

Å ØVE PÅ LIVET

-

Hvordan og hvorfor anvende ulike dramapedagogiske metoder under spisetiden i AKS, i arbeid med å utvikle mentaliseringsevnen hos elever i 1.trinn?



Hvordan og hvorfor anvende ulike dramapedagogiske metoder under spisetiden i AKS, i arbeidet med å utvikle mentaliseringsevnen hos elever i 1.trinn?

Chriss Therese Gjerde Granberg Brekke

Emnekode: MEST5900_1

Kandidatnr.: 562

Masteroppgave i estetiske fag, studieretning Drama og teaterkommunikasjon

Institutt for estetiske fag

Fakultetet for teknologi, kunst og design

Oslo Metropolitan University

Våren 2022

OSLOMET

TAKK TIL

Jeg vil først og fremst takke min veileder Stine Ellinggard ved OsloMet.

Stine står for Struktur, Tålmodighet, Innsikt, Nestekjærlighet og Engasjement. Uten henne, ville ikke denne oppgaven eksistert. Hennes interesse, kunnskap, investering og tidsfrister, blandet med en god del varme og heiarop har fått både meg og denne oppgaven i havn, til tross for at livet skjer når en minst venter det.

Jeg vil gjerne takke Lise Hovik som kom inn som praktisk veileder fra NTNU og allerede i første møte peilet søkelyset inn på det som ble mitt rette spor etter at jeg selv hadde kavet i mørket.

Det var ingen enkel sak å bli kastet inn i et da ustrukturert og uoversiktlig arbeid men Lise taklet det hele og fikk meg på rett vei med med Lyst, Iver og Spørsmål til Etertanke.

Grunnlaget for starten på en mastergrad ble lagt av to kloke kvinner ved OsloMet, Camilla Eeg-Tverbakk og Rikke Gürgens Gjærum. De har beriket min innsikt og kunnskap både fysisk og kognitivt, og til tross for vanskelige perioder i en pandemi, har de funnet løsninger, alternativer og gitt masterkullet stødige ben å stå på. Jeg takker og Tine Skjold for pandemisk tilretteleggelse og forståelse ved min praktiske eksamen.

Takk til mine informanter, mine kjære elever som med glede har bidratt til dette arbeidet med sitt engasjement, sine tanker og innspill. Takk for all den morsomme leken og de gode samtalene vi har hatt sammen - og takk for at dere minner meg på at jeg aldri skal anta noe som helst!

Takk også til baseleder og leder på arbeidsplassen for tilrettelegging i flere former.

Til sist vil jeg takke heilagjengen min - de som har ofret mest av sin tid med meg for at dette skulle hales i havn; Min samboer Mats og vår datter Mina. Tiden dere har gitt meg har vært utrolig verdifull, og nå skal dere snart få all min tid tilbake.

Og når vi snakker om tid; takk til baby i magen som holdt seg der (enn så lenge)!

SAMMENDRAG

Dette masterprosjektet henvender seg i all hovedsak til ansatte ved aktivitetsskolen (AKS), men også lærere og dramapedagoger i grunnskolen samt andre interesserte. I prosjektet ser jeg på muligheten for å utnytte spisetiden som arena for arbeid med drama som metode - et utradisjonelt arbeidsrom med flere muligheter. Studiens hensikt er å tilby AKS-ansatte kunnskap om drama som læringsform som inngang og metode og hjelpe de å arbeide læringsstøttende med sosial kompetansetrening.

Studiet jeg har gjennomført er et praktisk-estetisk arbeid under problemstillingen;

Hvordan og hvorfor anvende ulike dramapedagogiske metoder under spisetiden i AKS, i arbeidet med å utvikle mentaliseringsevnen hos elever i 1.trinn?

Denne problemstillingen jobber opp mot Aktivitetsskolens rammeplan og overordnet del i LK20, der tema livsmestring er en av tre tverrfaglige temaer.

Jeg har gjennomført et praksisbasert forskningsarbeid med formålet om å treffe elevene og deres behov i mentaliseringsarbeid, samt utviklet og tilpasset øvelser, innganger og metoder som fenget elevene og som lå tett opp til leken.

Leken er aktivitetsskolens ønskede og mest anvendte arbeidsmetode og i denne forskningen fikk jeg bekreftet at drama som læringsform ligger tett dertil. Dette gjør drama til en tilpasset og nyttig metode for læringsstøttende arbeid i AKS.

Studiet avdekket utfordringer og mulige løsninger i rammefaktorene. Empirien er hentet fra hverdagen en AKS-ansatt arbeider under, og læringsstøttende arbeid må ofte vike for praktiske gjøremål. Ansatte i AKS har lite til ingen arbeidstid utenom samværet med elevene. Som er forsøk i å styrke arbeidet i AKS har jeg derfor utviklet et ressurshefte basert på egen forskning. Dette ressursheftet inneholder øvelser og innganger til drama som læringsform, og skal kunne være et tilgjengelig og forståelig tilbud, både for de som kjenner drama som metode samt de som ikke gjør det. Ressursheftet er utformet slik at det er lettlest, ikke krever for mye tid og skal derfor holde en lav terskel for å kunne benyttes.

Masterprosjektet består av masteroppgaven basert på feltarbeid og ressursheftet. Dette ressursheftet vil ligge tilgjengelig for alle AKS-ansatte på aktivitetsskolens intranettsider.

Nøkkelord; Drama og teater som metode, Prosessdrama, Dramaforløp, Aktivitetsskolen, Sosial kompetanse, Mentalisering, Livsmestring, Kvalitativ studie, Spisetid, Ressurshefte, Praksisledet forskning

ABSTRACT

This masters thesis is directly aimed at the employees in the after school program, known as Aktivitetsskolen, but can also be of interest for teachers and educators in the elementary school and others who may find the topic interesting. In this project I have studied the opportunity to use drama activities and drama as a method for learning during meal time - an untraditional arena, yet filled with opportunities. The purpose of this study is to offer the employees in the after school program knowledge about drama activities, as a 'way in' to thematic work and a method for working with social skills. The study is founded on a practical-aesthetic approach, and is formed under the research question:

Why and how to utilize different drama pedagogical methods during meal time in the after school program, to develop mentalization skills with students in their first year?

