ta de gode ordene til seg. På spørsmål om i hvor stor grad de opplevde at øvelsen bidro til å gjøre dem bevisst på eller styrke egen selvfølelse svarte flertallet av deltakerne “mye”. Tilbakemeldinger på at øvelsen ikke bidro til å gjøre dem bevisst eller styrke selvfølelsen, handlet om at de ikke hørte det som ble

sagt. Alle var likevel enige om at denne øvelsen var relevant for sine elever. Dette fordi, som en av deltakerne skrev: “Elevene trenger å høre gode ord! Øve på å ta det inn, lytte til det som blir sagt”. Dette gjelder ikke bare elevene, det gjelder like mye de voksne. Mari påpeker:

Alle trenger gode ord. Voksne som barn. Denne øvelsen er kjemperrelevant for elevene. Jeg ble veldig bevisst på meg selv og det jeg sa. «Kanskje noen synes det er teit det jeg sier». Hvor kommer slike tanker fra? Veldig fint å høre det de andre sa også.

Hun ble bevisst på sine egne tanker, ikke bare når hun gikk i tunnelen, men også når hun skulle si fine ord om andre. Mari og Line gjorde seg opp nye tanker rundt elevenes egen selvfølelse. Line erfarte at hun fikk observert elevene og ble bedre kjent med hvordan elevene hadde det med seg selv. Hun ble også bevisst på hva de som lærere legger fokus på, hva de egentlig ønsket overfor elevene. Viktigheten av å jobbe med selvfølelsen blir poengtert av Mari, hvor hun sier “Som voksen kan man nesten glemme det ut. Jeg er bevisst på å rose elevene, men gjerne ikke hvordan de føler seg, og hvilken oppfatning de har”. De ønsker begge å la elevene få muligheten til å kjenne på den samme gode følelsen workshopen ga dem, det å være sammen og få gode ord. Line fortsetter:

I møte med denne tematikken så blir man enormt bevisst på hvordan vi voksne og omgivelsene rundt bidrar i barns utvikling av selvfølelse og selvtillit. Jeg er dessverre redd for at vi voksne i mange tilfeller bidrar negativt ved å eksempelvis sette urealistiske mål som ikke skaper mestringsopplevelser, eller at vi bekrefter elever som har atferdsutfordringer ved stadig å korrigere i plenum.

Line setter ord på hvordan lærere kan bidra negativt til elevenes selvfølelse. Mari og Line hadde mange samtaler seg imellom om akkurat dette og Line sier de er enige om at de “ønsker å bygge opp elevene, det indre mennesket”. De kan i møte med elevene påvirke deres følelse av seg selv. Dersom elevene gjentatte ganger føler seg mottatt for den de er, vil det styrke og bygge selvfølelsen (Øiestad, 2009, s. 28). Mari setter ord på sin opplevelse rundt elevenes selvfølelse:

Jeg tenkte på at jeg var nok litt for opptatt på forhånd av «tenk om det blir tøys fra dem, og hva skal jeg gjøre». Men når du setter i gang og det er litt tull, er det et steg på veien for dem i å gjøre noe som de trenger øvelse i. Da er det litt deilig og bare tenke «vet du hva, jeg ser dette trenger du. Du tuller litt for dette er ubehagelig, dette er ukomfortabelt, du har ikke gjort det før. Det er helt greit». Det ble en sånn time, ikke at du skulle «se på dem, så flinke de er, de gjør det de skal, det de får beskjed om». Det var veldig tydelig at her var det synlig at «her er jeg, og dette får jeg til» på en måte. Jeg tror absolutt at de fikk en skikkelig trening på det, gjennom dette opplegget. At de fikk erfart litt om hvordan de opplever seg selv, om det gir mening.

Mari opplevde at elevene fikk trening i hvordan de så på seg selv og hvordan de opplevde seg selv. Selv om hun var bekymret på forhånd, opplevde hun at elevene trengte dette, og at det var helt greit at de synes det var litt ubehagelig og derfor tøyset. Elevene fikk lov å reagere på den måten de ønsket og kanskje trengte, noe som kan styrke selvfølelsen (Øiestad, 2009, s. 28). Line trekker frem at elevene som man kan oppfatte som tøffe eller utagerende, kanskje bare trenger påfyll av god selvfølelse, gode tanker om seg selv. Dette kan også kobles til hvordan dårlig selvfølelse kan komme til syne gjennom forskjellige ansikter (Øiestad, 2009, s. 19). Trygve Skaug understreker dette:

*Nå skal jeg fortelle deg en hemmelighet
de tøffeste gutta
er ikke de tøffeste gutta*

*nå skal jeg fortelle deg en hemmelighet til
de tøffeste jentene
er ikke
de tøffeste jentene heller
- Trygve Skaug*

Tøffhet kan være en maske som skjuler hvordan både jenter og gutter egentlig har det.

Både lærerne i workshopen og elevene fikk, slik jeg oppfatter Mari og Line, oppleve at øvelsene satt fokus på og styrket selvfølelsen. Av erfaring varer ikke følelsen etter et slik dramapedagogisk opplegg nødvendigvis så lenge. Mari og Line snakker begge om en bevisstgjøring, men uten nye “boostere”, som Line kalte workshopen, kan det fort bli glemt. Mestringsfølelsen Mari og Line opplevde er kanskje ikke nok i seg selv til at drama blir en del av deres verktøykasse.

Refleksiv etyde - trygghet

I denne refleksive etyden ønsker jeg å se på viktigheten av å være trygg i forhold til selvfølelse. Maslows behovspyramide, som illustrerer menneskets behov, har trygghet på steg to (Imsen, 2010, s. 384), og kan dermed sies å være et grunnleggende behov hos mennesker. Skal man utforske selvfølelsen og ta plass gjennom dramaøvelser, er det en forutsetning av man føler seg trygg på at man blir godt mottatt. Hvilken betydning har det om man er trygg på læreren/lederen? Og må læreren føle seg trygg for å anerkjenne denne undervisningsmetoden? Er relasjon noe av det viktigste for å skape trygghet? Denne lærerens ubehag i øvelsen “godhetstunnelen” kan relateres til meg som ledet øvelsen. Sæbø (1998, s. 69) skriver at det personlige, sosiale og mellommenneskelige (relasjonelle) innholdet er viktig for all undervisning, det er grunnleggende for læringsmiljøet og derfor også for læringen. Denne deltakeren hadde aldri møtt meg før, og i tillegg kom hun for sent til workshopen. Hun fikk ikke være med på verken min introduksjon eller de første øvelsene som skapte latter og smil. Øvelsene som hadde til hensikt å skape trygghet i gruppen og en trygghet overfor meg som leder. Derfor kan utrygghet være et avgjørende element i hennes ubehag. Med tanke på dramaturgien, strukturen, fikk hun ikke med seg den innledende og motiverende delen, noe som kanskje kan skape en usikkerhet rundt workshopens mål og mening. Av erfaring opplever jeg at det å hoppe over oppvarmingsdelen, den delen som har hovedfokus på latter, moro og mestring, skaper en større uro. Jeg erfarer at det er der man må begynne. Leke sammen, le sammen, få felles erfaringer og når deltakerne er trygge på hverandre og situasjonen, da kan vi utforske tema og reflektere. Dette er viktig å tenke på når lærere skal jobbe med sine elever. For å kunne styrke selvfølelsen er det viktig med

trygghet elevene imellom, men også trygghet overfor den som leder. Trygghetssirkelen er forskningsbasert og illustrerer behovet for en trygg base eller trygg havn (Øiestad, 2011, s. 87). Den ble utviklet av amerikanske psykologer med formål om trygg tilknytning mellom barn og foreldre. Det er laget flere versjoner av trygghetssirkelen og her ser du trygghetssirkelen for skole:



Trygghetssirkelen for skole (Torsteinson, Brandtzæg & Powell, 2010) referert i Brantzæg, Torsteinson & Øiestad (2017)

Øiestad (2011) forklarer at “I nedre del av sirkelen ser vi barnets avhengighet: behov for beskyttelse, trøst og omsorg. I øvre del ser vi barnets autonomi: trangen til selvstendighet og mestring” (s. 88). Overfører jeg trygghetssirkelen til analysen av workshopen kan jeg si: For at elevene eller deltakerne i workshopen skal kunne følge sin trang til å utforske og mestre, må de kjenne at de er trygge. Læreren kan være denne trygge basen eller havnen. Dette er en av hovedgrunnene til at jeg ville holde workshop med lærere som igjen skulle ha opplegget med sine elever.

Hegstad og Prebensen (2017, s. 9) sier i sin definisjon på livsmestring at det handler om å skape trygghet og tro på egne evner til å mestre. Noe av kritikken til det å ha “livsmestring” på timeplanen er at lærere ikke har kunnskap nok om psykisk helse (Mørch, 2020). Dette er også en

av grunnene til at jeg ønsket å ha workshop med lærere, for å øke deres bevissthet og kunnskap rundt tema selvfølelse. Skulle jeg som utenforstående kommet inn med et slikt opplegg ville jeg brukt mye mer tid på å etablere en trygghet før jeg utforsket tema selvfølelse. Skal lærere være den trygge havnen bør de kanskje kjenne på en trygghet i opplegget selv. Eller er det nok å ha en god selvfølelse og tørre å prøve ut noe nytt? Den samme deltakeren som kjente på motstand mot å gå gjennom “godhetstunnelen” skrev også at det som hindret henne i å gjøre dette med sine elever var “tryggheten i opplegget”. Mari og Line snakket mye sammen og fikk støtte i hverandre, noe som kanskje gav dem en trygghet. De hadde allerede lovet, ved å signere samtykkeskjema, at de skulle gjennomføre med sine elever, noe som kanskje hjalp dem til å finne en trygghet i det.

“Godhetstunnelen” hadde som hensikten å la deltakerne øve seg på å gi og ta imot komplimenter, en øvelse på livet (Anderson, 2012, s. 33). På den måten poengteres det at vi har en mulighet til å påvirke hvordan andre føler seg, og dermed deres selvfølelse (Øiestad, 2009, s. 28). Her var erfaringene blandet for Line og Mari. Begge var engstelige på forhånd på grunn av noen elevers tendens til å si sårende kommentarer. Mari forteller om gutter som har mye “stygt snakk”, de sier sårende kommentarer og stygge ord både som lærerne får med seg og i det skjulte. Slike kommentarer kan over tid skade selvfølelsen (Øiestad, 2009, s. 28). Derfor valgte Mari å lede elevene steg for steg gjennom øvelsen for å sikre en god opplevelse. Hun opplevde at elevene synes det var kjempespennende i starten, men at hun måtte bryte inn og hente dem inn igjen når de var kommet halvveis. Hun forteller:

Men alle gikk gjennom. Noen sprang eller holdt for ørene, eller gikk rolig. Jeg gikk etter de to som jeg var litt redd for. Bare tenk om det blir en katastrofeopplevelse, om det kommer noen vonde kommentarer. Det var en positiv opplevelse for alle. Det var veldig interessant å se at hun jeg tenkte kom til å løpe, hun gikk senest av alle. Vi snakket om det at hun trengte det. Så har vi en som gjør lite av seg og tar liten plass, han holdt for ørene. Det var ulike strategier. Men det funket godt på en måte allikevel. Det var helt greit, det var ingen som sa noe på det. Det var veldig fint.

Her viser elevene til Mari en aksept for hverandre. Gjennom øvelsen får elevene øve seg på å si fine ord til hverandre og ikke minst på å ta imot fine ord om seg selv. Line påpeker dette med at vi tar imot komplimenter forskjellig. Hun sier:

Jeg hadde litt samme erfaringen som vi snakket om når vi lærere gjorde det, at det er ulikt hvordan vi tar imot. Noen sprang gjennom, noen gikk veldig sakte. De som gikk sakte var de jeg tenkte kom til å gå sakte, de som er vant med å høre mye positiv feedback, som har et mottakerapparat for det. Motsatt også, de jeg tenkte kom til å løpe, de gjorde faktisk det.

Mari og Line er enige om at “godhetstunnelsen” er en god øvelse, og Line kaller den “favorittøvelsen”. Hun legger til: “Jeg tenker at dette er noe vi kunne gjort annenhver uke eller iallfall jevnlig. Elevene trenger påfyll på kjærlighetstanken”. Mari forteller at hun synes det var tydelig at ordene gjorde elevene godt, hun kunne se det på dem. Hun sier: “Det å få fine ord, kjenner de på hele kroppen sin”. De fikk erfare at andre kan påvirke deres følelse av seg selv, selvfølelsen. I tillegg er det å fokusere på og gi positive tilbakemeldinger til andre, er en naturlig del av god selvfølelse (Øiestad, 2009, s. 231).

Som i fortellingen “Du er unik” så vil stjernene som deles ut i “godhetstunnelen” bare sitte på om man bryr seg om hva andre synes. Stjernene er ikke fokuset, men et redskap for å formidle verdi. Det viktigste, og som er budskapet i historien, er at din verdi ligger i at du er deg (Øiestad, 2009, s. 65). Hva andre synes om deg endrer dermed ikke din verdi. Skaug påpeker at det ikke alltid er lett å tro på sin egenverdi:

*Jeg er bra nok og alt det der
men hvordan får jeg han i speilet
til å tro det
når jeg ikke tror på det selv engang*
- Trygve Skaug

Selv om det er viktig og bra med komplimenter, understreker Törnblom (2008, s. 29) at vi må øves opp til å gi ros og oppmuntring til oss selv. Flere ungdomer spurte henne om hun virkelige mente at de skulle lyve til seg selv og si at de likte seg selv. Hun svarte: “Lyv for deg selv helt til du tror på det” (Törnblom, 2006, s. 69). Vi er vår verste fiende og det sies at om du behandler dine venner på samme måte som du behandler deg selv, ville du til slutt ikke ha noen venner (Jørgensen, 2010, s. 108). Dramaøvelser kan være med på å gi elevene flere repetisjoner og muligheter for å “lyve” til seg selv helt til de tror på det, og lære å snakke til seg selv som sin egen bestevenn. Dette skjer ikke ved å arbeide på denne måten kun en gang, men å jobbe med flere historier som formidler menneskes verdi. Da vil etter hvert dette bli noe elevene forteller seg selv og forhåpentligvis tror på. De vil lære og styrke selvfølelsen gjennom drama.

Refleksiv etyde - HVA sier du til deg selv?

I denne etyden vil jeg se kritisk på komplimenter og ros. Er det viktig HVA man sier til seg selv, eller er det bra og oppløftende så lenge det er positivt? Et kjent ordspråk sier: “Tenk positive tanker, bruk positive ord, gjør positive handlinger, og det positive gror”. Men er det virkelig så enkelt? Psykologiprofessor Carol Dweck (2015) har i flere år drevet med forskning på hva som motiverer barn. Forskingen ble gjennomført på høyden av en såkalt “Self-esteem movement”, hvor både foreldre og lærere trodde at ved å skryte av barnas intelligens og evner ville de gi dem selvtillit og motivere dem til å lære. I et av hennes forsøk oppdaget hun at de elevene som fikk skryt for innsatsen, ønsket i langt større grad mer utfordrende oppgaver etterpå (Haimovitz & Dweck, 2017, s. 1851). Dette i motsetning til de elevene som fikk skryt for sine evner. Dweck (2017) bruker benevnelsene “fixed mindset” og “growth mindset”. Den som har “fixed mindset”, de som i forsøket fikk skryt for sine evner, tror i større grad at deres evner er forutbestemt, og dermed ikke så mye man kan gjøre for å for eksempel påvirke et testresultat. Et “growth mindset”, de som fikk skryt for innsatsen, ser på nederlag som et tegn på at man ikke har lært nok enda, og har noe å strekke seg etter (Haimovitz & Dweck, 2017, s. 1851). Forskjellen på disse ligger i den underliggende troen på at du kan lære deg nye ting. Om dette stemmer betyr

det at skryt kan påvirke negativt om den ikke er riktig. Og på den måten kan det å skryte eller “lyve” til seg selv om egne evner forsterke, som Dweck kaller det, et “fixed mindset”.

Jeg ser en sammenheng med Dwecks inndeling av mindset og arbeidet med selvfølelsen i dette prosjektet. Personer med “fixed mindset” kan sies å ha en lav eller dårlig selvfølelse. De mangler troen på at de kan lære seg nye ting, og derfor en redsel for å dumme seg ut. Øiestad (2009, s. 51) understreker at lav selvfølelse gir oss en selvkritisk holdning. I tillegg er “negative automatiske tanker et sentralt fenomen i forbindelse med psykiske plager som selvfølelse, depresjon og angst” (Øiestad, 2009, s. 63). Personer med “growth mindset” har en bedre, om ikke god selvfølelse, som klarer å se hva som må til for å nå sine mål, og for å utvikle seg. Dette er selvsagt en svart/hvit inndeling, som Dweck også påpeker, har alle begge mindset. God selvfølelse er ikke en garanti mot negative tanker, men kan hjelpe oss å være utforskende i møte med dem (Øiestad, 2009, s. 65). Dweck understreker at om man blir klar over sine trigger for “fixed mindset”, kan reisen mot et “growth mindset” begynne (Dweck, 2015). Betyr dette at det er viktig å gi seg selv den “riktige” skryten, som ifølge Dweck er skryt av innsats ikke evner?

Buadir tar også opp dette med skryt eller ros på sine sider, og skriver at “for at barnet skal ta rosen til seg, kan det imidlertid være lurt å være så presis du kan og forklare hva du synes er bra” (Buadir, 2019). For at vi skal lære barn og unge å skryte av seg selv og begynne å tro på egne ferdigheter og egen verdi, må vi da lære dem hvordan de skal skryte av seg selv? Mari nevner noe om dette når hun snakker om øvelsen “godhetstunnelen”:

De må komme med et kompliment som betyr noe ekstra for den personen. Som er kun til den. Det må bli det høyeste nivået. Etter mye øving og i mindre grupper, at man kan øve på å si noe som er spesifikt til en person. Da betyr det gjerne enda mer. Nå når de er så små, er det å bare hoppe gjennom å høre at du er snill, god venn, det var helt midt i blinken.

Mari påpeker at et høyere nivå av å gi skryt eller komplimenter er å være personlig og spesifikk. Dette er kanskje også grunnen til at den ene læreren synes det var ubehagelig å gå gjennom “godhetstunnelen”. Hun forutså kanskje svevende og upresise komplimenter. Å lære elever å gi

komplimenter som betyr noe for den enkelte er et godt langsiktig mål. Gjennom flere års bruk av øvelsen “godhetstunnelen” har jeg likevel erfart at deltakerne ikke trenger å være utlærte på det å gi komplimenter for at øvelsen skal ha ønsket effekt. Den kan også utvikles og bety mer og mer for deltakerne om man blir bevisst på hva man sier, og gir personlige og spesifikke komplimenter. Dette i tillegg til at man kan lære å ta imot komplimentene.

Mari og Line spurte i siste del av opplegget, refleksjon, om elevene hadde fått et godt ord som de kunne ta med seg. Alle elevene viste tommel opp. Selv om både Mari og Line opplevde denne øvelsen som en positiv opplevelse for alle elevene, observerte Mari noe som potensielt kunne vært veldig negativt. Når en av guttene som ikke er en del av “gjengen” skulle gå gjennom tunnelen, stoppet ordene opp. Gjentatte slike erfaringer kan skade selvfølelsen (Øiestad, 2009, s. 28). Mari måtte bryte inn og hjelpe til. Hun opplevde det som både interessant og vondt at det ble synlig hvem elevene synes det var lett å gi komplimenter til, og hvem de ikke synes det var så viktig med. Hun understreker at hun ikke tror elevene oppdaget dette, men det var en observasjon som gjorde relasjonen elevene imellom tydelig for henne som lærer. Hennes observasjon og bevissthet rundt dette kan bidra til å bedre situasjonen for denne gutten. Et godt klassemiljø er viktig for trivsel og læring i klasserommet (Sæbø, 2016, s. 36).

4.2 Mestring

Er det ikke typisk

At det føles som om alle andre får det til

Og det hjelper ikke uansett hvor mye du vil?

- Maria Mena “Speil”

Som Maria Mena påpeker er det lett å se på andre og føle at alle andre presterer og mestrer livet. Mestring er en del av selvfølelsen (Øiestad, 2011, s. 28) og derfor ønsker jeg å se på lærernes opplevelse av elevenes mestringsfølelse. I tillegg vil jeg se på lærernes mestringsfølelse både i workshopen og når de gjennomførte workshopen med sine elever.

Elever i dag lever under et stort prestasjonsfokus (Myskja & Fikse, 2020, s. 16), og Line påpeker viktigheten av å få fokuset bort fra dette, og heller fokusere på verdien alle har som menneske. Dette er helt i tråd med Øiestads (2011) forklaring om at “selvfølelsen bygges på menneskeverd og ikke prestasjoner, det vil si at vår verdi som mennesker er uavhengig av prestasjoner” (s. 26). Line opplevde at elevene hadde fokus på å prestere. Hun mener elevene trenger å øves opp til et klasserom hvor de ikke skal sitte alene ved pulten og jobbe, og hvor de ikke får beskjed om hva de skal gjøre. Det kan være at elevene som Line snakker om ikke er vant til å være skapende og utforskende i sitt arbeid. Det kan også hende at elevene ikke er trygge på hverandre. Gjennom drama kan elevene få en mulighet til å mestre uten prestasjonsfokus. Dette er i tråd med Øiestads (2011, s. 28) forklaring om at mestring er en del av selvfølelsen, og at barn må få kjenne at de mestrer noe. Mari forklarer fokuset under gjennomføringen med sine elever slik: “det handlet ikke om «så flink du var», det var ikke fokuset, det var ikke det vi var ute etter. Akkurat den tanken der var veldig fin, og den ønsker jeg mer av i klasserommet”.

Her kan leken, gjerne gjennom drama, komme til sin rett i skolen. Leken gir mulighet for å være sammen uten et fokus på å prestere. Vygotsky (1967/2004, s. 71) påpeker at drama, mer enn noen annen form for skapende aktivitet, er tett opp til leken, som er roten til all kreativitet. Han mener at leken er nødvendig for barn. En gjennomgang av plandokumentene for utviklingen av norsk skole de siste årene viser at lekens plass i skolen har blitt stadig mer begrenset (Søreide, 2022). I Reform 97 stod ordet “lek” 130 ganger i plandokumentene, mens i Kunnskapsløftet 06 stod det kun 4 ganger. Kari-Ann Søreide (2022) forklarer at både psykologer og pedagoger har gitt tydelig beskjed lenge og at konsekvensene av fraværet av spontan lek ser alvorlig ut. Tallene som hun bruker på å bekrefte dette er “I perioden 2006–2010 auka talet på barn vist vidare til pedagogisk-psykologisk teneste med 78 prosent, og i perioden 2004–2019 auka talet på brukarar av ADHD-medisin med 119 prosent” (Søreide, 2022). Selv om drama ikke er lik spontan lek, kan drama potensielt bidra til mer lek i skolen, og ikke minst mestring i skolehverdagen. Professor Terje Ogden, spesialist på atferdsvansker, påpeker at skolen ikke gir et tilbud som elevene mestrer (Søreide, 2022). Han mener dette er en av de medvirkende faktorene til atferdsvansker, da spesielt hos gutter. Ved å ikke oppleve mestring fra skolestart, går det ofte dårligere og dårligere. 1. klasse kunne vært preget av lek, og drama kan her bidra til lek,

samspill, mestring og å være skapende, som Vygotsky (1967/2004) påpekte viktigheten av. En av fordommene jeg møter mot drama er at det alltid må ende i en tidkrevende forestilling med kostymer, lyd og lys. Dersom vi følger Vygotskys (1967/2004, s. 72) tanke om at det er prosessen som er viktig, det at det skapes noe, trenger ikke en forestilling være målet. Drama kan da være med på å fjerne noe av prestasjonsfokus, som også Mari nevner, samtidig som det skaper mestring. På den andre siden kan drama også føre til prestasjonspress, og dermed ikke mestring. Fokus på hvem som gjør det best, lager det beste bilde og lignende, kan lede til et press om å prestere og mestre. Da er det viktig at fokuset til læreren ligger på prosessen og ikke kun produktet. På den måten er det nok takhøyde for alle elevene uavhengig av evner.

*Det er ikke noen av oss som passer inn,
Men hva om det nettopp er det som gjør deg fin?
- Maria Mena "Speil"*

Mena poengterer at det er ingen som passer inn. Det er vår ulikhet som gjør at vi passer inn og på den måten trenger vi ikke prestere for å ha verdi.

4.2.1 Humor

Humor er selvfølelsens bestevenn og gir fellesskap og mestring (Øiestad, 2011, s. 134). I workshopen var det spesielt to øvelser som skapte latter og store smil. Den første øvelsen "Se deg i speilet" og "2 sannheter og 1 løgn". Under "Se deg i speilet" var det god stemning og mye latter og moro. Noen av kommentarene etterpå var: "hyggelig m/smil og latter fra de andre", "mest lek og gøy" og "en blir sett". Selv om denne øvelsen skapte latter og stemning var det kun en som svarte "mye" på spørsmålet om øvelsen gjorde han/hun bevisst på eller styrket selvfølelsen. De aller fleste svarte "litt" på samme spørsmål. Denne øvelsens fokus var latter, moro og mestring, og her kommer spørsmålet om hvordan man definerer selvfølelse inn. Øiestad (2011, s. 134) fremhever humor som selvfølelsens bestevenn og under øvelsen så jeg hvordan denne øvelsen skapte samhold og latter. I tillegg fikk deltakerne bevege seg og se hverandre inn i øynene. Humor var til stede og øvelsen hadde ønsket effekt. Når det gjelder om denne øvelsen er relevant for elevene svarte flertallet ja. Kommentarene på hvorfor/hvorfor ikke var: "blikk, trene

på å tørre gjennomføre”, “klassemiljø, ulike grupper, alle smiler, ler til hverandre”, “trenger øvelse på å se på hverandre” og “gøy lek”.

Øvelsen “2 sannheter og 1 løgn” var den som skapte mest latter. Tilbakemeldingene på denne øvelsen fra workshopen var blandet. Noen synes det var krevende, som nevnt tidligere, å fokusere på egne styrker. Andre synes denne øvelsen bidro til å styrke eller bli bevisst på egen selvfølelse nettopp fordi de måtte tørre å fokusere på egne styrker, og tørre å si det høyt. Øiestad (2011, s. 28) fremhever at tillit til egen dyktighet og mestring er en del av selvfølelsen. Dette var en av grunnene til at jeg valgte denne øvelsen. Jørgensen (2010, s. 126) poengterer at skryt er noe vi bør øve på. Skryt vil ifølge henne være den beste inngangen til å forme den gode historien om deg selv og dermed styrke selvfølelsen.

Mari trekker frem at hun synes det var veldig spennende å høre diskusjonen de andre hadde for å prøve å finne løgnen, hun opplevde det som veldig fint å høre på. Selv om denne øvelsen tilsynelatende fungerte ganske godt i workshopen, påpeker Mari en viktig fallgrube ovenfor elevene:

Her kan det fort være at løgnen eller sannheten ikke blir plukket opp, og det kan være veldig vondt. «Jo det må være løgn, for jeg har aldri sett at hun er god i fotball». «Jeg har ikke sett at hun er flink til å smile, hun er alltid sur.» Kanskje dårlige eksempler, men det kan skje uten at de tenker seg om, at de i diskusjonen sier at noe er løgn.

Dette var noe jeg ikke hadde tenkt over da jeg valgte denne øvelsen. Mitt mål var å la dem øve seg på selvskryt, og blande inn fantasi (løgn) og forhåpentligvis latter. Selv om de fleste mente denne øvelsen var relevant for elevene, fordi de trenger å trene seg i å se og snakke om sine egne styrker, var det også to som skrev kanskje. Denne øvelsen var den eneste øvelsen som ble valgt bort av både Mari og Line når de skulle gjennomføre med egne elever. Line begrunner valget med tidsbegrensning, mens Mari sier at hun trodde den ville bli for vanskelig for elevene. Etter observasjonene i “speiløvelsen”, hvor hun så at noen elever synes det var vanskelig å lage bevegelser sammen med vennen sin, ble hun usikker på elevene ville klare å dikte en løgn. Mari viser her at hun klarte å tilrettelegge opplegget for sine elever.

Refleksiv etyde - mestring

I denne etyden vil jeg se kritisk på et eksempel når øvelsene ikke skaper mestring, når det ikke fungerer som forventet. Mari forteller at den første øvelsen “Se deg i speilet” ikke helt gikk som planlagt, og hun ble overrasket av det hun så:

Det som var litt vanskelig for elevene var når noen sa speilbilde, når alle skulle bytte plass, så klarte de ikke å finne tilbake til hvor mange grupper det var. Mange av elevene sprang og var et speil for seg selv. Og en som stod og var smil for seg selv.

Hun opplevde at øvelsen krevde mye veiledning og at elevene synes det var vanskelig å ta plass. Det kan være at Mari ikke var tydelig nok i instruksjonene til øvelsen. Eller at gruppen ikke var trygg nok, og derfor opplevde det som vanskelig å danne nye grupper med “smil” og “speil”. Uansett, på bakgrunn av det Mari forteller, burde kanskje øvelsen byttes ut. Selv om det ble en del latter, fikk ikke elevene den mestringsfølelsen som var intensjonen også gjennom dramaturgien, oppbyggingen til Sæbø (2016). Mari reflekterer selv over at hun kunne gjort noen tilpasninger, for eksempel begynt med kun “smil” og “speil”, og bygget på etter hvert. Neste gang jeg skal ha denne workshopen ønsker jeg å presentere en annen øvelse enn “se deg i speilet”, som ikke inneholder like mange elementer. Dette på tross av at Mari mener det var en fin oppvarming og at den fungerte fint i workshopen med lærerne. Det hadde vært en enda bedre oppvarming om det var en øvelse alle mestret. Hensikten med øvelsen var å skape mestringsfølelse, som kan være med å bygge selvfølelsen. Sæbø understreker viktigheten av at elevene mestrer: “Fordi det er elevenes egen aktivitet som skaper engasjement og kan motivere dem til innsats, er det lærerens ansvar å sørge for at alle elever har mulighet for å delta og lykkes” (Sæbø, 2016, s. 96-97). Læreren/lederen har et ansvar for at elevene føler mestring, og må planlegge og kanskje endre øvelsene deretter.

4.3 Lære gjennom drama

Heathcotes tanker om å lære gjennom drama gir elevene mulighet for å sette seg inn i andres situasjon (Wagner, 1999, s. 1). Elevene kan gjennom drama også få mulighet til å øve seg på

ulike situasjoner i livet (Wagner, 1999, s. 237). Kan det også gjelde å styrke selvfølelse? I denne delen av analysen vil jeg se på “Bildeteater - Du er unik”, som var den øvelsen lærerne mente fungerte best, og elevene sa de likte best. En øvelse hvor de fikk lære gjennom drama.

Mari forteller at elevene satt med store øyne når hun fortalte historien “Du er unik”. Hun synes musikken var fin å ha i bakgrunnen og at den fungerte bra. Etter fortellingen hadde hun forberedt noen spørsmål som hun ønsket å bruke for å fremme refleksjon, men dette ble vanskelig. Hun opplevde at hun ledet dem, men de sa ingenting av det hun var ute etter. Mari tenkte at fortellingen var for svevende for dem, helt til de skulle i gruppene og lage bildene. Hun beskriver bildene som fine og smiler mens hun sier “det var så kjekt”. En av gruppene slet med å bestemme seg for hvem som skulle få være Punchinello. De fikk litt hjelp og når det var bestemt, var det en som sa: ”Men vi har ingen rolle, hva skal vi gjøre da?”. Da la den ene gutten seg ned og var en liten prikk på bakken. Dermed ble det slik at den gutten som trengte det mest, ifølge Mari, stod i midten og strålte, mens de andre lå rundt som prikker. Det at Mari fremhever at gutten trengte det mest, kan bety at han kanskje var en gutt som ikke får så mye positivt fokus til vanlig. Enten fordi han er sjenert og ikke tør eller av andre grunner. Uansett så kan dette ha hatt en positiv virkning på hans selvfølelse. Han fikk kanskje en mestringsfølelse og en følelse av samhold. Gruppen samarbeidet om bildet, og denne gutten fikk være Punchinello, hovedrollen. Mari fortalte at gutten som la seg ned og kom med forslaget om å være “en grå prikk” var en gutt som var svært forsiktig og som “ikke turde gjøre noen ting i speiløvelsen”. Denne gutten tok initiativ og de andre guttene la seg ned og var “grå prikker” sammen med ham. Mari betegner dette som “magisk”, da hun fikk se at guttene samarbeidet om et beskrivende bilde som viste hovedrollens seier i å huske sin egen verdi. Et steg mot å styrke selvfølelsen.