This research question works towards the framework of the after school program, as well as the core curriculum in LK20, where life skills is one out of three interdisciplinary topics.

I have, through practical-aesthetic research, strategically worked with the aim of finding a good method for the students and their needs in working with mentalization. I have developed activities, thematic entrances and methods that lie close to play and games, and that engages the students. Playfulness, play and games are the preferred methods of learning in the after school program, and through this research it was confirmed that drama as a method lies close to it. This makes drama a suitable and useful method for pedagogical work in the after school program.

The study uncovered some challenges and also possible solutions when it came to everyday life. The data is collected from the daily life of an employee at the after school program, where pedagogical work must at times step aside in favor of practical duties. Employees have little to no time to plan activities before their time is spent with the children. As an attempt to enrich the pedagogical work in the after school program, I've developed a resource booklet based on the data and research from this master thesis. The resource booklet contains activities, exercises and entrances to the use of drama as a method. The booklet is built as a comprehensible and accessible offer, both for the employees who already are familiar with drama and theater, and the ones who are new to the form and method. The booklet reads in an easy language, and should not be too time consuming considering the employees little time at hand. The goal is that the booklet will be utilized in activities during the meals.

This study contains a master thesis and the resource booklet.

Key words: Drama and theater methods, Process drama, After school program, social competence, mentalization, life skills, qualitative study, theater during meals, resource booklet, practice led research

INNHold

| | |
|--|-----------|
| 1.0 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 Problemstilling og avgrensning | 3 |
| 1.2 Beveggrunner for oppgaven | 5 |
| 1.3 Begrepsavklaring | 6 |
| 1.3.1 Dramakonvensjoner | 6 |
| 1.3.2 Dramaforløp og prosessdrama | 6 |
| 1.3.3 Aktivitetsskolen | 7 |
| 1.3.4 Spisetid | 8 |
| 1.3.5 Mentaliseringsevne og sosial kompetanse | 9 |
| 2.0 VITENSKAPSTEORI OG METODE | 10 |
| 2.1 Vitenskapsteoretisk forankring | 10 |
| 2.2 Hermeneutikk | 12 |
| 2.3 Fenomenologi | 14 |
| 2.4 Kvalitativt studie | 15 |
| 2.5 Practice led research, research led practice | 15 |
| 2.6 Metodiske tråkk | 18 |
| 2.7 Selvreflekterende praktiker | 20 |
| 2.8 Feltarbeid i egen kultur | 23 |
| 2.8.1 Deltagende observasjon | 25 |
| 2.8.2 Feltnotater | 26 |
| 2.9 Samtykke | 27 |
| 2.10 Analysemetode | 29 |
| 2.10.1 Overførbarhet | 32 |
| 2.10.2 Validitet | 33 |
| 3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER | 33 |
| 3.1 Læring og lek | 34 |
| 3.1.1 Sosialkonstruktivisme | 34 |
| 3.1.2 Leken | 35 |
| 3.2 Dramapedagogiske perspektiver | 37 |
| 3.2.1 Dramaforløp og prosessdrama | 38 |
| 3.2.2 Forumteater | 40 |
| 3.2.3 Estetiske perspektiver på læring | 41 |
| 3.3 Mentalisering | 42 |
| 3.3.1 Sosial kompetanse | 43 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 3.3.2 | Mentaliseringsevne | 43 |
| 3.3.2.1 | <i>“De sytten leddene”</i> | 45 |
| 3.3.3 | Mentaliseringshemmende praksis | 50 |
| 3.3.4 | Den gode relasjonen | 51 |
| 3.3.5 | Modellering | 53 |
| 4.0 | EMPIRI | 53 |
| 5.0 | DRØFTING AV FUNN | 58 |
| 5.1 | Leken som estetisk problemløsning | 58 |
| 5.1.1 | Den bredere forståelsen | 64 |
| 5.1.2 | Tankespinn og (mal)aproposer - rom for å bearbeide og reflektere over egen opplevelse. | 67 |
| 5.1.3 | Når det sklir ut | 68 |
| 5.1.4 | Den dype samtalen | 70 |
| 5.1.5 | Teater for alle? | 73 |
| 5.2 | Hvordan bruke drama som metode og som inngang til arbeidet | 74 |
| 5.2.1 | Inngang 1 - Øvelser | 74 |
| 5.2.2 | Inngang 2 - Dramaforløp | 75 |
| 5.2.3 | Inngang 3 - Åpne dramaforløp | 76 |
| 5.2.4 | Tilpasning av innhold og nivå | 78 |
| 5.2.5 | Elevmedvirkning | 79 |
| 5.3 | Mentaliseringsarbeid gjennom drama som metode | 80 |
| 5.4 | Den verdifulle hverdagen | 83 |
| 5.5 | Kollegialt arbeid og ansettelsesforhold | 84 |
| 5.5.1 | Ressurshefte | 86 |
| 6.0 | SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN | 88 |
| 6.1 | Spisetiden som rammefaktor | 89 |
| 6.2 | Drama som metode | 92 |
| 6.3 | Arbeid med mentaliseringsevne | 93 |
| 7.0 | VEIEN VIDERE | 94 |
| 8.0 | LITTERATUR | 95 |
| 9.0 | VEDLEGG | ix |
| | <i>Vedlegg 1: Ressursheftet</i> | <i>ix</i> |
| | <i>Vedlegg 2: Observasjonsnotater, mal</i> | <i>x</i> |
| | | vi |

| | |
|---|-------------|
| <i>Vedlegg 3: Samtykkeskjema</i> | <i>xi</i> |
| <i>Vedlegg 4: Dramaforløp; Vennskap</i> | <i>xii</i> |
| <i>Vedlegg 5: Åpent dramaforløp; Tilflytteren</i> | <i>xvii</i> |

Liste over illustrasjoner og figurer

Forsideillustrasjon(er): AKS-maskot

Illustrasjon 1: Rødt/Grønt-kort

Illustrasjon 2: Heiarop fra foresatte

Illustrasjon 3: Ressursheftets forside

Figur 1: Forståelseshorizonten

Figur 2: Abduksjonsmodell

Figur 3: Analysekart

Figur 4: Analysekart; Hvorfor drama som metode

Figur 5: Analysekart; Hvordan drama som metode

Figur 6: Analysekart; Mentalisering og drama som metode

Figur 7: Analysekart; Spisetiden som rammefaktor

Figur 8: Analysekart; Medbestemmelse og ansattes rammer

Figur 9: Analysekart; Den verdifulle hverdagen

Figur 10: Sammenfallende temaer

AKS-maskoter og ugler er hentet fra utdanningsetatens sider etter avtale med Kristine Dehli, prosjektleder i AKS, ved Avdeling for pedagogisk kompetanseutvikling.

Utdanningsetaten har copyright på disse illustrasjonene.

Øvrige fotografi og figurer er konstruert av kandidaten.

1.0 INNLEDNING

Jeg troppet opp til intervju i 2014 på en aktivitetsskole (AKS) og ble positivt overrasket over hvor engasjerte ledelsen var til å få inn enda en teaterinstruktør på huset. De hadde gode erfaringer med teater som aktivitet med elevene og ville gjerne utvide, slik at alle som ønsket, på alle trinn, kunne få teatertilbudet. Heldige meg fikk jobben.

I arbeidet med skapende og kreativ utfoldelse med ulike teateroppsetninger på AKS, merket jeg at det var de store og små dilemmaene i stykkene vi satte opp som fenget elevene mest. Det oppstod diskusjoner, og refleksjonsbehovet hos elevene var til å ta og føle på.

Hvorfor vil Baghera sende vekk noen han elsker?

Hva har Wendy gjort som gjør Tingeling så illsint?

Kan egentlig mamma og pappa bestemme hvem du kan leke med,
sånn som de gjør med Ronja og Birk?

I takt med elevenes undring, vokste min interesse for å bruke drama som metode til å utforske utfordringer elevene opplever i hverdagen.

Hvorfor vil ikke Tanja leke med Truls?

Hva har Karmen gjort som gjør Timmi så illsint?

Kan elevene på AKS og skolen velge fritt hvem de kan leke med og ikke?

I 2018 tok jeg PPU i drama- og teaterkommunikasjon ved OsloMet. Arbeidet mitt i AKS har siden vært dramapedagogisk orientert. Når jeg skulle begynne med mitt masterprosjekt var det derfor naturlig å utforske dramapedagogikken i møte med AKS videre. Jeg startet etter ønske å arbeide i 1.trinn der jeg begynte å utvikle et dramaarbeid for elevene, med utgangspunkt i de sosiale ferdighetsmålene skolen har satt opp. Både egne skolens egne mål, men også fokusområdene fra overordnet del og Aktivitetsskolens rammeplan. Målet var å kunne skape et godt og trygt 1.trinn, som kunne ta med seg og videreutvikle sine sosiale ferdigheter inn i de kommende

skoleårene. Dette kan knyttes opp mot skolens overordnede del i Fagfornyelsen og temaet Folkehelse og Livsmestring. En del av vår sosiale kompetanse innebærer å evne mentaliseringsevne. Dette ligger tett opp mot empati, men rommer og selvet og koblingen mellom kropp og sinn (Helm, 2013, s. 1). Både i arbeid med forståelse av egen væren, men og i forståelsen av andres. Mentalisering er i følge Skårderud og Sommerfeldt (2019) avgjørende for vår mentale helse, dette kan derfor knyttes opp mot temaet livsmestring. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsetaten, 2017). Mentalisering er knyttet til dannelse av egen identitet og opplevelsen av å være "aktør i eget liv" (Skårderud & Sommerfeldt, 2019). Temaet folkehelse og livsmestring har som formål å bidra til at elevene lærer å håndtere både med- og motgang, og både personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte. Dette er et tverrfaglig tema som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Jeg ble introdusert for mentalisering som begrep og arbeidsmetode under mitt arbeid i PPU og falt spesielt for inkluderingen av den andre parten, det vi omtaler som den empatiske delen, men og at det handler om å være og ivareta seg selv i prosessen. I barne- og ungdomsårene er utviklingen av et positivt selvbilde og trygg identitet spesielt viktig og under dette ligger evnen til å håndtere egne følelser, tanker og relasjoner til andre (Utdanningsetaten, 2017, s. 13). Dette ble sentrale temaer å bringe med seg inn i arbeidet, da det fokuseres på i skolen, samt at behovet for det lå i elevenes hverdag.

Så kom Covid-19.

Begrensningene rødt nivå satte for arbeidet var omfattende. Vi kunne ikke gjennomføre teaterøvelser. Klassene var delt i to, og de ansatte kunne kun forholde seg til sin kohort. Med unntak av spisetiden kunne vi kun være ute, uansett vær og uteområdene vi kunne være på var avgrensede. Spisetiden var vårt eneste anker - en fast tid, med et fast sted og et formål om å få i oss næring. Men kunne det også være et rom for noe mer? En mulighet til å gi elever som aldri hadde opplevd den frie leken og ulike aktiviteter i AKS noe spennende med et nyttig læringsutbytte? Rammeplanen i AKS sier at "inspirerende og lekbaserte aktiviteter i et

inkluderende fellesskap skal være bærebjelken i AKS” (Utdanningsetaten, 2018, s. 3), og målet, tross global pandemi, burde være å innfri dette for elevene.

Dette inspirerte til dette arbeidet.

Drama i spisetiden, der alle elevene i hovedsak sitter på sine plasser.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen ble som følger; Hvordan og hvorfor anvende ulike dramapedagogiske metoder under spisetiden i AKS, i arbeidet med å utvikle mentaliseringsevnen hos elever i 1.trinn?