Etter visning, gikk de gjennom bildene igjen og da kom refleksjonene fra elevene, som Mari ikke hadde fått til med spørsmål. Mari understreker at etter å ha sett sine medelever i rolle, kom samtalen skikkelig i gang. Ved å bruke kroppen til å lage bilder, klarte elevene selv, uten at spørsmålene fra læreren ble gjentatt, å reflektere. Teksten er ikke lenger fokus:

Removing the “text” from literacy learning frees up students’ minds and ways of thinking which facilitates greater expression, risk-taking, and debt of appreciation. Drama allows

students to take risks, express themselves orally, use their bodies and emotionally connect to the text. These are all important to deep learning. (Ewing, 2015, s. 147)

Her understrekes det at ved å kun ha kroppen som uttrykksmiddel, blir elevenes tanker mer frie, og de blir mer knyttet til teksten. Jeg tror ikke Mari kunne fått det samme resultatet av å “bare” snakke om historien. Det er gjennom å gjøre at vi lærer best. Blant annet fordi vi tolker det som blir gjort dypere enn det som blir sagt (Wagner, 1999, s. 164). Dette fikk Mari oppleve med sine elever. Elevene lærte av å lage bilder selv, men også av å være publikum til sine medelever. Heathcotes fokus på at dramatisere betyr “å gjennomleve” og ikke “å vise for” (Braanaas, 2008, s. 263) er jeg ikke enig i at trenger å være det ene eller det andre. Elevene laget bilder som, sammen med tankene læreren hadde satt i gang med spørsmål, skapte refleksjoner, som igjen ble til gode samtaler. Målet med “leve gjennom drama” er nettopp det å lære å gå i andres sko og se virkeligheten gjennom fantasi (Wagner, 1999, s. 1).

Mari påpeker etter workshopen at det å se historien igjen gjennom andres tolkninger fremmet empati. Hun mener at man blir bevisst på hovedrollens (Punchinellos) følelser og lever oss inn i fortellingen. Dette passer godt med de områdene som Vygotsky sier kobler fantasien sammen med virkeligheten. Ved at elevene får se hverandres tolkninger av historien, får de oppleve gjennom andres erfaringer, de får den sosiale erfaringen. Vygotsky (1967/2004, s. 17) fremhever at fantasi er en helt essensiell tilstand for nesten all menneskelig mental aktivitet, og gjennom denne øvelsen kan fantasi være med på å fremme empati. I tråd med Heathcote og Vygotskys tanker får elevene leve seg inn i andres situasjon gjennom hverandres tolkninger og ikke minst ytre uttrykk. Dette vil også gi elevene nye erfaringer som igjen gir dem et større fundament for fantasien, som Vygotsky (1967/2004, s. 15) hevder er skolens ansvar.

Refleksiv etyde - samarbeid

I denne etyden vil jeg se kritisk på elevenes mulighet for samarbeid; det er bra når det fungerer, men hva når det ikke gjør det? Samarbeid er viktig, og når man jobber med drama må elevene samarbeide på en annen måte enn de kanskje er vant til i et klasserom. Heathcote definerer

drama som en kunstform som er avhengig av interaksjon og fokuserer på “vi” istedenfor “jeg” og “meg” (Anderson, 2012, s. 34). Hun garanterer at drama kan forbedre en klasses sosiale helse fordi det krever at elevene må forholde seg til hverandre (Wagner, 1999, s. 236). Et godt klassemiljø bør utvikle det psykososiale miljøet mellom partene i klasserommet gjennom kommunikasjon og samarbeid, og her bidrar drama mye: “Fordi det å utvikle evne til kommunikasjon, samarbeid og samspill er innbakt i læringsprosessen når drama brukes som læringsform” (Sæbø, 2016, s. 37). Det er de erfaringene du gjør sammen med andre, der du føler deg mottatt, som styrker og bygger din selvfølelse (Øiestad, 2009, s. 28). På den måten kan man hevde at et godt samarbeid kan bidra til å styrke selvfølelsen. Ved å legge til rette for godt samarbeid, slik både Mari og Line gjorde med godt forarbeid, kan selvfølelsen styrkes hos elevene. Det er de spesielle øyeblikkene hvor felles erfaringer eller følelsesmessige opplevelser deles, som er de grunnleggende byggesteinene for gode relasjoner (Øiestad, 2009, s. 115). Lærerne fikk en felles erfaring, og noen opplevde også en følelsesmessig erfaring i workshopen. Dette styrker deres relasjon. Det samme vil også gjelde for relasjonene mellom lærerne og elevene, og elevene seg imellom. Dette har jeg erfart i mine år som lærer. Både på universitet, folkehøyskole og barneskole, har jeg opplevd å få nære og gode relasjoner til mine studenter/elever. Jeg har observert lærere, studenter og elever gå utenfor sin komfortsone, og gjennom lek og latter har det blitt skapt gode relasjoner. Men hva med de elevene som ikke vil eller har evnen til å samarbeide, som det oppleves at kan ødelegge for de andre i gruppen eller hele klassen?

I en kinesisk studie oppdaget de at deltakere med lav selvtillit eller truet selvtillit tok i bruk flere samarbeidsstrategier enn de med høy selvtillit (Qingzhou et al., 2021, s. 1). Å velge å samarbeide hjalp deltakere med lav selvtillit til å forbedre selvtilliten deres. Men hva med de elevene som ikke velger å samarbeide? De kan falle utenfor og ikke bli en del av fellesskapet som skapes. Læreren har en viktig rolle i å passe på at alle blir inkludert og at samarbeidet fungerer. Dårlig eller fraværet av samarbeid kan svekke selvfølelsen. På denne måten kan dramaøvelser virke mot sin hensikt, ved å forsterke følelsen av å ikke være med i gjengen. Av erfaring vil jeg si at de som jeg ofte tror vil skape uro eller ha vanskeligheter for å samarbeide, overrasker meg når vi jobber med drama. Det er en annen måte å jobbe på som de fleste synes er spennende. Når barn har det gøy sammen, utvikler de evnen til samspill (Øiestad, 2011, s. 131). Dette gjelder ikke bare barn,

men alle aldre. På den måten kan samarbeid i dramaøvelser være med på å utvikle samspill. Men alle synes ikke drama er gøy, dette kommer jeg tilbake til.

Å lære gjennom drama kan skje ved å utforske en fortelling/historie (Wagner, 1999, s. 1). Ine Mariel Solbakken, som er både forteller, dramapedagog og masterstudent ved OsloMet, har skrevet i artikkelen “Flekkene du ikke kan viske ut skal du male over” om fortellingens betydning for barn (Solbakken, 2020, s. 8). Gjennom fortellinger og muligheten for å identifisere seg med “helten” kan barn få håp. Hun sier:

En kan med andre ord si at barns fantasievne, i møte med fortellinger, har stort potensialet når det gjelder å utvikle evnen til å mestre livets vanskeligheter, fordi de i dette møtet får muligheten til å både distansere seg samt å bygge mot til å håndtere vanskelige ting i eget liv. (Solbakken, 2020, s. 8)

Dette kan også gjelde selvfølelse. Gjennom drama og fortelling får barn en mulighet til å øve seg og samle mot til å møte vanskelige ting i eget liv. De lærer gjennom drama. Selvfølelsen kan styrkes og som Solbakken (2020) påpeker “Derfor er håpselementet nøkkelen til livsmestring, mot og framtidstilje. Barn trenger å vite at situasjonen kan endre seg” (s. 11). Øiestad (2011, s. 305) understreker også dette håpet i forhold til selvfølelsen, som kan utvides og repareres gjennom hele livet.

I workshopen var erfaringene ulike på om arbeidet med historien “Du er unik” gjorde dem bevisst eller styrket selvfølelsen. Mari forteller:

Det var en god følelse, min gruppe fikk jo det bilde der Punchinello kjente at han var unik og verdifull. Det er jo en kjekk ting å få spille ut. Det er alltid godt å være med andre, dette var en fin samarbeidsøvelse.

Denne øvelsen startet en refleksjon hos både Mari og Line. Line tenker at hun har elever som trenger å få det så konkret som i denne historien. De grå merkene, som kan symbolisere det å slenge stygge kommentarer, kan tydeliggjøre for elevene hvordan deres kommentarer kan påvirke medelever negativt. Punchinello fikk prikker bare fordi han hadde så mange. Mari trekker frem det med å sette folk i bås. “Hvor mange elever kjenner seg igjen i dette, i det at de alltid får kjeft, fordi det er jo alltid de som gjør noe dumt, eller noe feil?”. Hun mener det er en viktig refleksjon. Gjennom fantasi fikk lærerne her en mulighet for å reflektere over virkeligheten (Wagner, 1999, s. 1).

De fleste lærerne mener at bildeteateret er relevant for sine elever. De to som svarte at øvelsen ikke var relevant, begrunner det med relasjonen de har til elevene og at elevene kanskje er for små i første klasse. Flere nevner det å styrke empati og å sette seg inn i andres følelser, som en begrunnelse for at denne er relevant for sine elever. Lærerne mener denne øvelsen var: “Uttrykksfull. Bruker egen kropp til å få fram følelser”, “Lett å se. Blir en del av situasjonen”, “Måtte gå inn i følelsen, det var godt å kjenne på sammen med gruppa”, “Ble litt å tenke på ved å se på de andres bilder”. På den måten kan elevene lære noe om andres situasjon, de kan “lære gjennom drama” (Wagner, 1999, s. 1).

4.4 Lærers forhold og grenser

Heathcote definere syv områder som hun mener man bør undersøke, og være ærlig rundt, for å få til et godt dramaarbeid i klasserommet (O’Neill, 2015, s. 18). Jeg vil se på om alle syv områdene er relevant for lærerne, og om det eventuelt mangler noen. I tillegg vil jeg se på hvordan de ulike områdene opplevdes for lærerne med tanke på å ha drama i klasserommet om selvfølelsen.

1. Lydnivå

Lydnivået i et klasserom kan være avgjørende for om både elevene og lærerne opplever timene som gode, og om man får gjort det som er planen. Det er sjelden at et høyt lydnivå aksepteres i klasserommet (Wagner, 1999, s. 27). Mari og Line forteller om en større

toleranse for uro og lyd under dramaopplegget enn i andre timer. Line understreker at hun ikke ønsket å ødelegge stemningen med å kjefte, noe som også gjorde det krevende å ha en slik time. Hun unnskylder elevenes adferd med at de ikke har jobbet slik før: “Jeg ser at alle rammevilkårene, som er annerledes enn en vanlig time, kan skape usikkerhet”. I tråd med tema selvbylde ønsket hun heller ikke å dele ut grå prikker, hun ble bevisst på hvordan hun snakket til elevene: “Hva oppnår jeg med at en elev hører navnet sitt negativt flere ganger, som i “ti stille nå Luka?”” Hun ble bevisst sin egen rolle i det å gi ut grå prikker eller stjerner til elevene, noe som resulterte i en større toleranse for lyd og uro. Hun sier at selv om den ene klassen var krevende med tanke på uro mistet hun ikke engasjementet og lysten til å ha slike opplegg i den klassen. Hun ser at de trenger det. Mest sannsynlig vil det bli lettere for hver gang, da elevene får trening i denne måten å arbeide på, og ikke minst at Line får erfaringer og større grep om hvor hennes grense for lyd og uro går. Selv om det var uro, jobbet elevene med det de skulle. Slik kan vi kalle det for “kontrollert uro”. Dette er også likt Heathcotes toleranse; så lenge elevene var i spillet, så hadde bråket og uroen en hensikt (Wagner, 1999, s. 27). Mari påpeker noe av det samme: “Jeg ble jo litt «kokt» når de begynte å tulle, men det gjorde ingenting. Det gjorde ingenting at de løste det på sin måte”.

Refleksiv etyde - kreativ støy

I denne etyden vil jeg se kritisk på støy- finnes det positiv støy og om det finnes, hva er det? Sæbø (2009, s. 170) fant ut i et av sine forskningsprosjekt at lærere generelt har en lav toleranse for det som hun kaller for “arbeidsstøy”. Positiv støy er, etter min erfaring, når for eksempel flere grupper jobber samtidig og det blir høyt lydnivå. Alle jobber og har fokus på oppgaven. Heathcote beskriver denne type støy som hensiktsmessig (Wagner, 1999, s. 27). Negativ støy er når man mister kontroll på det som skjer, og elevene ikke lenger har fokus på oppgaven. Jeg tror Heathcote har helt rett i at det er en god ide å finne sin toleranse for lyd eller støy (Wagner, 1999, s. 27), men jeg er usikker på om det er mulig å gjøre det uten å være i situasjonen. Når elevene skal være skapende, vil det kanskje være mer lyd i et klasserom, enn når de jobber med matteoppgaver ved pulten sin. Jeg tror at dette også er en av grunnene til at flere, som har drama i sin verktøykasse, velger det bort. Det krever mer av

deg som lærer. Denne positive støyen er spesielt vanskelig å se utenfra, hvor det ofte kan se ut som ukontrollert kaos, selv om alle jobber med det de skal. Det at det ikke er en fasit på hverken lydnivå eller når det er positivt, kan være en hindring for mange. Man må vite hva man åpner opp for i et klasserom, og hvordan man da skal lukke det. I en verden der høyt lydnivå i et klasserom svært sjelden aksepteres, måtte Heathcote legge til rette for dramatiser med lavt lydnivå (Wagner, 1999, s. 27).

2. Avstand og rom

Det er fordeler og ulemper med både nær og autoritær tilnærming til elevene (Wagner, 1999, s. 28). På bakgrunn av måten Line og Mari snakker om sine elever, og hvordan de gir av seg selv, kan jeg si at de er lærere som har et nært forhold til elevene både fysisk og følelsesmessig. De var begge svært engasjert i å prøve ut drama i klasserommet, noe Heathcote trekker frem som avgjørende (Wagner, 1999, s. 28). De understreker videre at estetiske fag eller metoder har for liten plass i skolehverdagen, slik Bamford (2012) oppdaget. De ønsker å lære og gjøre mer av dette i sine klasserom. Min erfaring tilsier at gjennom drama blir relasjonen til elevene bedre. Elevene gir av seg selv på en ny måte og vi blir bedre kjent ved at vi jobber skapende sammen. Mari og Line påpeker begge at de erfarte å bli bedre kjent med elevene gjennom dramaøvelsene. På den måten har dramaøvelsene vært med på å styrke forholdet og minske avstanden mellom lærer og elev.

Pultene i klasserommet isolerer enkeltpersoner (Heathcote, 2015, s. 20) og rommene som er beregnet på praktisk undervisning er svært få (Bamford, 2012, s. 12). Etter workshopen sier Mari at den første øvelsen var enkel å gjennomføre, men den krever stor plass. I Maris tilfelle var det bare et rom, musikkrommet, som var et godt alternativ. På den andre siden forteller Line at det å gå til musikkrommet skapte uro. Hun sier at "Jeg merker at bare det å gå bort til musikkrommet var for noen et stressmoment, det gjorde at de sklei ut." Det ble ikke snakket om muligheten for å gjøre dette i eget klasserom. Heathcote (2015, s. 20) understreker at det er når du som lærer forstår dine preferanser med stort eller lite rom, at du vil være mer klar til å ta sjanser. På samme

måte kan det at du som lærer mestret denne økten og nådde noen av dine mål, gjøre at hindringene i rommet eller uroen på veien til rommet, ikke ødelegge noe for din helhetlige opplevelse av timen. Øiestad (2011, s. 58) påpeker at mengdetrening gir resultater, og det gjelder her også. Både lærerne og elevene vil bli vant med og mer trygg på drama som metode ved jevnlig bruk av metoden. Sett i etterkant, kunne jeg med fordel gjennomført workshopen i et klasserom. Slik kunne jeg vist at det er mulig å flytte pulter og stoler, og på denne måten lage et åpent rom. Blir elevene vant med dette vil de, av erfaring, være med deg å rydde bort og på plass det som trengs. Dette fordi elevene som regel liker å jobbe på denne måten, uavhengig av lærerens kompetanse (Sæbø, 2009, s. 234). Lærere må likevel erfare at opplegget er en suksess før de begir seg ut på å jobbe i rom som de i utgangspunktet ser på som begrensende.