AKS har som fokus å være et trygt omsorgs- og fritidstilbud før og etter skolens undervisningstid og skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og elevenes interesser. Til forskjell fra SFO skal aktivitetsskolen og være en læringsstøttende arena og de ansatte skal bidra til å styrke barns faglige utvikling. Oslo kommunes rammeplan for Aktivitetsskolen skal legges til grunn for innholdet i tilbudet (Forskrift om kommunale aktivitetsskoler, Oslo, 2018, §13-7). Elevene skal motiveres til lek og læring gjennom nysgjerrighet, kreativitet og engasjement, og oppmuntres til å både delta og utvikle et bærekraftig og demokratisk samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 11). Min egen erfaring fra aktivitetsskolen har vært at leken, kreativiteten og engasjementet er tilstedeværende både hos elever og ansatte. På den andre siden opplever jeg at det faglige innholdet, det læringsstøttende materialet, ofte gjennomføres uten den ansattes aktive tilnærming, eller deres kunnskap om hvordan kunnskapen kan overføres og sikres hos elevene. Gode aktiviteter utføres, men elevenes tilnærming til kunnskapen, erfaringen og den overførbare læringen er ofte overlatt til dem selv. Jeg undrer meg over hvordan vi som ansatte kan bidra til elevenes kunnskapsbank og styrke vår rolle i å veilede elevene til en dypere forståelse.

Som dramapedagog ser jeg stor verdi i drama som metode, og spesielt fordi den ansatte selv er involvert i arbeidet. Ved deltakelse kan den ansatte inkludere seg i erfaringen elevene opplever. Elevene kan bli veiledet av den ansatte, men kan og få gjøre egne oppdagelser i følge med den

ansatte. Den ansatte kan forsøke å bekrefte elevenes opplevelser, stille spørsmål og styrke deres tilnærming til tema. Disse spørsmålene kan skape dypere læring.

Ulike AKSer er organisert etter skolenes behov og rammer, men felles er de underlagt aktivitetsskolens rammeplan og skolens overordnede del, samt opplæringsloven (Forskrift om kommunale aktivitetsskoler, Oslo, 2018, §13-7). Kunst, kultur og kreativitet er en av fire temaområder (Utdanningsetaten, 2018, s. 16). Aktivitetsskolen har selv ansvar for å tilrettelegge og jobbe målrettet mot behov som vil ligge til grunn. I mitt arbeid har jeg valgt å fokusere på sosialt kompetansearbeid, spisset mot mentalisering. Min forskning vil være knyttet til ett klassesertrinn på én skole. Det faglige behovet på denne skolen vil ikke være det samme i alle andre skoler. Jeg har valgt å arbeide med sosial kompetansetrening da det er bredt og vil kunne treffe behovet hos flere i et tilsvarende arbeid i en annen skole.

I utgangspunktet inngår mentaliseringsarbeid hovedsakelig i psykologien, og mye av litteraturen er rettet mot terapeutisk arbeid. Teorien er likevel i høy grad overførbart til miljøterapeutisk arbeid, hvilket skolen og aktivitetsskolen er en del av. "Mentaliseringsbasert terapi ble i utgangspunktet utviklet for voksne med borderline personlighetsforstyrrelser, men har i nyere tid "sprengt sine rammer" når det gjelder både målgrupper og terapeutiske tilnærminger" (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 110). Lise Lotte Helm, kunstner og psykoterapeut knytter mentalisering og drama og kobler deres potensialer sammen med at mentalisering baserer seg på samme grunnleggende prinsipper som teaterformens unike og grunnleggende egenart; kommunikasjon om kommunikasjon og sammenhengen mellom kropp og sinn (Helm, 2013, s. 14). Gjennom denne oppgaven vil overførbarheten synliggjøres og poengteres. Jeg vil derfor fortsette å benytte meg av betegnelsene "elevene", "den ansatte" og "fasilitator" fremfor å bevege meg inn i de terapeutiske begrepene som "pasient" og "terapeut". I avgrensningens navn vil jeg og utelate terapeutisk mentaliseringsarbeid rettet mot kontekster som spiseforstyrrelser, selvskading, rusmisbruk o.l., og heller se på overføringsverdien i mentaliseringsfremmende praksis som angår skolen.

1.2 Beveggrunner for oppgaven

Med et hovedmål beskrevet om å styrke og utvikle elevenes mentaliseringsevne med drama som metode, har jeg et personlig mål for oppgaven. Jeg ønsker å styrke kompetansen ved egen arbeidsplass, utvikle mitt eget arbeid og dermed muligens min rolle og verdi som dramapedagog i aktivitetsskolen. Per dags dato er jeg ikke ansatt som pedagog, og fordi aktivitetsskolen heller ikke er pålagt å ansette pedagoger, vil antageligvis ikke arbeidsforholdene endres før behovet blir anerkjent. Anerkjennelse av en pedagogs tilstedeværelse og drama som læringsform, vil kunne få oppmerksomhet om det anvendes og synliggjøres.

Jeg ønsker at tilbudet i AKS skal styrkes og være til gode for både elever og de ansatte. Med en sterkt presset arbeidstid med lite til ingen tid til forarbeid og planlegging er det utfordrende å bringe inn ny metodikk, men med et ressurshefte kan kanskje det å prøve ut nye ting være lettere.

Jeg ønsker at elever på AKS får noen verktøy til å kunne håndtere ulike situasjoner, og i større grad mestre egen hverdag. Jeg vil skape en spisetid hvor man samtaler og konverserer, samt utfordrer og styrker gruppen gjennom mellommenneskelige relasjoner. Som et tiltak til dette ønsker jeg å redusere bruken av skjerm, hvilket i sin opprinnelige form fører enveiskommunikasjon. Denne studien har blant annet resultert i et ressurshefte da jeg ønsker å dele den kunnskapen og erfaringen jeg nå har med andre som jobber i AKS. Dette ressursheftet vil bli tilgjengelig for alle de ansatte i AKS gjennom utdanningsetatens intranettsider etter avtale med Kristine Dehli, prosjektleder i AKS, Avdeling for pedagogisk kompetanseutvikling.

Utformingen er tilpasset slik at alle ansatte skal kunne lese det, forstå det og prøve seg frem. Dette heftet skal være en støtte til at de ansatte skal kunne lære å bruke noe drama som metode, gi informasjon og eksempler på ulike dramaforløp og åpne og tilrettelegge for den ansattes egne arbeid med denne formen. Heftet kan i mine øyne ses som noe mellom et ressurshefte og et aktivitetshefte, og skal ikke være faglig vanskelig å ta med seg inn i spisetiden. Terskelen skal være lav, slik at flere vil benytte seg av muligheten.

1.3 Begrepsavklaring

Gjennom oppgaven vil jeg benytte meg av noen kjernebegreper som inngår i dramafaget. I dette kapitlet vil jeg derfor definere noen av begrepene slik at jeg uttrykker meg så presist som mulig, og at leseren vil sitte med tilnærmet forståelse. Jeg vil og definere noen nøkkelord fra problemstillingen som senere vil utdypes gjennom mitt forskningsarbeid, og deretter drøftes i analyse- og drøftingskapitlet.

1.3.1 Dramakonvensjoner

I boken "Drama som læringsform" beskriver dramapionér og professor i drama Aud Sæbø dramakonvensjoner (dramatic conventions) som et rikt utvalg av ulike dramafaglige læringsformer som kan integreres i alle fag. Hun mener konvensjonene gjennom dramatisk handling kan motivere elevene og skape engasjement i læringsarbeidet. Dramakonvensjoner kjennetegnes av hvordan figuren (human presence), tiden (time) og rommet (the space) samspiller i fiksjonen for å skape mening for deltakerne (Sæbø, 2016, s.16).

I mitt forskningsarbeid har jeg benyttet meg av dramaøvelser og dramakonvensjoner både som enkeltstående øvelser for tilvenning til dramafaget, for å skape en felles base og en bank der elevene blir kjent med formen, og som byggestener i dramaforløp. Disse øvelsene har sitt faglige utgangspunkt i Drama- og teaterpedagogenes rapport "Drama/teater i norsk grunnskole. Muligheter og spillerom". Der defineres de grunnleggende ferdighetene gjennom kompetansemål. Kompetansemålene jeg retter meg etter er kompetansemål etter 2.trinn (Drama- og teaterpedagogene, 2016, s. 10).

1.3.2 Dramaforløp og prosessdrama

I to av metodene jeg ser på gjennom denne masteroppgaven benytter jeg meg av dramaforløp, eller prosessdrama. Dramaforløp er en sjanger der ulike dramakonvensjoner og øvelser integreres jevnlig gjennom arbeidet med lærestoffet, både i det faglige, sosiale, emosjonelle og den personlige læringsprosessen. Denne sjangeren åpner opp for elevenes skapende og

intersubjektive kunnskapsproduksjon (Sæbø, 2011) i et improvisert eller delvis planlagt spill, der læreren strukturerer, leder og innimellom også deltar i spillet. Dramaforløpet struktureres og gjennomføres som en lærerstrukturert, elevaktiv og skapende gruppebasert læringsform. Om den ansatte (også kalt fasilitatoren) deltar i spillet, eksempelvis gjennom lærer-i-rolle, definerer O'Neill begrepet prosessdrama (process drama) (O'Neill, 1995; O'Toole, 1992 i Sæbø, 2016, s. 16). I dag brukes disse begrepene om hverandre enten om den ansatte kun fasiliterer eller deltar i spillet (Sæbø, 2016 s. 16).

1.3.3 Aktivitetsskolen

Aktivitetsskolen (AKS) er en del av kunnskapsløftet 2006, og erstattet i 2008 skolefritidsordningen (SFO) i Oslo. Aktivitetsskolen skal

I nært samarbeid med foresatte legge til rette for å gi barn som omfattes av ordningen, et trygt omsorgs- og fritidstilbud før og etter skolens undervisningstid. Med utgangspunkt i barnas alder, funksjonsnivå og interesser, skal tilbudet preges av barns behov for omsorg, lek, aktiviteter og sosial læring. AKS skal være en læringsstøttende arena og bidra til å styrke barnas faglige utvikling. Det skal gis mulighet til leksetid. AKS skal omfatte både ute- og inneaktiviteter (Forskrift om aktivitetsskolen i §1 fra Utdanningsetaten, 2018, s. 4).

I denne oppgaven fokuseres det på aktivitetsskolen, som deler opplæringslov og overordnet del med skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.4). Oppgaven vil derfor rette seg mot den nye overordnede delen av læreplanen som trådte i kraft skoleåret 2019/2020, samt Aktivitetsskolens egne rammeplan. Læreplanene er blitt fornyet, og målet er å gjøre læreplaninnholdet mer relevante for fremtiden. Med tiden endres samfunnet, teknologien utvikles og behovet for reflekterende, kritiske, utforskende og kreative unge øker. Vi skal utdanne elever til stillinger som kanskje enda ikke er funnet opp. Visjonen med LK20 er blant annet en skole der elevene føler seg trygge, et inkluderende læringsmiljø der elevene oppnår dybdelæring og utvikler evne til å skape, tenke kritisk, økt forståelse og læring på tvers av

fagene. Rammeplanen ønsker å bidra til et kvalitetsløft i alle aktivitetsskoler i Oslo, og pålegger derfor alle aktivitetsskoler å utvikle sine lokale rammeplaner tilpasset skolens og elevenes behov (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 4). Jeg har utført mitt forskningsarbeid for denne masteroppgaven ved aktivitetsskolen der jeg er ansatt. Barna som benytter seg av AKS vil i hovedsak omtales som elevene, og de ansatte ved AKS og kandidaten selv vil omtales som den ansatte eller fasilitatoren. Grunnen til dette er at de ansatte i aktivitetsskolen har ingen felles formell utdanning.

1.3.4 Spisetid

Rammeplanen for AKS uttaler at måltidet er “en viktig arena som i tillegg til å gi nødvendig energi, basert på sunne og gode matvaner, også er en sosial arena som skal brukes til samtale og språkstimulering” (Utdanningsetaten, 2018, s. 11). /.../ Det skal tilrettelegges for gode rammer med ro og nok tid til å nyte maten (Utdanningsetaten, 2018).

Å spise handler om mer enn å bli mett. Det sosiale samlingspunktet som måltidet representerer er viktig for fellesskapet og for å skape trivsel. Skole og SFO må sørge for at det finnes egnede muligheter for bespisning som også ivaretar måltidets sosiale funksjoner (Helsedirektoratet, 2015).