3. Gruppestørrelse

Heathcote foretrakk å jobbe i hel klasse for å skape samhold (Wagner, 1999, s. 29). Line fremhever at selv om hun vet at drama hjelper elevene til å huske det de lærer, synes hun det kan være vanskelig å gjennomføre med store klasser og få ressurser. Få ressurser er en gjenganger når det gjelder utfordringer i skolen.

Etter gjennomføringen i egen klasse, var begge enige om at øvelsen “godhetstunnelen” kanskje hadde fungert enda bedre om de hadde delt klassen i to og hadde hatt med en ekstra lærer. De begrunner dette med at det er mange som mister fokus når de blir for mange som skal gjennom tunnelen, og alle fortjener en god opplevelse. Dette til tross for at både Mari og Line opplevde at alle elevene fikk en god opplevelse. Det å arbeide i hel klasse kan skape et fellesskap og gi elevene en felles opplevelse (Wagner, 1999, s. 29). Det er som Mari påpeker etter “godhetstunnelen”, at det er fint å høre hva de andre sier også. Ønsket om en ekstra lærer og mindre grupper er egentlig et ønske om å gi elevene enda mer, men det er ingen garanti for at mindre grupper gir bedre utbytte. På den andre siden kan mindre grupper skape ekstra trygghet for elevene, i tillegg til en trygghet for lærerne ved at de får bedre oversikt og kan lettere sikre god opplevelse for alle.

Klassestørrelse og ekstra lærer blir kun nevnt under denne øvelsen. Kanskje fikk lærerne motbevist sine tanker om at drama krever mye ressurser? Uansett om det er stor gruppe eller liten

gruppe som arbeider sammen, er det sammen med andre at selvfølelsen blant annet kan styrkes, og på denne måten “din opplevelse av deg selv i forhold til de rundt deg” (Øiestad, 2009, s. 18). Mulig elevenes opplevelse av seg selv er en annen i en stor klasse, hvor det er lett å forholde seg anonym, enn i en mindre gruppe der man blir mer synlig. Mari påpeker etter “speiløvelsen” at: “Det er viktig å øve på å være i fokus, og i denne øvelsen er alle i fokus, men det er lite synlig”. Heathcote (2015, s. 48) fremhever at det er viktig at barnas behov blir respektert, derfor gir hun de som er har lite selvtillit muligheter for å gjemme seg og være en i mengden. De som kanskje er for selvsikker utfordrer hun til å jobbe mer omtenkstomt. Skaug understreker dette med å være synlig i mengden:

*Ser du meg egentlig nå
jeg er så bra
som du håper at jeg er
jeg tør bare ikke vise
det til deg
- Trygve Skaug*

Det viktigste er at alle elevene blir sett, om det er i hel klasse eller i grupper.

4. Avgjørelser

Lærere tar mange avgjørelser og for noen kan det være utfordrende å la elevene ta del i avgjørelsene. I tillegg kan det å få utdelt et dramapedagogisk opplegg som de selv skal gjennomføre gi en følelse av å miste litt kontroll. Mari og Line ble oppfordret til å ta egne avgjørelser når de skulle gjøre workshopen med sine elever. De kunne endre og tilpasse til sine elever. Det viktigste var at de kjente at de var komfortable. Det ble understreket at et dramaopplegg sjelden blir gjennomført nøyaktig etter planen, da dette ikke er lett å forutse hvordan elevene reagerer når de er skapende og i øyeblikket. Læreplanen (2020) understreker at skolen skal respektere, i tillegg til å dyrke frem, ulike måter å være skapende og utforskende. Både Mari og Line valgte å kutte en eller flere øvelser og de gjorde opplegget til sitt eget. Mari påpeker: “Jeg fikk litt eierskap til opplegget og jeg følte dette klarer jeg å gjennomføre, jeg gjør jo bare slik og slik”. Dette er i samsvar med Heathcotes

tanke om at lærerne må gjøre ting på sin måte for å ikke miste troen på seg selv (Wagner, 1999, s. 27).

Mari ønsket å planlegge nøye før gjennomføringen. Hun var bekymret for hva hun skulle gjøre om det ble for mye tull, da hun var alene lærer i klasserommet. Det som bekymret henne mest var å planlegge og sikre at alle fikk en god opplevelse. Under selve gjennomføringen opplevde hun at det meste gikk av seg selv. Hun ble selvsagt litt stresset når noen begynte å tulle, men innså i etterkant at så lenge elevene ikke ødela for noen eller skapte uro på en sjenerende måte, gjorde det ingenting at elevene løste øvelsene på sin egen måte. Elevene fikk være skapende på sin måte og bruke sin kreative fantasi (Vygotsky, 1967/2004, s. 72). På denne måten lot Mari elevene få oppleve at det var rom for dem. Ved å la elevene føle at det er rom for dem, bygger lærerne elevenes selvfølelse. Noe Øiestad (2011, s. 304) understreker at er lærernes ansvar.

Dramaopplegget la ikke opp til at elevene skulle være like delaktige i avgjørelsene slik som Heathcote (2015, s. 21) foretrakk, men innenfor øvelsene kunne elevene ta egne avgjørelser. Dette ble kanskje mest synlig i “speiløvelsen” hvor både Line og Mari opplevde at noen elever rullet på gulvet, istedenfor å stå på bena og se på hverandre. Begge begrunnet dette med at “bestillingen” deres ikke var god nok. De reflekterte over at de kunne kanskje modellert enda mer for elevene. Line understreker at vi må se bak atferden, hva som er grunnen for de ruller på gulvet. Lærerne klarte å ikke miste troen på det de gjorde, selv om elevene ikke alltid tolket øvelsene som forventet. De klarte å ta avgjørelser i øyeblikket som var med på å gi rom for elevenes tolkning og på den måten bygge selvfølelsen.

5. Interessen for tema/faget

Livsmestring står i læreplanen, men det er ingen garanti for at lærere velger å jobbe med selvfølelsen. Interessen for tema selvfølelsen var den stor hos begge lærerne. De understreket begge etter workshopen at det å jobbe med selvfølelsen er viktig, og Line påpeker at: “Vi voksne trenger det like mye som elevene”. Det var inspirerende å høre om deres ønske om å hjelpe elevene til å få en større trygghet i seg selv. Ulempen med å gjøre

noe som du som lærer ser på som svært viktig og nyttig for elevene, er at man lett kan ta det personlig om det ikke helt går som forventet. Både Mari og Line uttrykker at de ble noe upedagogiske, og sa for eksempel “ikke gidd”, på grunn av sitt sterke ønske om at dette skulle fungere. Line måtte prøve å finne tilbake til poenget med øvelsene, hva som var viktig, hva hun ønsket å oppnå i øvelsene. Slik Heathcote (2015, s. 21) oppfordrer til, var det ingen av dem som holdt seg slavisk til noen regler, men de lot elevene være skapende. De fikk begge en mestringsfølelse av å bruke dette opplegget, og på samme tid fikk de styrket selvfølelsemuskelen. Et interessant spørsmål er jo om de hadde hatt samme erfaring om de hadde brukt drama som metode for å undervise om noe helt annet, for eksempel planetene.

Refleksiv etyde- drama for alle?

I denne etyden vil jeg se kritisk på om drama er for alle. Line og Mari hadde et ønske om å lære mer drama for å bruke det i klasserommet, et utgangspunkt ikke alle lærere deler. Sæbø (2013) påpeker at “det å tilegne seg nye undervisningsmetoder er krevende og forutsetter at læreren må ville prøve på ny og på ny, for man kan ikke lykkes med alt like godt i starten” (s. 100). Det er viktig med god innføring og erfaringer med drama som metode for lærere, da vil de ha grunnlag for å si noe om metoden er for dem eller ikke. Alle deltakerne i workshopen opplevde det de lærte som “veldig nyttig” eller “nyttig”. Allikevel kan jeg anta, av erfaring, at mange ikke har prøvd dette ut i egen klasse. Jeg fikk tilbakemelding fra en deltaker om at han ikke hadde gjennomført i egen klasse fordi: “det ble aldri MITT”. Selv om han så nytteverdien, er det en vei å gå fra å oppleve det selv til å gjennomføre det i eget klasserom. Her spiller rammefaktorene inn, men også kunnskapen og tryggheten i opplegget.

Livsmestring står i læreplanen, det vil si at lærerne skal jobbe med dette, men det er ikke spesifisert hvordan de skal gjøre det. Det står også i læreplanen at “skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter” (Kunnskapsdepartementet 2020). Lærere kan her definere det å være skapende forskjellig. Noen

tar begrepene fra læreplanen inn i sin komfortsone. Det å gå utenfor komfortsonen kan være krevende, men det er også slik vi utvikler oss.

Sæbø (2009) skriver at lærere forventer at elever skal “være skapende i et tomrom, ut i fra den romantiske ideen om at menneske har et medfødt skapende behov som er avhengig av den konteksten mennesker er i” (s. 191). Hun kaller dette en romantisk aktivitetspedagogikk:

Den reproduserende og negative kunnskapsproduksjonen som skapes både sosialt og faglig når drama praktiseres som en romantisk aktivitetspedagogikk, er nokså sikkert en viktig grunn til dramafagets lave status både blandt lærere og i samfunnet generelt.

(Sæbø, 2009, s. 193)

Med for lite kunnskap og erfaring innen drama, kan det få negative konsekvenser for elevenes læringsutbytte, ifølge Sæbøs forskning.

I mine år som lærer har jeg kun møtt på en positivitet fra dem som deltar i dramaundervisning. Mulig det er utav respekt at ingen har uttalt at de misliker det, men jeg erfarer at flere blir overrasket i møte med drama som metode, da de møter noe annet enn forventet. Som Mari fortalte “det var engasjerte elever og de synes det var kjempekjekt”. Motstanden noen lærere kjenner på kan ha bygget seg opp over tid og være preget av et etablert kunnskapssyn. Estetiske læringsprosesser representerer “et utvidet kunnskapssyn hvor relasjonelle, emosjonelle, kognitive, praktiske, skapende, sanselige og refleksive momenter aktiviseres på en gang” (By et al., 2020, s. 14). Lærere må trenes i å være skapende, og da er drama en vei som kan både være nyttig for elevene, men også for lærerne selv. Som Bamford (2012) også konkluderte: “Det er behov for etter- og videreutvikling for lærerne, slik at man kan få mer kreativ pedagogikk i klasserommet” (s. 18).

Men det er vel selvsagt at alle ikke liker drama, på samme måte som alle ikke liker fotball? Sæbø (2009) skriver at elevundersøkelsen i et av hennes prosjekter “viser at rundt en av ti elever er negative til drama” (s. 204). Noe av det elevene nevner som årsak til sine negative holdninger til drama, er bråk og uro i gruppene. Sæbø (2009, s. 204) påpeker at det er fordi elevene er overlatt

til seg selv at problemene oppstår. Elevene mangler forutsetninger for å klare å ivareta både det sosiale og det faglige ansvaret de får. En annen grunn som nevnes er elevenes sjenerthet, de synes det er flaut å stå på scenen. Sæbø (2009) mener at noe av forklaringen ligger i lærerens mangelfulle dramafaglige kompetanse, som gjør at de ikke klarer å tilpasse kravene til elevene. Hun hevder at lærerne ikke bruker “metoder og teknikker som gir elevene utfordringer der de kan oppleve mestring og utvikle en trygghet i det å framføre og stå på scenen (Sæbø, 2009, s. 205) Dette opplevde jeg ikke med Mari og Line, som klarte uten mye kompetanse innen drama, å tilpasse kravene til sine elever. Det å stå på scenen, som nevnes som noe flaut for noen elever, trenger ikke være en stor del av det å bruke drama i klasserommet. Dramaopplegget som er skissert i denne oppgaven, gir elevene mulighet for å holde seg litt i bakgrunnen om de ønsker eller trenger det. På den måten blir elevenes behov respektert, noe Heathcote (2015, s. 48) understreker viktigheten av. Elever skal ikke tvinges til å stå på scenen eller være i fokus i dramaøvelser. På den andre siden kan det være akkurat det vennlige “dyttet” de trenger for å tørre og ta steget ut av sin komfortsone. Gevinstene av at eleven prøver kan være mange.

6. Evaluering og standard

Heathcotes sikkerhetstiltak om å være to lærere i klasserommet, er noe verken Line eller Mari fikk oppleve når de gjennomførte i sine klasser. De snakket mye med hverandre om elevenes reaksjoner og egne tanker, akkurat slik Heathcote oppfordrer til (Wagner, 1999, s. 34). Dette opplevdes som verdifullt for dem. Line påpeker at det skulle vært et team som fokuserer på drama i klasserommet på skolen, eller at lærerne iallefall kunne være oppmerksom og snakke sammen på gangen. Hun mener det ville oppmuntret dem til å ikke gi opp når de opplever at det blir utfordrende i klasserommet, men prøve enda mer. På den måten kan læreres selvtillit bli styrket. Det å kunne dele og snakke om utfordringer kan også sette en stopper for skyldfølelsen mange lærere føler når ting ikke fungerer (Wagner, 1999, s. 35). Dette var noe av hensikten med å ha workshopen for flere av lærerne på skolen. Ved at deltakerne får en felles erfaring får de noen å snakke med om erfaringene, som kan resulterer i at opplegget blir prøvd ut i flere

klasserom. Heathcote understreker at det er rektorens jobb å sikre et godt miljø hvor lærernes utfordringer kommer frem i lyset (Wagner, 1999, s. 34).

Line savner en lav terskel for å bruke hverandres styrker på skolen. Mari uttrykker et ønske om å gjennomføre dramaopplegget med sin tidligere klasse som hun kjente svært godt. På forslaget om å spørre om hun kan gjøre det, reagerer de begge to med “nei, slik gjør vi liksom ikke”. Det kan skyldes en kultur som har satt seg på mange skoler. Dette på tross av at intensjonen er best mulig undervisning for elevene.

Selv om vi nå har en ny læreplan som legger vekt på estetiske læringsprosesser, er det ikke noe garanti for at lærere bruker det i klasserommet. I rapporten “Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?” sent til kunnskapsdepartementet i 2020 står det at: “utvalget anbefaler at institusjonene gjør en gjennomgang av innhold, økonomi og organisatoriske forhold slik at alle studenter sikres opplæring i estetiske læringsprosesser” (By et al., 2020, s. 78).

Både Line og Mari hadde positive opplevelser med gjennomføringen med egne elever. De ønsket begge å gjøre mer, først og fremst fordi de så virkningen det hadde på elevene, men også med tanke på viktigheten av temaet. Utbytte for Mari og Line går på det at de ser en positiv effekt hos elevene. Dette er for dem nok til at de vil komme tilbake neste dag og prøve mer.

7. Undervisningsregistre

Dette punktet kan tas bort fra listen til Heathcote, iallfall for dette prosjektet, da “lærer i rolle” er valgt bort. Det å være klar over sitt register som lærer trenger ikke være forbeholdt en rolle. Man kan bruke forskjellige undervisningsregistre i og ut av rolle. Ut ifra det Mari og Line forteller opplever jeg dem som trygge i sin rolle som lærer. De hadde sikkert, og meg selv inkludert, hatt godt av å tenke gjennom hvordan man kan bruke seg selv og sine undervisningsregistre i klasserommet, slik som Heathcote (2015, s. 23) sier, for å være klar over når de brukes og verdien av dem.

Alle punktene utenom det siste, undervisningsregistre, har vært relevant for Mari og Line og deres arbeid med drama i klasserommet. Men det er et punkt som kanskje utpreger seg mest, og

som mangler på Heathcotes liste. Heathcote ser likevel viktigheten av “klassen”, som blir nevnt som et punkt i Betty Wagner (1999, s. 35) sin bok.