Sitatet er hentet fra Helsedirektoratets hjemmesider som har satt ønskede rammer for spisetiden i barnehage, skole og SFO/AKS. Slik jeg leser det er det et åpent forslag som kan fylles av de ansatte, men det er og noen punkter som må ivaretas;

Det skal være et sosialt samlingspunkt som skaper trivsel og bespisningen skal ivareta måltidets sosiale funksjon.

Hva dette betyr i praksis defineres ikke, men i en rapport utført av helsedirektoratet i 2013 poengteres det at “måltidene i SFO kan ha en viktig miljøskapende verdi og betydning for blant annet helse, trivsel og læring” (Helsedirektoratet, 2013). Videre defineres spisetiden som minimum 20 minutter og det er å foretrekke at eleven har tilsyn av en voksen under hele måltidet (Helsedirektoratet, 2013).

Slik spisetiden fungerer i 1.trinn på skolen jeg jobber ved, er at AKS-ansatte kommer inn til elevene i deres klasserom med maten. Elevene vasker hendene og serveres mat. Under måltidet vil de AKS-ansatte lede en læringsstøttende aktivitet, samt gi beskjeder, informere om dagens aktiviteter og ta oppropet. At AKS bruker klasserommene på skolen kalles sambruk.

Tre til fire av fem dager benytter vi oss av skjerm for å gjennomføre de læringsstøttende aktivitetene. I tillegg stimulerer vi elevenes bevegelsesbehov med dans til JustDance på youtube på skjermen. Dette forekommer hver dag, før eller etter måltidet.

Det overordnede ansvaret for aktivitetsskolen ligger hos driftsstyret ved den enkelte skole (Forskrift om kommunale aktivitetsskoler, Oslo, 2018, §13-7) og ulike aktivitetsskoler utfører spisetiden på ulike vis. Jeg tar utgangspunkt i rammefaktorene jeg selv jobber i gjennom denne oppgaven, men vil i ressursheftet ivareta ulike løsninger (se vedlegg 1).

1.3.5 Mentaliseringsevne og sosial kompetanse

Mentaliseringsbegrepet ligger tett opp mot andre begrep som inngår i sosial kompetanse. Det er lagt fokus på arbeid med sosial kompetanse både i overordnet del i LK20 og Aktivitetsskolen rammeplan. Mentalisering handler om empati, emosjonell intelligens, (selv)refleksjon, metakognisjon, innsikt og «oppmerksomt nærvær» (mindfulness). Det som skiller mentalisering fra de nevnte begrepene, og også sosial kompetanse som paraplybegrep, er at mentalisering innebærer både et selvrefleksivt og et mellommenneskelig komponent – altså både selvet og andre. God mentalisering vil si at en forstår andre innenfra, og seg selv utenfra, eller at en forsøker å forstå hvordan andre forstår oss (Skårderud & Sommerfeldt, 2008, Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 59).

Vi mennesker har forestillinger om oss selv og om andre. Mentalisering betyr å kunne skille mellom indre og ytre sannheter (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 57). I praksis betyr dette at en forstår at selv om et menneske oppfører seg på en spesiell måte, betyr ikke dette at denne person er slik. Mentalisering betyr at vi er bevisst at andre har et sinn. Vi kan visualisere god mentaliserende kompetanse som et mentalt kompass for å orientere oss i en kompleks verden bestående av individer.

2.0 VITENSKAPSTEORI OG METODE

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvilke metoder jeg brukte for å undersøke min problemstilling, samt hvilket vitenskapsteoretisk ståsted jeg gikk inn i feltet med. Min forskning er praksisledet, og datamaterialet ble generert under mitt praktisk feltarbeid med elever i 1.trinn i Aktivitetsskolen høsten 2021.

2.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Jeg søker å binde sammen teori og estetisk praksis til en utvidet forståelse av dramafaget og metodikken. Min praktiske tilnærming til forskningsprosessen er kvalitativ, fordi jeg skal kunne tolke menneskers følelser og tanker gjennom deres handlinger, refleksjoner og deltagelse. Dag Ingvar Jacobsen argumenterer for hvordan forskeren skal kunne se virkeligheten fra alle hold og samle inn empiri gjennom erfaring, slik at forskeren best kan se forventningene opp mot virkeligheten. Forskeren skal kunne se mennesket ved hjelp av sansedata (se, høre, føle) (Jacobsen, 2015, s. 21-41). Disse dataene har blitt viktig for meg som forsker. Jacobsen skriver videre at denne tilnærmingen er “et hjelpemiddel for å gi en beskrivelse av virkeligheten” (Jacobsen, 2015, s. 21). I arbeid med sosial kompetanse arbeides det svært tett opp mot det usagte så fremt som det talte. Sansedata som samles blir data for å kunne gjengi opplevelsene som oppstår i klasserommet i en mer holistisk form, der det kognitive og det sanselige forenes og gir en dypere forståelse.

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted bunner i sosialkonstruktivismen og at kunnskap skapes i samspill med andre (Imsen, 2017). Elevene skal kunne se, høre og føle på tematikken vi arbeider med for en mer fullendt forståelse. For å oppnå dette ønsker jeg å arbeide med dramametoder for å tilnærme oss egen og andres kunnskap, gjennom blant annet å aktivisere kroppene deres, leve seg inn i ulike verdener, se andre spille frem scenarioer og bruke egen refleksjon til utvikling og ettertanke. Med et blick på hovedtema for oppgaven og dette arbeidet med sosial kompetanse, ligger det og i ordets etymologi av “sosial” som brukes som noe som er knyttet til

forhold mellom mennesker (Tjora, 2018). Sosialkonstruktivistiske teorier sier at kunnskap er en sosial konstruksjon og at den sosiale virkelighet ikke er konstant, men i stadig endring (Postholm og Jacobsen, 2018). Peter Berger og Thomas Luckmann (2015) benytter seg av begrepene *subjektiv og objektiv virkelighet*. Subjektiv virkelighet henviser til hvordan mennesket påvirkes av, og opplever verden. Objektiv virkelighet sier noe om hvordan mennesket ser seg selv i forhold til verden. Om en antar at mennesket både opplever verden de er i, og også lar seg påvirke av den, kan det leses som at mennesket kan endre seg ettersom verden påvirker og mennesket oppfatter verdens nye endring. Det vil og si at mennesker kan påvirke og endre hverandre ved å ta del i hverandres dynamiske verden.