8. Klassen

Det å kjenne klassen er viktig for å vite deres potensial og hvordan de har det. Wagner (1999, s. 35) snakker om forskjellige typer klasser, og mener at noen klasser er vanskeligere å håndtere enn andre. Line hevder at det har vært en endring i samfunnet med tanke på elevene i klasserommet. Tidligere var det kanskje én elev i klassen man som lærer måtte følge ekstra med på, men nå er det mange. Videre mener hun at det er en mangel på robusthet, og fokuset til elevene er ofte innover på seg selv. Dette selvsentrerte fokuset synes både Line og Mari er slitsomt. Noen klasser har en gruppefølelse som kanskje kommer lett, mens andre har en “jeg, jeg, jeg”-holdning. Denne selvsentrerte holdningen gjør det vanskelig å lede dem til å balansere sine egne ønsker med andres, slik at de kan ende opp med en samlende “vi”-opplevelse (Wagner, 1999, s. 35). Mari påpeker at det er mange usikre barn, og det er mye press, stress og forventninger til dem. Elevene har ulike hjem og blir påvirket av sosiale medier, og så er det lærerens oppgave å prøve og hente dem inn i klasserommet. Elevene skal lære å bry seg om andre, men mange har nok med seg selv. “Det er jo som de sier at om du ikke er glad i deg selv, klarer du ikke være glad i andre heller”, sier Line. Skaug understreker at det er viktig å være raus med de rundt oss, for man vet ikke hvordan de har det på innsiden:

*Vær raus
han der
som du ikke liker
fordi han ser ut
som han ikke liker seg selv
hva om
det eneste han ikke liker
er seg selv
det får du aldri vite
så du*

bare vær raus

- *Trygve Skaug*

Relasjonen til klassen var det som kom frem som en utfordring eller hindring for å gjennomføre dramaopplegget i klassen. Både Line og Mari føler seg litt utrygge på elevsammensetningen i de klassene de er i. De føler ikke de har helt oversikt og mener det skaper utfordringer. Selv om de begge var litt bekymret for dette på forhånd, hadde de begge gode opplevelser i klasserommet. Uansett klassetype vil det være utfordringer, og det er viktig å være klar over hvordan klassen fungerer om drama skal fungere (Wagner, 1999, s. 37).

Når det gjaldt relasjonen til klassen, kom det også frem i spørreundersøkelsen. På spørsmålet om hva som eventuelt mangler for at de ville gjennomføre opplegget, var svarene: “At jeg ikke er kontaktlærer”, “Relasjon med elevene”, “Litt utrygg på elevsammensetningen, kjenner klasse, men ikke veldig godt i forhold til bakgrunnshistorie etc.”. Relasjonen hindrer dem i å prøve ut opplegget. Både Heathcote og Sæbø sier noe om at det å ha drama i klasserommet, innebærer å ta sjanser. Hadde flere lærere tatt en sjanse ville de kanskje opplevd at dette var akkurat det de trengte for å bygge relasjoner til sine elever. Av erfaring blir relasjonen sterkere gjennom drama, da læreren blir bedre kjent med elevene og elevene blir bedre kjent med læreren. Line sier:

I enkelte klasser vil nok jevnlig bruk av drama være en tidkrevende prosess å innføre. I klasser med eksempelvis «mye atferd» er det ofte mange elever med dårlig selvfølelse og dårlig selvregulering. Men jeg står fortsatt på at det er nettopp i disse klassene at drama kan være et godt hjelpemiddel til å skape nye mestringsopplevelser og erfaringer. I en teoritung skolehverdag kan det skape pusterom dersom en bruker verktøyet på en hensiktsmessig og god måte.

Uansett om det er mye adferd eller utfordringer i et klasserom, kan drama utgjøre en forskjell. Det er viktig å ta en sjanse og begynne forsiktig med å skape trygghet i klassen. Det å starte med noen dramaleker kan være en god ide, for så å utvikle etter hvert som tryggheten vises i klassen og de blir vant med denne arbeidsmetoden. Det er viktig at lærere selv kjenner på hva de er klare for å prøve ut (Wagner, 1999, s.28). Lærere gjør ofte det de er tryggest på for å overleve og mestre timene. Dette fører til at det fremdeles er tavleundervisning som er det lærere i

grunnskolen bruker mest (Vik, 2002, s. 66). Mitt prosjekt er et bidrag for å fremme kreativt arbeid i skolen og oppfordrer til bruk av estetiske læringsprosesser. Workshopen er et steg i riktig retning for Mari og Line, ved at de fikk erfare først. De lærte av å gjøre, og vil forhåpentligvis bruke drama som metode mer i sine klasserom.

4.5 Learning by doing - en kritisk erfaring

Det å erfare dramaopplegget selv først, gjennom workshopen, mener Line var essensielt. På denne måten kunne de i langt større grad forstå elevenes reaksjoner. Hun gir et eksempel med “godhetstunnelen” som rommet masse følelser, hvor hun opplevde at det var lett å være i forkant på grunn av egen erfaring. Hun synes det er kjempeviktig å få erfare selv først, og mener at de burde gjøre det mer generelt i skolen. “Vi burde være flinkere til å spørre: Hvordan blir dette opplegget og hvordan oppleves det for elevene?” Mari er enig og forteller at de er flinke til dette i norsk, hvor de lager skriverammer, tenker gjennom fallgruver og hvordan de kan støtte elevene. I motsetning mener hun at de ikke er flinke nok til å kartlegge i andre fag eller opplegg, til tross for at de er like viktige.

Begge er enige i at de ikke hadde gjennomført opplegget dersom de kun hadde fått det utdelt på papir. Mari forteller at drama er nytt for henne, og at hun har et stort ønske om å lære og gjennomføre det med elevene. Hun påpeker at det å ha erfart dette selv gjør at hun husker øvelsene og hva som ble sagt. På denne måten kunne hun også tilrettelegge for sin klasse, og kjente på et eierskap. Workshopen fungerte som den “boosten” hun trengte som lærer i at “dette klarer du”. Hadde hun derimot bare fått opplegget utdelt er hun redd hun ikke hadde klart å forberede seg godt nok. Dermed ville det være mange feller hun kunne gått i og muligheten er stor for at det ikke hadde fungert. På den andre siden ville hun kanskje ikke begitt seg ut på utfordringen i det hele tatt. Hun understreker at det har alt å si at de har erfart det selv. Det vil være for tidkrevende å gjennomføre alle opplegg selv før man bruker det i undervisning, men Mari påpeker at noen drypp innimellom gjør at hun som lærer utvider sitt repertoar. Dette kan føre til at hun knytter nye dramaøvelser til denne erfaringen. Da er sjansen større for at hun vil benytte seg av dramaøvelsene

Refleksiv etyde - en kritisk erfaring

I denne etyden vil jeg se på hvorfor det å være kritisk til egen erfaring kan hjelpe deg i arbeidet med drama og selvfølelsen. Vagn Lie (2018) tar frem Bertolt Brecht sitt begrep “verfremdung”. Det kan defineres som en kritisk erfaring, som kom som en kritikk av det gamle teaterets emosjonstyranni. Han påpeker at

Innsikta i egne emosjonar og automatiserte oppfatningar må sjølv på eit nivå vere emosjonell; det vil seie gå vegen om det umiddelbare og sanslege. Den kritiske erfaringa (Verfremdung) er då i seg sjølv ei erfaring; ein type sjølv-undring. Men samstudens er det ei erfaring som gjev (refleksiv) innsikt i kva som gjer at vi faktisk føler og tenker slik vi gjer. (Lid, 2018, s. 25)

Brechts verfremdung, slik Vagn Lid beskriver det, kan ses i sammenheng med Heathcotes “leve gjennom drama”. Heathcote var opptatt av å finne det som lå bak en handling for å forstå dens betydning (Wagner, 1999, s. 1). Dette kan ses i lys av det Vagn Lie sier om selv-undring; en erfaring som gjør at man undrer seg over egne emosjoner og oppfatninger. Å leve gjennom drama er å gjøre, å høste erfaringer. Stiller man seg i tillegg kritisk til denne erfaringen (verfremdung), kan man oppnå å lære noe om seg selv, og hva som gjør at man reagerer og tenker slik man gjør. Dette går også hånd i hånd med selvfølelse og det å utforske egne reaksjoner for å kunne handle i tråd med den man er (Øiestad, 2009, s. 52). På den måten kan drama være refleksivt og gi en større innsikt i hvem man er, og dermed styrke selvfølelsen.

Videre kan kritisk erfaring (verfremdung) også diskuteres i lys av erfaringene lærerne får av workshopen. Ved å stille spørsmål til refleksjon etter workshopen, gjennom spørreskjema og intervju, blir forhåpentligvis lærerne mer kritiske til sin egen erfaring. Ikke bare i lys av seg selv, men i lys av hvordan øvelsene vil og kan fungere sammen med elevene. De vil da, ved å være kritisk til egen erfaring, få en større innsikt i sine egne emosjoner og oppfatninger og i tillegg være mer forberedt til å ta imot elevenes.

Etter workshopen sier Mari at hun synes det er lurt at de må reflektere over betydningen av øvelsene og nytteverdien for elevene. Ved å svare på spørreskjema og bli intervjuet måtte hun virkelig reflektere, noe som var bevisstgjørende og viktig for videre planleggingen av gjennomføringen med elevene. Lærerne fikk muligheten til å tenke kritisk over sin egen erfaring, noe som gjorde dem bedre forberedt til å møte elevene.

Både Line og Mari mener at deres selvfølelse og selvtillit har blitt styrket i ved å være med på dette prosjektet. Mari legger til at dette vil gjøre det lettere å se mulighetene i nye ting ved en annen anledning. Selv om workshopen og gjennomføringen i klassen var vellykket, føler verken Mari eller Line seg helt sikker på drama etter disse erfaringene. De ønsker nye workshops og nye erfaringer. Line påpeker at de skulle hatt slike “boostere” innimellom, for å bevare troen på at drama er virkningsfullt for elevene. Hun er helt overbevist om at sitatet “det man gjør, husker man”, stemmer. De mener begge at dersom de hadde spurt elevene om hva de sitter igjen med fra den siste tiden, hadde elevene svart dette dramaopplegget. Line skyter inn at det var en elev som sa: “Åh, dere får oss til å føle at det ikke er skole”. Elever er kanskje vant med en type kunnskapssyn, og er ikke vant med å leke, være skapende og utforske på denne måten.

Kapittel 5: På vei mot et nytt kunnskapssyn?

I kapittel 5 ønsker jeg å se på om skolen kan være på vei mot et nytt kunnskapssyn. Livsmestring skal på timeplanen og er et nytt satsningsområde for skolen. Drama og teater som fagtradisjon har verktøy som kan brukes for å jobbe på alternative måter inn mot livsmestring.

5.1 Kunnskapssyn

Vik (2020) viser til at dagens skole er forankret i et kunnskapssyn hvor kunnskapen allerede er gitt. Læring betyr å “tilegne seg bestemte prosedyrer eller gitte enheter som kalles kunnskap, skjema eller begrep” (s. 66). Dette kunnskapssynet passer ikke inn om man skal følge læreplanens nye mål:

Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Her vises det til en læring som ikke allerede er gitt og som heller ikke kan overføres fra lærer til elev, den må skapes og erfares. I tillegg står det i læreplanen (2020) at elevene skal både lære og utvikle seg gjennom estetiske læringsformer og praktiske aktiviteter. Praktiske og estetiske fag viser, ifølge Sæbø (2013, s. 85), til et annet kunnskapssyn som inkluderer elevenes personlige opplevelser og følelser i arbeidet. I tillegg blir kroppslige og estetiske læringsaktiviteter integrert sammen med de kognitive. Sæbø (2013) kaller dette et helhetlig kunnskaps- og læringssyn, som ikke er noe nytt, men som ble vedtatt av Stortinget for skolen i 1990. Med den nye læreplanen og et større fokus på skaperglede, engasjement og utforskertrang slår det forankrede kunnskapssynet

sprekker og åpner opp for en ny måte å se kunnskap på. Dette gir håp for undervisning gjennom drama.

5.2 Livsmestring på timeplanen

Hvis du ser det jeg ser

Så hadde du aldri mer

Tvilt eller gjemt deg igjen

- Maria Mena "Speil"

Det at livsmestring er et tverrfaglig tema i læreplanen (2020), gir håp. Det betyr at viktigheten har blitt enda tydeligere. Line trekker frem:

Det at livsmestring er kommet inn i læreplanen sier litt om at det er noe i skolesystemet som ikke helt fungerer. Hva må vi gjøre? For at elevene skal lære, må de ha gode tanker om seg selv og andre rundt seg. Mange har nok med seg selv og trenger trening i empati. Det er så utrolig viktig at vi som skole blir en motvekt til dette prestasjonssamfunnet vi lever i.

Her påpekes det at lærere mangler verktøy for hvordan de skal jobbe med å bygge elevenes selvfølelse eller utvikle empati, i et prestasjonsfokusert samfunn. Mari påpeker at vi ikke må glemme den overordnede delen av læreplanen, med de tverrfaglige temaene. De tverrfaglige temaene som ble lagt inn i læreplanen 2020 er: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020). Mari sier "det skal gjennomsyre alt elevene gjør nå, og det er viktigere enn noensinne å få dette inn på timeplanen". Hun mener de burde hatt en time i uken som var kun til drama. Dette skulle vært uavhengig av andre fag, gjerne ledet av en dramapedagog. Da ville elevene fått nye erfaringer og jobbet i ulike gruppesammensetninger. Hun understreker at man kan selvfølgelig ta drama inn i fag også, men timefast tid til drama er en god ide. Hun poengterer at "det man gjør ofte blir en del av deg, fy søren, det er viktig".

Selv om livsmestring er et tema i læreplanen, er det ingen garanti for hvordan lærere tar tak i dette temaet. Mange lærere opplever nok at de mangler kunnskap om livsmestring, og dermed

blir usikre på hvordan de skal undervise i dette temaet. Det at lærere mangler kunnskap er noe av kritikken mot å ha livsmestring på timeplanen (Mørch, 2020). Men selv med kunnskap mangler lærere verktøy som kan brukes for å lære elevene å mestre livet. Læreplanen definerer livsmestring som det “å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Estetiske læringsprosesser som viser til et kunnskapssyn hvor elevenes personlige opplevelser og følelser blir inkludert (Sæbø, 2013, s.85), vil da passe til å undervise i livsmestring.

5.2.1 Håp om å styrke selvfølelsen

Selvfølelsen kan utvides og repareres hele livet (Øiestad, 2011, s. 305). Derfor kan vi si at selvfølelse er ferskvare, og det gir håp om endring. På spørsmålet “synes du at det å jobbe med selvfølelse kan skape håp?” svarte alle deltakerne i workshopen “Ja”. De begrunnet dette med: “Tro på egen styrke, ferdigheter. Bevissthet som gir empati”, “Ikke alle har hatt en trygg og god oppvekst. Dette kan hjelpe noe.”, “Dette er viktig. Har noen som virkelig tenker lite om seg selv. Også andre som tenker for stort om seg selv (forstå meg rett :) Alle trenger empati!”.

Noe av det som gir håp for fremtiden er bevisste og dyktige lærere. Vi lever i en verden der lærere tar på seg mange roller, som både oppdrager, psykolog, lærer, sykepleier, venn og underholder. Disse rollene er et resultat av at barn og ungdom har økende utfordringer innen prestasjonspress, stress, overstimulering, slitenhet, lære vansker, atferdsproblemer, psykiske lidelser, hørsensitivitet, mangel på motivasjon og konsentrasjon og følelsen av å ikke være god nok (Myskja & Fikse, 2020, s. 16). Oppgavene til en lærer er store og kan virke uoverkommelige. Det gir håp at lærere ønsker å lære noe nytt, og i tillegg bruker det de lærer for å styrke sine elever. De fleste deltakerne på workshopen svarte at de opplevde workshopen som veldig inspirerende og nyttig, og noen svarte at den var nyttig. En av deltakerne i workshopen jeg har vært i kontakt med i etterkant sier at hun bruker det hun lærte ofte:

Jeg hadde speiløvelsen parvis seinest i dag, som et avbrekk etter gruppedramatisering. Brukt den flere ganger. Jeg gikk rundt og gjettet hvem som styrte, de er ganske flinke. De får styre, det gir de kontroll og selvfølelse. Også det at de klarer å følge den andre gir selvfølelse, tror jeg. De blir bedre til det for hver gang. Jeg ser deres selvfølelse på en

måte og opplever at jeg blir litt overrasket over noen som tør å slippe seg løs, selv om de er sjenert.

Selv om dette er en lærer som allerede bruker drama i sin undervisning, ble verktøykassen utvidet, og denne læreren ble påminnet om virkningen drama kan ha i klasserommet.

Etter workshopen var Mari og Line enige om at det skaper håp å jobbe med selvfølelsen. Mari påpeker:

Slik du føler deg nå, trenger du faktisk ikke føle deg i morgen. Det handler om å hele veien være oppmerksom på seg selv. Okay, jeg er litt nedfor, trist og lei.. det kan snu. Jeg trenger faktisk ikke føle meg slik, jeg er ikke følelsene mine. Det handler om det å tro på egne styrker og ferdigheter.