Kunnskap skapes ifølge performative teorier gjennom sansene så vel som det kognitive og om flere av disse områdene berøres, vil læringen og opplevelsen bli dypere (Dahl & Østern, 2019). I skolen er elevene i stadig endring. Skolen er laget for at elevene skal endre seg gjennom å tilegne seg ny kunnskap, både faglig og sosialt, at de skal vokse og utvikle seg og det skal tilrettelegges for "å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Utdanningsetaten, 2017, s. 3). Aktivitetsskolen som er underlagt skolen har og dette ansvaret, og sier i sin rammeplan at "AKS skal være en læringsstøttende arena og bidra til å styrke barnas faglige utvikling", samt at tilbudet skal "preges av barns behov for omsorg, lek, aktiviteter og sosial læring" (Utdanningsetaten, 2018, s. 4). I min oppgave tar jeg med meg læreplanen og rammeplanens formål, og ønsker å jobbe læringsstøttende med det sosiale, gjennom dramalek og -aktiviteter slik at de kan øve på livet og senere mestre det.

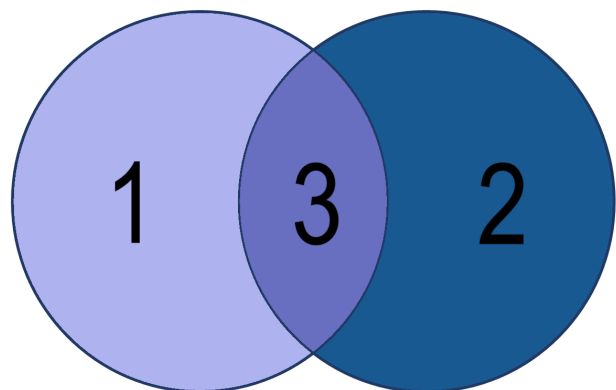
Empirien er grunnlaget for forskningen i dette prosjektet, likevel arbeider jeg og med teorien når jeg skal skape ulike dramaforløp og konvensjoner. Teorien vil hentes fra både dramapedagogikken og psykologien - nærmere bestemt miljøterapien. Dette vil utdypes i teorikapitlet. På samme måte som elevene lærer gjennom sansene og i fellesskap, vil jeg samle min empiri gjennom å oppleve sammen med elevene; se deres reaksjoner, lytte til hva de har å si og lese deres engasjement (Jacobsen, 2015, s. 25).

2.2 Hermeneutikk

Forskning kan ha en *deduktiv* eller en *induktiv tilnærming*, der induktiv tilnærming innebærer at en går fra empiri til teori, at forskeren har en åpen tilnærming og forankrer sin teori i virkeligheten. Den deduktive tilnærmingen vil si å bevege seg fra teori til empiri, og tilsier at søken etter empiri vil bygge på og bli styrt av teoretiske antagelser (Jacobsen, 2015, s. 23). Jeg, som utdannet dramapedagog, vil ha med meg min teori og forforståelse inn i feltarbeidet der jeg samler empirien. Disse to, teori og empiri, vil ikke behandles som adskilte eller ulike verdier, men heller være i stadig dialog gjennom forskningsarbeidet. Teorien vil være med inn i feltarbeidet, og empirien jeg samler vil være en del av refleksjonene i arbeid med teorien. Jeg vil derfor argumentere for at jeg arbeider dynamisk mellom induktiv og deduktiv tilnærming, og at det er et behov for å kunne være fleksibel i et dynamisk klasserom der endringer vil oppstå. Deretter vil dette arbeidet bli min empiri etter å ha gått gjennom min fortolkning.

Thomas Krogh forklarer hermeneutikk som forståelselære og fortolkningslære (Krogh, 2014 s. 10). Krogh beskriver hermeneutikk som en form for forståelsesfilosofi (Krogh, 2014, s. 38). Med et filosofisk hermeneutisk utgangspunkt kan man si min fortolkning av innsamlet empiri vil skapes i et møte mellom min egen forforståelse og forskning. Det vil og skape min forståelse av dramametodens funksjon og effekt, samt empirien jeg i ettertid analyserer. *Å forstå noe* skiller seg fra *å forklare noe* ved at det å forstå

har noe deltagende ved seg. Når man forstår noe, blir man og påvirket av det. Egne meninger og egen tolkning former og danner en helhet i materialet. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer skriver at kunnskap oppstår mellom mennesker. Krogh beskriver Gadamers filosofiske hermeneutikk med en hermeneutiske sirkel. En hermeneutisk sirkel for hver forståelse, og hvor to horisonter nærmer seg hverandre



Figur 1: Forståelseshorisonten. Min forståelse (1) møter en annens (2) og skaper en ny, utvidet forståelse (3).

til en horisontsammensmelting (Krogh, 2012, s. 56). Min forståelse i enden av denne masteroppgaven, vil altså oppstå mellom to forståelseshorisonter: Min egen og den jeg fortolker gjennom elevenes opplevelsesuttrykk. Horisonten er ifølge Gadamer “/.../ en synskrets som omfatter og omslutter alt som er synlig frem til et bestemt punkt” (Gadamer, 2010, s. 341). Horisonten har altså sin begrensning, slik jeg har min begrensning i å fullstendig forstå elevenes opplevelse.

Denne avhandlingen vil derfor ikke bli en fullstendig forståelse av dramafaglig tilnærming i spisetiden i AKS. Den vil nok heller ikke være den eneste, men en mulighet sett i lys av mitt utvalg av teori. “Ingen forståelser kan starte fra scratch”, sier Gadamer gjennom Krogh og dette utdypes med at en forståelse forutsetter en annen, og bygger derfor på en foregående forståelse (Krogh, 2014, s. 49). Allikevel er vi produkter av vår egen tid. Gadamer mente og vi må anse oss selv som et produkt av en bestemt periode og tid, men at dette er en forutsetning for å forstå fortiden - en førdom å bygge på. Gadamer skilte på to ting - legitime og ikke legitime førdommer, og mente vi måtte sile ut de ikke-legitime førdommene som forstyrrer forståelsen vår. Grunnen til dette er at førdommer kan korrigeres og dermed bli usannheter i forståelsen (Krogh, 2014, s. 49-52) Forståelsen vil begrenses av ståstedet og nåtiden som gjør det mulig for meg å se det jeg ser (Gadamer, 2010, s. 341), og jeg blir informasjonens fortolker, eller hermeneus (Krogh, 2014, s. 13). Selv om mitt ståsted er en begrensning med tanke på at det kun er denne 1.klassen på dette året, er det og dét som muliggjør forståelsen. Uten avgrensninger vil det bli for mye å dekke over innenfor den gitte tidsrammen.