Her fremheves det at selvfølelsen er ferskvare og mulighetene for endring er stor. Line trekker frem tusenlappen; at uansett om man skitner den til, er den like verdifull. Dine opplevelser eller hvordan du føler deg påvirker ikke din verdi (Øiestad, 2009, s. 91). Mari poengterer at det å jobbe med selvfølelse kan skape håp i det store bilde.

Her er det elever som kommer mer robust ut i samfunnet. Og har faktisk gjennom skoledagen økt, fått lært, trent seg og går ut med en høyere selvfølelse enn de hadde hatt om vi ikke hadde hatt fokus på det.

På den måten kan lærerne bidra til å styrke elevene ikke bare i dag, men for fremtiden. Line fremhever at de som lærere kan bidra til å skape godhet for dem som opplever vanskelige ting hjemme. Lærere kan være en som elevene kan speile seg i. Som Maria Mena synger om i soundtracket til oppgaven "Speil":

Ja, når du kjenner du er alene

Og kjenner du er litt lost

Ja, når du kjenner du er alene

Så vit at du har en venn

Som bare vil løfte deg

Stå med deg

Le med deg

Bare vil vise deg frem

Så bruk meg som et speil

Ja, bruk meg som et speil

Speil i deg i meg

- Maria Mena "Speil"

Alle barn har ikke noen de kan speile seg i, som vil løfte dem, stå med dem og le med dem. Her kan lærere bety en forskjell ved at elevene får se sin egen verdi når de speiler seg i læreren. Det læreren tenker og føler om elevene, vil elevene tenke og føle om seg selv. Noe som også understreker ansvaret lærere har for å styrke selvfølelsen til elevene. Vi kan ha lett for å glemme at vår verdi som mennesker er knyttet til vår eksistens. På den måten blir vi for opptatt av livets innhold, og glemmer at "vi er før vi blir «noe» eller «noen»" (Øiestad, 2009, s. 91).

Drama er en metode å bruke når man jobber med selvfølelsen. Gjennom dramaøvelser kan elevene oppleve at selvfølelsen blir styrket. Elevene blir sett uten et prestasjonspress. Øiestad (2011) understreker at det barn gjør og erfarer ofte, "vil sette seg som måter å være i livet på" (s. 58). Mari forteller etter workshopen at hun satt igjen med en bevissthet om hvor viktig det er å jobbe kontinuerlig med selvfølelsen, det er ikke nok å gjøre dette kun en gang. "Man kan ikke bare tenke at nå har jeg gjort det, så nå er jeg ferdig". Med et jevnlig fokus på selvfølelsen vil den bli styrket både hos lærere og elever. Dette vil igjen føre til økt læring og bedre psykisk helse (Myskja & Fikse, 2020, s. 35).

Etter gjennomføringen med egne elever reflekterer Mari rundt at elevene som har tatt en rolle i klassen, ikke nødvendigvis trenger å forbli i den rollen. Ved å bruke drama, kan de få komme ut av rollene. Hun forklarer at de trenger ikke være klassens klovn, eller den forsiktige og rolige, som kanskje er noen av dårlig selvfølelses mange ansikt (Øiestad, 2009, s. 19). Hun tror at det kan skape håp. Øiestad (2009) påpeker at når vi jobber med egen selvfølelse, kan vi ha nytte og glede av å øve oss på det motsatte:

Når man er sjenert, kan det være fint å øve seg på frimodighet. Og er man ekstremt frimodig, er det kanskje lurt å øve på tilbakeholdenhet. Den tøffe og uredde trenger øving i forsiktighet, mens den forsiktige kan tøffe seg opp. (s. 165)

Mye er allerede satt i 3. klasse i forhold til hvilken rolle elevene velger eller ubevisst tar. Line forteller at noen elever har fått grå prikker lenge. Det at de kan få skrelle av seg prikkene og kanskje få flere stjerner, tror hun kan gi håp. Selvfølelse er ferskvare, derfor poengterer Mari og Line at de vil jobbe for at elevene skal ha det godt, og ha det best mulig med seg selv. Mari tror at drama absolutt kan være med å skape håp når det gjelder det å definere seg selv. På den måten kan elevene få indre trygghet og god selvfølelse, i å vite hvem de er, som er et steg på veien til å mestre livet bedre.

Refleksiv etyde - drama i klasserommet

I denne refleksive etyden vil jeg være på søken etter å forstå og tydeliggjøre sammenhengene mellom drama som metode (kunstform) og klasserommet/skolen (organisasjonsform). Det å få drama inn på timeplanen i skolen er et arbeid som har pågått i en årrekke. Rikke Gürgens Gjørnum (2021) forteller om to relativt nylige store aksjoner som ble gjennomført i 2016 og 2017. Det var aksjoner med fokus på drama i grunnskolen og for å få drama inn som fag i skolen (Gjørnum, 2021, s. 34). Forskning lå til grunn og det ble lansert flere rapporter. Blant annet rapporter som viser at “drama er et forskningsbasert fag som bidrar til dybdeløring, dannelse, kommunikasjon, kreativitet og elevaktiv læring” (Gjørnum, 2021, s. 35). Gjørnum (2021) forteller: “Et helt fagmiljø stod samlet. Vi var synlige, vi hadde kampviljen, argumentene, midlene, pågangsmotet og ikke minst trua på at nå, endelig ville vi få det gjennomslaget vi har ventet så lenge på” (s. 35). Hun forteller at det gjentagende motargumentet var “metodefriheten”. Daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen mente at han ikke kunne gjøre noe med undervisningspraksisen. Gjørnum (2021, s. 36) sier at de lenge hadde trodd at om det bare ble lagt til grunn nok forskning ville de bli hørt. På den ene siden er drama fremdeles hverken et fag i skolen, eller en metode som er spesielt utbredt i dagens grunnskole. Det er lett å miste motet. På

den andre siden gir det håp at lærere som Mari og Line er positive til å lære enda mer og få drama inn i sin verktøykasse.

Kontinuitet er ikke bare viktig når det er snakk om å jobbe med selvfølelse, det er også viktig når det kommer til bruken av drama som metode i klasserommet. På kurs eller workshops er det vanlig å ta med seg noe som passer inn i din egen verktøykasse, og så glemme resten. Jeg tror at hovedgrunnen til at man ikke bruker alt det man lærer, selv om man ser at det er bra, er at det ikke blir ditt eget, som også en av deltakerne på workshopen understreket. Dersom drama som metode skal bli en del av en lærers hverdag, også for Mari og Line, vil de trenge flere erfaringer. De vil trenge flere “boostere”, og de vil trenge flere gode opplevelser og erfaringer med sine elever. En fordel hadde vært om det var rom for å snakke om drama, gleder og utfordringer sammen med kollegaer og en ledelse som heiet det frem. Bamford (2012, s. 16) påpeker et forbedringspotensial i skolen. Skoleledere har behov for mer kunnskap om verdien av kunst- og kulturopplæring og kreative undervisningsmetoder i alle fag. Dewey poengterte også at elevenes innføring i teoretiske fag bør skje gjennom estetiske fag (Sæbø, 2009, s. 58). Mari ønsker å timeplanfeste dramatimen, slik at hun blir vant til å bruke verktøyet. Det å jobbe med drama er etterspurt av elevene hennes. Mari har laget en plan for når og hvordan hun kan teste ut de samme øvelsene, men med ny og egen vri. Læringsmiljø og undervisning blir positivt påvirket av lærere som har mot til å integrere drama i klasserommet, på tross av deres mangelfulle dramafaglige kompetanse (Sæbø, 2016, s. 188). Dersom Mari gjennomførte dette fikk hun både en ny erfaring ved å bruke verktøyet, men også en ny erfaring sammen med elevene. Dette kan gjøre det lettere å ta opp og bruke verktøyet igjen. For å sitere Mari igjen: “det man gjør ofte blir en del av deg, fy søren, det er viktig”.

I en prestasjonsfokusert verden er ikke skolene noe bedre. Psykologspesialist Karoline Ø. Solheim (2021) skriver:

Det uroer meg veldig at jeg hører en del barn si at de blir vurdert hele tiden. Den sosiale og emosjonelle utviklingen blir målt opp mot en norm allerede i barnehagen. Nå for tiden blir det ekstra hardt å ikke nå opp. (Solheim, 2021)

Prestasjonsfokus gjør at mange gruer seg til skolen. Her kan drama bidra til et mindre prestasjonsfokus, og på denne måten bli i tråd med Vygotskys (1967/2004, s. 72) tanker om at prosessen er det viktigste og ikke produktet. Dette strider litt med hvordan skolen er bygget opp, da alt skal kunne måles. Anderson (2021, s.85) understreker at lærere som bruker drama i undervisningen må være klar over at mye av læringen i drama ikke alltid ender i et resultat eller måloppnåelse. Hva elevene har lært er vanskeligere å sette ord på etter en dramatime enn en mattetime. At det ikke er målbart, er kanskje også ett av motargumentene til drama i skolen. Det vil da være vanskelig å se om elevene har måloppnåelse i faget. Men man kan ikke måle hverken empati, godhet, tillit eller hvordan elevene ser på seg selv. Med andre ord burde skolen sette større fokus på å bygge selvfølelsen til elevene, som igjen vil få positiv effekt på både klassemiljø og læring.

Estetiske læringsprosesser skal, ifølge læreplanen, være en måte elevene nå skal lære på. Det kan være utfordrende å sette i gang med drama i klasserommet dersom verken elever eller lærere har erfaring med dette. Kun én workshop er ikke nok for de fleste lærere. De vil trenge mer kunnskap og erfaring og ikke minst mestringfølelse for å klare å bruke det i eget klasserom. “Også forskning støtter at lærere vil bruke de uttrykks- og arbeidsformer som de erfarer at de mestrer” (Sæbø, 2009, s. 206). Det står ikke på viljen til lærerne eller nytteverdien av opplegget. Det står på tryggheten i opplegget og kunnskapen rundt hvordan man tar en klasse gjennom denne typen øvelser. Bamford (2012) understreker at “det er behov for etterutdanning for lærerne, slik at man kan få mer varierte undervisningsmetoder/pedagogikk i klasserommet” (s. 18). Med etterutdanning ville forhåpentligvis komfortsonen til flere lærere inneholde noen estetiske fag. Estetiske fag bør også være en vesentlig større del av lærerutdanningen (Bamford, 2012, s. 16). Lærere må bli vant til å jobbe skapende, både i sin lærerutdanning og som lærer i skolen. Ifølge rapporten sendt til kunnskapsdepartementet i 2020 er det for lite fokus på estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningen:

På bakgrunn av kartleggingen er hovedkonklusjonen at estetiske læringsprosesser synes å være lite integrert i grunnskolelærerutdanningene. Utvalgets hovedanbefaling er derfor å videreutvikle arbeidet med estetiske læringsprosesser som sikrer at området er helhetlig og integrert, har progresjon og sammenheng og bygger på forskning. (By et al., 2020, s. 80)

Oppfordringen og anbefalingen er tydelig: “Institusjonene bør sikre at alle studentene får opplæring i bruk av estetiske læringsprosesser gjennom å få erfaringer med og kunnskap om estetiske uttrykksformer, arbeidsmåter og virkemidler” (By et al., 2020, s. 80). Om institusjonene tar tak i dette vil vi se en ny generasjon med lærere hvor alle har kunnskap og erfaring nok til å bruke estetiske læringsprosesser i skolen.

Kapittel 6: Oppsummering og veien videre

I dette kapittelet tar jeg for meg de viktigste funnene og reflekterer rundt dem. Jeg vil også se på hva min forskning kan ha bidratt til og vurdere forskningsbehov fremover. Avslutningsvis deler jeg noen tanker om veien videre.

6.1 Oppsummering av funn

En av de første oppdagelsene jeg gjorde i dette prosjektet var at nøkkelen til å få noe “nytt” inn i skolen er gjennom ledelsen. For å løse utfordringen med at for få kanskje benytter seg av estetiske læringsprosesser i klasserommet, er det en god idé å ha kurs i fellestiden på skolen. Det vil også løse lærernes utfordring med tid. Rektor på en skole har stor betydning for hva det fokuseres på, på skolen. Uten rektor med på laget, ville prosjektet mitt blitt vanskelig å gjennomføre. Bamford (2012) anbefaler i sin rapport at “man må legge vekt på verdien av praktisk og kreativ læring, med hovedfokus på læring gjennom praktiske erfaringer” (s. 18). Dersom skoleledelsen ikke bidrar til å legge fokus på læring gjennom praktiske erfaringer, kan lærere gå glipp av verdifulle verktøy og kompetanse. Dette kan medføre at de ikke har tilstrekkelig kompetanse eller mestring for å kunne gjøre det som forventes innen estetiske læringsprosesser i henhold til læreplanen.

Gjennom workshopen fikk lærerne kunnskap og erfaring med å bruke drama som estetisk læringsprosess inn mot det tverrfaglige teamet livsmestring. Mari og Line understreker at de fikk en ny bevissthet rundt sin egen selvfølelse. De ble i tillegg bevisste på viktigheten av å jobbe med selvfølelsen med elevene. Workshopen, det at de fikk erfare selv, var essensielt. Det gav dem den tryggheten de trengte og var, for å bruke deres ord, avgjørende. Dette viser til et behov for flere praktiske erfaringer innen drama som metode. Workshopen viste at drama er mer enn å dramatisere et eventyr, og har dermed kanskje både utvidet deltakernes syn på drama, og utfordret noen fordommer. Konklusjonen er at workshopen hadde ønsket effekt for Mari og Line. For dem kan dette bety en endring i praksis, både at de får større fokus på å styrke selvfølelsen til elevene, og at drama som estetisk læringsprosess kan bli en del av hvordan de jobber i sitt

klasserom. Lærerne uttrykker et ønske om flere workshoper av lik karakter, for å få enda mer erfaring og kunnskap.

Et annet viktigere funn var at lærernes erfaring av workshopen gjorde dem mer observante og bevisste på elevenes reaksjoner, de fikk mulighet til å være i forkant. Gjennom egne erfaringer fikk de muligheten til å forutse både fallgruver og følelsesreaksjoner hos elevene. På den måten forbedret de undervisningen. I tillegg ble lærerne bevisst på hvordan de som lærere kan påvirke elevenes selvfølelse både positivt og negativt. Lærerne ble gjennom dramapedagogisk opplegg bedre kjent med elevene og deres selvfølelse. De fikk også erfare noen områder der de har mulighet til å bidra til å styrke elevenes selvfølelse.

Prosjektet har vist at dramaøvelser kan fungere godt til å jobbe med selvfølelsen. Det er likevel viktig å passe på at samarbeidet elevene imellom fungerer og at øvelsene (spesielt i oppvarmingen) skaper mestring. Med erfaring og kunnskap vil det være enklere for lærere å ta i bruk verktøyet drama i klasserommet. Lite kunnskap bør på den andre siden ikke være en hindring, fordi man lærer av å gjøre. I tillegg blir læringsmiljø og undervisning positivt påvirket av lærere som har mot til å integrere drama i klasserommet, på tross av deres mangelfulle dramafaglige kompetanse (Sæbø, 2016, s. 188).

Selv om et helhetlig dramapedagogisk opplegg kanskje vil ha størst effekt vil jeg likevel trekke frem en øvelse, "Bildeteater - Du er unik". Mari opplevde at hennes egne planlagte spørsmål ikke fungerte alene, men etter bildeteateret klarte elevene å reflektere og svare på spørsmålene hun hadde stilt tidligere. Dramaøvelsen hjalp elevene til å komme mer i dybden av historien og til å kommunisere, noe som viser at kroppen er et viktig verktøy. Et kjent sitat fra filosofen Konfucius er: "Jeg hører og glemmer. Jeg ser og husker. Jeg gjør og forstår". Elevene fikk delta og tilnærme seg historien på flere måter i denne øvelsen. De fikk lytte, bruke sin egen fantasi til å skape bilder som kommuniserer et budskap, og reflektere over historien. Tilbakemeldingene fra lærerne og elevene peker på at elevene har forstått denne historien godt ved at de har jobbet og reflektert på denne måten. Gjennom budskapet i historien "Du er unik" har elevene blitt påminnet sin verdi, som igjen kan ha styrket selvfølelsen.

Det å jobbe med å styrke selvfølelsen er en kontinuerlig oppgave, fordi selvfølelsen kan utvides og repareres hele livet (Øiestad, 2011, s. 305). Dine tanker om deg selv kan endres til det bedre i morgen. Dessverre kan det også endres negativt, det er derfor viktig med bevissthet rundt hvordan vi snakker til oss selv. Det er også viktig med en bevissthet rundt hvordan vi snakker til andre, da vi kan både være med på å styrke eller skade andres selvfølelse (Øiestad, 2009, s.28). Gjennom dramaøvelser, som “godhetstunnelen”, kan elevene få øve seg på å gi komplimenter og ta imot komplimenter. Drama kan også være en metode for å lære å snakke til seg selv som sin egen bestevenn. Ved å få repetere og være beskyttet av fantasi, kan elevene endre hvordan de snakker til seg selv. Gjennom å veilede elevene til å støtte seg selv og ha troen på egenverdi og evner, kan de utvikle et “growth mindset” (Haimovitz & Dweck, 2017, s. 1851). En vei til et “growth mindset” er at lærerne ikke fokuserer på prestasjonene, men prosessen. Drama gir mulighet for å slippe prestasjonsfokus og la elevene få være skapende i tråd med Vygotskys (1967/2004, s. 72) anbefalinger. Elevene kan på den måten også få oppleve mestring, som er en viktig del av selvfølelsen (Øiestad, 2011, s. 28). I tillegg kan elevene øve seg, gjennom drama, på å gå i andres sko og sette seg inn i andres situasjon, noe som kan fremme empati. På den måten lærer elevene gjennom drama.

Selvfølelsens bestevenn, humor (Øiestad, 2011, s. 134), er noe drama kan bidra med i en teoritung skolehverdag. Både lærerne og elevene fikk gjennom workshopen både le sammen og ha det gøy. Likevel viser tidligere forskning at ikke alle elever uttrykker at de liker drama. Ifølge Sæbø (2009, s.205) kan det skyldes lærernes mangelfulle dramafaglige kompetanse. Dette viser til et behov for etterutdanning og videreutvikling for lærerne. På den måten kan det bli mer kreativ pedagogikk i klasserommet (Bamford, 2012, s. 18).

Rammene rundt er avgjørende og kan være en stor hindring for drama i klasserommet. Det finnes nesten ikke rom som er beregnet på praktisk undervisning lenger (Bamford, 2012, s. 12). Et klasserom med pulter, stoler og svært lite gulvplass er ikke inviterende til drama. Et stort tomt rom derimot, gjør det enklere å leke og være skapende. Men vi kan ikke la rom være en stopper for å bruke drama i klasserommet. Det er mange muligheter, men vi trenger kanskje at noen gjør oss oppmerksom på dem.

Likevel er menneskene den faktoren som har mest å si for hvor lett og om man ønsker å gjennomføre drama i klasserommet. I spørreundersøkelsen etter workshopen kom det frem at relasjonen til klassen og klassens trygghet er avgjørende for om opplegget i det hele tatt blir gjennomført. Flere lærere manglet trygghet i opplegget, noe som hindret dem i å gjøre det med egen klasse. Dette i tillegg til at det kanskje er flere elever med diagnoser og utfordringer enn noen gang. Om flere lærere hadde prøvd, tatt en sjanse, ville de kanskje blitt overrasket over at noen dramaøvelser fungerte bra. Trygghet er viktig for å tørre å utforske, som trygghets sirkelen illustrerer. Det er ikke bare elevene som trenger indre trygghet, det er lærerne også. Kan den trygge havnen i trygghets sirkelen ses i likhet med god selvfølelse? Man er mer rustet til å utforske og å gå ut i verden dersom man har en trygg og god selvfølelse. Møter man da på motstand, kan man vende tilbake til den trygge havnen og ikke la seg knekke, fordi man er trygg på sin egenverdi. Lærere kan formidle dette til elevene ved å la dem speile seg i dem, og i speilbildet får de se sin verdi. Maria Mena synger om dette i oppgavens soundtrack "Speil". Det å ha noen å le med, som vil stå med deg og vise deg frem, kan bety en forskjell for elevene. På den måten får elevene se at det ikke er prestasjonene som gjør dem verdifulle, men det er at de er den de er. Dette er, etter min mening, den viktigste jobben man i dag har som lærer. Det å se elevene, eller for å bruke Øiestads (2011) ord: "la barn få oppleve at «det er plass til meg», uansett hvilken relasjon man har til barnet" (s. 304). Dette prosjektet har vist at selvfølelse er noe voksne trenger å styrke like mye som barn. Det at selvfølelsen kan endres og styrkes, gir håp.

6.2 Prosjektets bidrag

Denne forskningen kan ha bidratt til å vise at drama som metode kan være en relevant arbeidsmetode når lærere jobber med temaet selvfølelse, til tross for at prosjektet begrenser seg til én workshop. Innen det tverrfaglige temaet livsmestring er selvfølelse sentralt for å kunne hjelpe elever med å utvikle en indre trygghet, og skolen etterspør metodikker for å adressere dette temaet. Prosjektet viser at det å erfare et dramapedagogisk opplegg i praksis for lærere, er viktig for å oppleve hvordan ulike metoder og øvelser virker før de tas i bruk. Mari og Line mener selv det var avgjørende at de fikk erfare det dramapedagogiske opplegget selv først, før de gjennomførte med sine elever. I et større bilde kan forskningen også ha bidratt til å sette søkelyset på viktigheten av å jobbe med selvfølelse både for individ og samfunn.

Forskningen kan også ha bidratt til å vise hvorfor lærere ikke velger drama som metode i klasserommet. Som Vik (2020) fikk jeg også bekreftet at kunnskap og tid er noen av hovedgrunnene til at mange lærere synes det er vanskelig å bruke drama i klasserommet. Lærerne ser nytteverdien, men mangler kunnskapen eller tryggheten for å ta det inn i sitt eget klasserom. Jevnlige påfyll, gjennom praktiske workshops, kan være en av løsningene og bidra til at flere lærere bruker denne metoden og at den blir en del av deres hverdag. Det hadde vært spennende å forske videre på om lærere ønsker å bruke tid på å tilegne seg ny kunnskap, og om man med jevnlig workshops får drama til å bli en del av deres hverdag. Kanskje kan dette inspirere til noen andres forskning? Håpet er at denne oppgaven har inspirert noen lærere til å prøve ut drama i klasserommet gjennom konkrete metoder og øvelser knyttet til tema selvfølelse og livsmestring.

6.3 Avsluttende tanker og veien videre

Det etablerte kunnskapssynet i dagens skole har slått sprekker og det er håp for et nytt kunnskapssyn som fokuserer på å skape og erfare. Skolen i dag har behov for å løfte kompetansen i estetiske læringsprosesser (Bamford, 2012) fordi kreative uttrykksformer er essensielt for all læring (Vygotsky, 1967/2004). Lærere trenger praktisk erfaring for å ta i bruk nyttige verktøy i sine klasserom, da kanskje spesielt innen de nye tverrfaglige temaene. Unge i dag møter mange utfordringer og skolen bidrar til stresset dette medfører ved å være for prestasjonsfokuserert. Drama kan hjelpe elevene til å føle mestring og kan bidra til et fokus på prosess, ikke kun produkt. På den måten kan drama bidra til å styrke elevenes indre trygghet, deres selvfølelse, som er viktig for livsmestring. Læreplanen (2020) fremhever viktigheten av kreative og skapende evner. Slike evner beriker samfunnet vårt og det er gjennom skapende virksomhet elevene kan lære å uttrykke seg, løse problemer og stille spørsmål. Kvaliteter som er viktige og vil være viktige for fremtiden.

Gjennom dette prosjektet har jeg blitt mer bevisst på min selvfølelse, og hvordan jeg snakker til meg selv. Ved å jobbe med dette prosjektet har min selvfølelse blitt styrket, noe som kanskje var en underliggende tanke ved at det var nettopp dette jeg valgte å fokusere på. Jeg har fått øynene

mer opp for hva lærere ser på som utfordrende med å bruke drama som metode, i tillegg til at jeg har fått et styrket håp for metoden i klasserommet. Lærerne ser nytteverdien av å bruke drama, men trenger mer påfyll enn en workshop. Kanskje jeg kan finne en skole som vil sette fokus på drama som estetisk læringsprosess og ønsker jevnlig workshops med lærere og ledelse? Dersom lærerne og lederne gjør dette sammen, vil det gi dem felles erfaringer og styrke deres relasjon. I tillegg vil det være lettere å sette fokus på og løfte kunnskapen og kvaliteten på det estetiske og kreative arbeidet i skolen. Dette er en mulig vei videre for meg eller denne forskningen. Uansett så har dette prosjektet gitt meg mer “bevis” på hvordan drama kan gjøre en forskjell i et klasserom. Jeg er, om mulig, blitt enda mer engasjert for å få mer drama inn i lærerutdanningen. Jeg har fått troen på at det å ha workshop for lærere jevnlig i tema som de har bruk for, vil gjøre at de bruker drama i sitt klasserom. I tillegg har jeg blitt godt kjent med hvordan to lærere hopper i noe som er nytt og lykkes i klasserommet med det. Jeg er takknemlig for denne reisen.

Min drøm er at mange lærere leser denne oppgaven og blir inspirert og motivert til å jobbe, gjerne gjennom drama, med å styrke elevenes selvfølelse. I tillegg håper jeg at oppgaven har gjort deg som leser mer bevisst på din egen selvfølelse og hvordan du snakker til deg selv. Lytt gjerne til “Speil” av Mari Mena igjen.

Kapittel 7: Kilder

Anderson, M. (2012). *Masterclass in Drama education. Transforming teaching and learning*. Continuum.

Andreasen, J. (1996). *Rolle-spil*. I Tidsskriftet KvaN (s.56-64). Clemensstrykkeriet.

Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. NOVA rapport 8/21. Oslo: NOVA, OsloMet

Bamford, A. (2012). Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011. Sammendrag på norsk av kartleggingen *Arts and cultural education in Norway*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet 05.05.2022 fra:
<https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Kunst-og-kulturoppfoering-i-Norge-2010-2011.pdf>

Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. 2nd Edition. Routledge

Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama. A critical analysis*. Trentham Books

Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. 5 utgave. Fagbokforlaget

Bruun, E.F., Steigum, J.B. (2019). *Dramafagets rolle i møte med elevers psykiske helse*. I *DRAMA*, utgave 2, 2019 (s. 64-68). Universitetsforlaget

Bufdir (2019). *Gi ros som barnet ditt forstår*. Hentet 25.03.22 fra:
https://www.bufdir.no/Foreldrehverdag/Smabarn/Gi_ros_som_barnet_ditt_forstar/

Bufdir (2021). *Selvfølelse hos barn*. Hentet 13.12.21 fra:
https://www.bufdir.no/Foreldrehverdag/Selvfoelse_hos_barn/

- By, I-L., Holthe, A., Lie, C., Sandven J., Vestad, I.L., Birkeland, I.M (Red). (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* Rapport til kunnskapsdepartementet. Hentet 26.08.21 fra :
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Traditions*. Sage Publications Inc.
- Daniels, H., Downes, E. (2015). *Identity and Creativity: The Transformative Potential of Drama*. I Davis, S., Ferholt, B., Clemson, H. G., Jansson, S-M., Marjanovic-Shane, A. (Red). *Dramatic Interactions in Education*. (s.97-113) Bloomsbury
- Davis S. (2013). *Dramatic Shape-shifter and Innovative Teacher: the creative life and legacy of Dorothy Heathcote*. Hentet 02.03.22 fra :
https://www.researchgate.net/publication/261703440_Dramatic_Shape-shifter_and_Innovative_Teacher_The_creative_life_and_legacy_of_Dorothy_Heathcote
- DICE (2010). *DICE- terningen er kastet. En DICE - ressurs. Forskningsresultater og anbefalinger for drama og teater i undervisning*. Hentet 26.08.21 fra:
<http://www.dramanetwork.eu/file/Norsk%20versjon%20greenpaper%20short.pdf>
- Dweck, C. (2015). *Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'*. Hentet 03.03.22 fra:
<https://portal.cornerstonesd.ca/group/yyd5jtk/documents/carol%20dweck%20growth%20mindsets.pdf>
- Dweck, C. (2010). *The Effect of Praise on Mindsets*. Hentet 03.03.22 fra:
https://www.youtube.com/watch?v=TTXrV0_3UjY&ab_channel=Treeincement
- Dyregrov K. (2019). *Selvtillit, selvfølelse og selvbilde. Hva er forskjellen?* Hentet 08.04.22 fra:

[https://mentalhelse.no/aktuelt/psykobloggen/selvtillit-selvfolelse-og-selvbilde-hva-er-forskjellen#:~:text=Selvbilde%20betegner%20det%20mentale%20bildet,egne%20evner%20\(lav%20selvtillit\).](https://mentalhelse.no/aktuelt/psykobloggen/selvtillit-selvfolelse-og-selvbilde-hva-er-forskjellen#:~:text=Selvbilde%20betegner%20det%20mentale%20bildet,egne%20evner%20(lav%20selvtillit).)

Eilertsen, M.G., Nes, R.B. (2021). *Verdens lykkerapport 2021: Livskvaliteten på verdensbasis er overraskende stabil til tross for COVID-19*. Hentet 21.02.22 fra :

<https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/verdens-lykkerapport-2021--livskvaliteten-pa-verdensbasis-er-overraskende-s/>

Engelstad, A. (2006). *De undertryktes teater. Når tilskuer blir deltaker. Augusto Boals metoder og praksis*. 2 utgave. Cappelen

Ewing, R. (2015). *Dramatic Play and Process Drama: Towards a Collective Zone of Proximal Development to Enhance Language and Literary Learning*. I Davis, S., Ferholt, B., Clemson, H. G., Jansson, S-M., Marjanovic-Shane, A. (Red). *Dramatic Interactions in Education*. (s.135-152) Bloomsbury

Fiiksdal, K.S.M. (2022). *Musikk og livsmestring*. Hentet 02.04.22 fra:

<https://www.musikkfralivetsbegynnelse.no/livsmestring>

Gjærum, R.G. (2021). *Vi må ikke stå med lua i hånda!* I *Drama*. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift. No1 2021. Tema: Fagpolitikk. (s.34-37). Universitetsforlaget

Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., Skagen, A. (2005). *Dramaturgi. Forestillinger om teater*. Universitetsforlaget.

Haimovitz, K., Dweck, C.S. (2017). *The origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and New Proposal*. I *Child Development*, Volume 88, Number 6, (s. 1849-1859) Hentet 03.03.22 fra:

<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12955>

Halvorsen E.M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU*. Høyskoleforlaget

Heathcote, D. (2015). *Thresholds of Security*. I O'Neill, C. (red). Dorothy Heathcote on education and drama. Essential writings. (s.18-28). Routledge

Heathcote, D. (2015). *Creativity*. I O'Neill, C. (red). Dorothy Heathcote on education and drama. Essential writings. (s.29-41). Routledge

Heathcote, D. (2015). *Notes on drama*. I O'Neill, C. (red). Dorothy Heathcote on education and drama. Essential writings. (s.42-49). Routledge

Heathcote, D., Bolton, G. (1995). *Drama for learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann

Hegstad, R., Prebensen, C. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU). (2017). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. (LiS sluttrapport versjon 2) Hentet 26.08.21 fra:
<https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

Imsen, G. (2010). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4 utgave. Universitetsforlaget

Jørgensen, G. (2010). *Pippi power*. Cappelen Damm AS

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Hentet 26.08.21 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utgave). Gyldendal Akademisk.

Lucado, M. (1997). *Du er unik*. Hermon Forlag

Myskja, A., Fikse, C (red.). (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk

Mørch, W-T. (2020). *Livsmestring i skolen, helt feil løsning*. Hentet 13.03.22 fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/#:~:text=Fra%20et%20barneperspektiv%20kan%20livsmestring,seg%20selv%2C%20sier%20professor%20Madsen.>

O'Neill, C. (Red). (2015). *Dorothy Heathcote on education and drama. Essential writings*. Routledge

Patricia, E.(2015). *Prolepsis and Educational Change through Drama: Bringing the future forward*. I Davis, S., Ferholt, B., Clemson, H. G., Jansson, S-M., Marjanovic-Shane, A. (Red). *Dramatic Interactions in Education*. (s.171-188). Bloomsbury

Qingzhou S., Haozhi G., Xiaofen Y., Jing Z., Xue L., Chengming J., Yongfang L. (2021). *More cooperation compensates for lower self-esteem in social dilemmas*. Hentet 22.04.22 fra:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886921002531#:~:text=Low%20self%2Desteem%20people%20adopted%20more%20cooperative%20strategies%20in%20social%20dilemmas.&text=Choosing%20to%20cooperate%20improve%20self,of%20low%20self%2Desteem%20people.&text=Lower%20levels%20of%20self%2Desteem,motive%20to%20gain%20social%20interdependence.&text=Improving%20self%2Desteem%20did%20not%20make%20them%20defect%20more.>

Skaug, Trygve (2021). *Følg med nå*. Cappelen Damm

Søreide, K-A. (2022). *Seksårsreforma er 25 år –men kor blei det av leiken?* Hentet 04.04.22 fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/kari-ann-soreide-reform-97-seksaringer/seksarsreforma-er-25-ar-men-kor-blei-det-av-leiken/317694>

Solbakken, I.M. (2020). *Flekkene du ikke kan viske ut skal du male over*. I Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift. No1 2020. Tema: Livsmestring. (s.6-11).
Universitetsforlaget

Solheim K.Ø. (2021, 21. april). Skolefravær: – Mange må øve seg på å møte verden selv om de har en dårlig dag. *Stavanger Aftenblad*. Hentet 26.04.22 fra:
<https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/34bK6v/skolefravaer-mange-maa-oeve-seg-paa-aa-moete-verden-selv-om-de-har-en-daarlig-dag>

Sæbø, A.B. (1998). *Drama- et kunstfag*. Tano Aschehoug

Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. (Doktoravhandling) NTNU: Trondheim

Sæbø, A.B. (2013). *Estetiske læreprosesser og klasseledelse*. I Engvik, G., Hestbek, T.A., Hoel, T.L., Postholm, M.B (red.) Klasseledelse - for elevenes læring. (s.85-103) Akademia

Sæbø, A.B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget

Tjora, A.: aksjonsforskning i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 04.10.2021 fra
<https://snl.no/aksjonsforskning>

Torsteinson, Brandtzæg & Powell. (2010) *Trygghetssirkelen for skole*. Referert i Brantzæg, Torsteinson & Øiestad (2017). Hentet 29.03.22 fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/se-eleven-innenfra---trygge-barn-i-en-mentalliserende-skole/>

Törnblom, M. (2006). *Mer selyfølelse!* Pantagruel

Ulvik, M., Riese, H., Roness, D. (red.) (2016). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og*

andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet. Fagbokforlaget

Vik, M. K. (2020). *Drama som læringsform i Fagfornyelsen. Om å styrke elevers dybdeforståelse av de tre tverrfaglige temaene; «demokrati og medborgerskap», «folkehelse og livsmestring» og «bærekraftig utvikling».* (Masteroppgave) Oslo Metropolitan University: Oslo

Vygotsky L.S. (1967) *Imagination and Creativity in Childhood.* English translation © 2004 M.E. Sharpe, Inc., from the Russian text: *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* (Moscow: Prosveshchenie)

Wagner B.J. (1999). *Dorothy Heatcote- Drama as a learning medium.* Heinemann

Winner E., Goldstein, T. R., Vincent-Lancrin S. (2013). *Art for art's sake. Overview.* OECD Publishing. Hentet fra 03.05.22:
https://www.oecd.org/education/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf

Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen.* Gyldendal

Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge.* Gyldendal

Kapittel 8: Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Intervju 1: første møte med lærerne

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva er din erfaring innen drama og teater?
3. Hva er din erfaring med estetiske læringsprosesser?
4. Skulle du ønske du hadde mer kunnskap innen estetiske fag?
5. Hva er livsmestring for deg?
6. Hva tror du ville være et nyttig tema/problematikk for dine elever innen livsmestring?

Intervju 2: Etter workshop

1. Hvordan var denne workshopen? - vi går gjennom øvelsene.
2. Hvordan tror du elevene vil motta dette?
3. Hva tror du blir mest utfordrende?
4. Hva sitter du igjen med?
5. Hvordan kan dette anvendes i andre fag?

Intervju 3: Etter lærerne har gjennomført opplegget i egen klasse.

1. Hva var din erfaring etter gjennomføringen?
2. Hvordan reagerte elevene? - vi går gjennom øvelsene.
3. Hva var mest utfordrende?
4. Hva fungerte best?
5. Nådde du målene for timene? Livsmestring?
6. Er dette noe du kan tenke deg å gjøre mer av? Hvordan? Ser du muligheter?
7. Ser du for deg at drama og teater kan bli en del av din arbeidshverdag? Hvorfor? Hvorfor ikke?
8. Hva er helhets oppfatningen din av dette prosjektet?

8.2 Styrke selvfølelsen - Spørreskjema workshop 26. oktober.

Kjønn:

- Mann
- Kvinne

Alder:

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60+

Hvilket trinn jobber du på:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5-7

Hvordan opplevde du denne workshopen?

- Veldig inspirerende og nyttig
- Nyttig
- Nøytralt
- Ikke for meg
- Unyttig

Har du noe erfaring med drama og teater fra tidligere?

- Mye
- Lite
- Ingen

Bruker du drama og teater som en metode i din undervisning?

- Ja
- Nei

Jobber du med selvfølelse i din klasse?

- Ja, mye
- Litt
- For lite
- Ingenting

Øvelse 1: Se deg i speilet (Lek - En var speil, to så seg i speilet)

I hvor stor grad opplevde du at øvelsen bidro til å gjøre deg bevisst på eller styrke egen selvfølelse?

- Mye
- Litt
- Ingenting

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Tror du denne øvelsen vil være relevant for dine elever?

- Ja
- Kanskje
- Nei

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Øvelse 2: Speiløvelsen (to og to speiler hverandre)

I hvor stor grad opplevde du at øvelsen bidro til å gjøre deg bevisst på eller styrke egen selvfølelse?

- Mye
- Litt
- Ingenting

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Tror du denne øvelsen vil være relevant for dine elever?

- Ja
- Kanskje
- Nei

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Øvelse 3: 2 sannheter og 1 løgn

I hvor stor grad opplevde du at øvelsen bidro til å gjøre deg bevisst på eller styrke egen selvfølelse?

- Mye
- Litt
- Ingenting

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Tror du denne øvelsen vil være relevant for dine elever?

- Ja
- Kanskje
- Nei

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Øvelse 4: Bildeteater (arbeidet med fortellingen: Du er unik)

I hvor stor grad opplevde du at øvelsen bidro til å gjøre deg bevisst på eller styrke egen selvfølelse?

- Mye
- Litt
- Ingenting

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Tror du denne øvelsen vil være relevant for dine elever?

- Ja
- Kanskje
- Nei

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Øvelse 5: Godhetstunnelen

I hvor stor grad opplevde du at øvelsen bidro til å gjøre deg bevisst på eller styrke egen selvfølelse?

- Mye
- Litt
- Ingenting

- **Hvorfor/hvorfor ikke?**

Tror du denne øvelsen vil være relevant for dine elever?

- Ja
- Kanskje
- Nei

- **Hvorfor/hvorfor ikke?**

På en skala fra 1-5, hvor sannsynlig er det at du gjennomfører noe eller hele opplegget i din/dine klasser? (sett ring)

Veldig usannsynlig

Kanskje

Veldig sannsynlig

1

2

3

4

5

Forklar:

Hva er det eventuelt som mangler for at du vil gjennomføre?

Synes du at det å jobbe med selvfølelse kan skape håp?

- Ja
- Kanskje
- Vet ikke
- Nei

- Hvorfor/ Hvorfor ikke:

Er det noe du vil tilføye, så kan du gjøre det her:

Tusen takk for din deltakelse i mitt prosjekt. - Linn B. Gjerde

8.3 Godkjenning fra NSD

4/7/22, 10:25 AM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

969521

Prosjekttittel

Livsmestring gjennom drama

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for kunst- og medievitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Cecilie Haagensen, cecilie.haagensen@ntnu.no, tlf: 73596486

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Linn Breivik Gjerde, linnbg@stud.ntnu.no, tlf: 47609207

Prosjektperiode

23.09.2021 - 27.05.2022

Vurdering (2)

03.11.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert mellom 08.10-02.11.2021. Det er ikke registrert noen endringer som påvirker vår vurdering.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

16.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/611a4715-647f-43c9-b116-47ed49b3d7e2>

1/2

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 27.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.4 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Livsmestring gjennom drama* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta på kurs
- å gjennomføre et gitt dramaopplegg i minst en klasse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.5 Gjennomgang av øvelsene i workshopen

Styrke selvfølelsen - Workshop 26. oktober

Øvelse:	Formål:	Tid:
Oppvarming og motivasjon		
<p>Se deg i speilet</p> <p>3 og 3 i ring (må være en som ikke “passer inn”, som står i midten av ringen.)</p> <p>En er speil, de to andre speiler seg i speilet (smiler til hverandre)</p> <p>Den som leder leken sier enten:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Speil - alle som er speil må finne ny plass2. Smil - alle som speiler seg må finne ny plass3. Speilbilde - ALLE må finne ny plass. <p>Poenget er at den som er i midten skal prøve å finne seg en plass slik at noen andre blir den som står i midten.</p> <p>Musikk: Speil av Maria Mena</p>	<p>Lek, morro, mestring, latter.</p>	<p>10 min</p>
<p>Speil-øvelsen - 2 og 2</p> <p>Deltakerne står mot hverandre. A leder med sakte enkle bevegelser og B skal speile. For at B skal klare å være A sitt speilbilde, må bevegelsene være langsomme og rolige. Er det mulig å få det til slik at man ikke ser hvem som leder? Bytt gjerne partnere ofte.</p> <p>Dette kan skape nydelige øyeblikk. Etter en stund, del klassen i to, slik at halvparten får se på de andre jobbe. Ta på litt rolig musikk.</p> <p>Musikk: Spiegel im spiegel - Arvo Part.</p>	<p>Lytte, lede, bli sett, konsentrasjon og samspill.</p>	<p>10 min</p>

Utforske og reflektere rundt temaet		
<p>2 sannheter og 1 løgn</p> <p>3 og 3 sammen. Alle skal tenke på 2 sannheter om noe man er flink til, og dikte opp en løgn. Klarer de andre gjette hva som er løgn?</p>	<p>Øve på å si hva vi er gode/flinke til. Åpne opp for fantasi. Humor.</p>	<p>10 min</p>
<p>Bildeteater - Du er unik!</p> <p>Fortell eller les historien. (vedlegg) Demonstrer et frys-bilde med å ta opp noen elever og lage et bilde av f.eks venner.</p> <p>Dele inn i grupper, som lager frys-bilder:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bilde av når en trenikk får stjerne 2. Bilde av når en trenikk får grå prikk 3. Bilde av Punchinello full av prikker. 4. Bilde av Punchinello etter at han har snakket med Eli. <p>Visning i rekkefølge med musikk: Piano Sonate No. 14</p> <p>Kan vi legge til noen replikker som viser innerste tanker? Visning på ny med musikk. La elevene få komme med sine refleksjoner. Hva ser vi? Tanker.</p>	<p>Jobbe med en fortelling som formidler: Du er unik og verdifull fordi du er deg! Bruke fantasi, kropp for å uttrykke.</p>	<p>30 min</p>
<p>Godhetstunnelen</p> <p>Introduksjon: Nå er det slik at vi ikke alltid klarer å huske på at vi er verdifulle og unike bare fordi vi er oss selv. Derfor kan det være veldig godt med gode ord og oppmuntringer fra andre. Den største gleden vi kan ha er å gjøre andre glad.</p> <p>Deltakerne danner to rekker og rekker hendene mot hverandre, slik at det blir en tunnel. En og en går gjennom tunnelen, mens de som danner tunnelen hvisker eller sier høyt fine og gode ting om denne personen.</p> <p>En mulig videreutvikling av øvelsen til en annen gang: kun si ting som går på deg som person, ikke utseende.</p>	<p>Lytte og ta imot fine ting som blir sagt om og til deg. Pluss å si fine ting om andre.</p>	<p>15 min</p>
<p>Avslutning</p>		
<p>Refleksjon</p>	<p>En lagring av gode ord.</p>	<p>10- 15</p>

<p>Hvordan oppleves dette? Hva vil du ta med deg til neste gang du føler deg nedfor, eller trenger en oppmuntring. Kan alle si et ord? - skriv det ned på en lapp? Ta det med seg</p> <p>Hvordan var det å jobbe på denne måten? - snakk om hele opplegget.</p>	<p>Refleksjon rundt hva de nettopp har gjort</p>	<p>min</p>
---	--	------------

Ideer til måter å ta dette videre:

- Kan elevene skrive et brev til seg selv med det de er gode til og det de hørte fra andre?
- Kan dere bruke øvelsene gjenvnlig? Godhetstunnelen hver fredag f.eks? Kanskje den som har hatt bursdag får gå gjennom, om det tar for lang tid med alle?
- Kan dere finne nye historier/ eksempler på godt selvbilde. Det å være trygg i seg selv. - spill dem ut eller lag bildeteater.
- Stå opp for andre - gleding! Bruk gjerne boken "Gleding" av Siri Abrahamsen

Bruk øvelsene i andre fag:

- Bildeteater rundt eventyr, historier, bibelhistorier, etikk... - det kan legges på noen få replikker, så blir det jo en forestilling :)
- Se deg i speilet - en enkel øvelse for å få inn litt bevegelse

8.6 Historien “Du er unik”

Du er unik - Max Lucado (forkortet og skrevet litt om av Linn B. Gjerde)

Trenikkene var et lite folk laget av tre. Alle var skåret ut av treskjæreren Eli. Verkstedet hans lå oppe på en topp med utsikt over landsbyen. Alle trenikkene var forskjellige. Noen hadde store neser, andre hadde store øyne. Noen var høye og andre lave. Men alle var laget av den samme treskjæreren og alle bodde i samme landsby.

Hver dag hele dagen gjorde trenikkene akkurat det samme: de gav hverandre merker. Hver eneste trenikk hadde en eske gyldne stjerner og en eske med grå prikker. De pene, de som var vakkert utskåret og malt i flotte farger, fikk alltid stjerne. Men til de som var unøyaktig skåret ut og med avskallet maling ga trenikkene grå prikker.

De flinke fikk også stjerner. Noen hadde stjerner over hele seg. Hver gang de fikk en ny stjerne følte de seg så bra. Det førte til at de fikk lyst til å gjøre mer og få en stjerne til. Andre igjen kunne ikke så mye. De fikk grå prikker.

Punchinello var en av dem. Han prøvde å hoppe høyt som de andre, men han bare falt. Og når han falt samlet de andre seg rundt ham og gav han grå prikker. Av og til ble treverket hans hakkete når han falt, og da ga folk ham enda flere grå prikker. Og når han prøvde å si hvorfor han falt, ble det bare dumt, og trenikkene ga ham enda flere grå prikker.

Etter en stund hadde han så mange grå prikker at han ikke ville gå ut. Han var redd. Han hadde faktisk så mange prikker at det hendte at folk ga ham grå prikk uten grunn. “Han fortjener mange grå prikker” sa de andre trenikkene. “Han er ingen god trenikk”.

Etter en stund trodde Punchinello på dem. “Jeg er ingen god trenikk” sa han til seg selv.

En dag bestemte Punchinello seg for å besøke Eli, treskjæreren som hadde laget ham. Da han kom inn døra, hørte han plutselig navnet sitt: “Punchinello?” Han stoppet. “Punchinello! Så godt å se deg. Kom hit så jeg får ta en titt på deg”. Punchinello snudde seg sakte og så på den store

skjeggete treskjæreren. Eli bøyde seg ned, plukket han opp og satte ham på benken. “Hmm, det ser ut som om du har fått noen dårlige merker”.

“Jeg mente det ikke, Eli. Jeg har gjort mitt beste”, sa Punchinello. “Å, du trenger ikke forklare deg ovenfor meg. Jeg bryr meg ikke om hva de andre trenikkene synes. Du er unik Punchinello.”

“Unik? Jeg? Hvorfor det? Jeg kan jo ingenting”.

“Du er unik fordi du er deg!”, sa Eli.

Eli fortsatte: “La meg fortelle deg noe Punchinello. Merkene sitter bare fast hvis de betyr noe for deg. Jo mer du stoler på at du er god nok og unik fordi du er deg, jo mindre bryr du deg om de andres merker.” Punchinello synes dette var vanskelig å forstå. Eli løftet ham ned fra benken og sa: “Husk: du er verdifull fordi du er deg! Du trenger ikke gjøre noen ting, du er fremdeles like verdifull bare fordi du er deg”. Punchinello gikk ut døren, og i hjerte sitt tenkte han: Jeg er unik og verdifull. Og når han tenkte det, falt ein grå prikk av ham, og landet på bakken.