2.3 Fenomenologi

I fenomenologien sentrerer interessen rundt verden slik informanten opplever den, og forsøker å gå i dybden av dette. Fenomenologi snevres inn ved at arbeidet sentrerer rundt fenomenet og informantens eget perspektiv framheves dermed på bekostning av en mer omfattende tolkningsramme (Thagaard, 2013, s. 36).

En fenomenologisk forskning åpner for at både den daglige opplevde erfaringen og dagligspråket er i sentrum. Martinsen (2006, i Thagaard, 2013) anser derfor fenomenologien som en viktig tilnærming i forskning i sykepleien. Hun kaller det er 'kjærlig forskning', som også vektlegger sykepleierens opplevelse av en situasjon. Deres erfaring i møte med en pasient kan ved empatisk innlevelse formidle konkrete erfaringer (Thagaard, 2013, s. 37). Dette er interessant om en ser overførbarheten til lærer/elev, og hvordan forskeren i skolen kan se fra elevens perspektiv. Dette fordrer at den ansatte forsøker "... å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut for den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter" (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 45).

I dette forskningsarbeidet ser jeg ikke etter 'én sannhet' i den form av at elevene skal sitte igjen med det samme inntrykket og opplevelsen, men flere 'sannheter' som bunner i deres erfaringer og forkunnskaper, og som kan åpne for flere forståelser av samme problem. Jo flere forståelser vi kan finne, jo større blir vår forståelseshorisont og dermed utvikles mentaliseringsevnen. Dette er et fenomenologisk studie der min empiri bygger på mine tolkninger av datamaterialet. Selve arbeidet kan ha en overføringsevne til andre klasser og skoler som vil gjøre sine oppdagelser basert på deres utgangspunkt, bagasje og forforståelse. Fordelen med denne type arbeid, tross at denne forskningen er fenomenologisk og knyttet til denne skolen, med disse elevene i denne tiden, er at det er en form som tilpasser seg sin brukergruppe og tar utgangspunkt i de som deltar, fremfor å gi elever andres opplevelser de selv ikke kan resonere med. Det er elevene som skaper innholdet, og den ansatte som presenterer metoden.

2.4 Kvalitativt studie

Kvalitativ metode handler i følge Aase og Fosskåret om samhandlinger mellom personer og relasjoner, analysering av roller og kommunikasjon (Aase & Fosskåret, 2014).

Kvalitativ forskning prøver å fange opp mening og opplevelser som ikke kan måles som tall eller grafer i et skjema (Dalland, 2012). Metodens formål er å selv registrere hva som skjer og hvordan situasjoner og hendelser blir tolket av deltakerne (her: elevene) (Aadland, 2004). Det handler om å forstå fenomenene fra innsiden (Dalland, 2012). Årsaken til bruk av kvalitativ metode i denne studien er at forskningen er et sosialt studie der jeg ønsker å heve innsikten i hvordan man kan jobbe med en spesifikk del av den sosiale kompetansen hos elevene som en gruppe. Thagaard (2013) poengterer også dette med at en slik tilnærming bør benyttes når det søkes dypere innsikt i sosiale fenomen og personlig erfaring. Hensikten med denne studien er ikke å lage et generalisert bilde av et fenomen, men heller finne en metode for å kunne arbeide videre med den sosiale kompetanseutviklingen. Denne masteroppgaven og ressursheftet som følger med, åpner også for at andre grupper og andre sammensatte dynamikker skal kunne gjennomføre dette arbeidet på deres egne måte med deres egen dynamikk og verdensforståelse.

Å jobbe i nærkontakt med en førsteklasse fordelt på 4 grupper gjennom kvalitativ metode kan gi meg en dybde og en større innsikt i temaene, problemstillingen og gruppens perspektiv og kunnskapsbase. Med denne informasjonen kan jeg som forsker prøve å danne et sammensatt bilde, bestående av ulike horisonter basert på elevenes perspektiv (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning er en fleksibel forskningsmetode, og det har gitt muligheter til å tilpasse arbeidet underveis, da det er fenomenologisk og endres med gruppen det forskes på, enten for forbedring eller spissing av tema.

2.5 Practice led research, research led practice

Brad Haseman trekker i sitt manifesto frem Schwandt som sier at "qualitative research has a primary aim of understanding the meaning of human action" (Schwandt, 2001 i Haseman, 2006, s. 2). Haseman (2006) konseptualiserte og dannet et tredje forskningsparadigme i sin artikkel "A

Manifesto for Performative Research”. Dette kaller han praksisledet forskning (‘practice led research’) som er kunstbasert og praksisledet. Denne forskningsformen blir nå støttet som en legitim forskningsmetode fra flere hold, blant annet Smith og Dean (2014) som beskriver praksisledet forskning som ofte overlappende og sammenkoblet, og at kreativt arbeid er i seg selv en form for forskning som kan både generere og påvise forskningsresultater. De hevder og at spesialkunnskapen som kunstneren besitter og engasjementet de har under prosessen når de skaper, kan føre til spesialisert forskningsinnsikt som deretter kan noteres ned som forskningsresultater (Smith & Dean, 2014). Haseman sier at artefakter, respons, og oppførsel er eksempler på kvalitative tekster (Haseman, 2006, s. 6). Begge disse poengene forstår jeg som resultater og funn vi kan lese av og notere og som kan ligge til grunn for empirien. Jeg anser mitt arbeid som praksisledet forskning da hele min forskning og innsamling av empiri er gjennom praksis.

Hasemans metode for praksisledet forskning har to innganger; en tese eller et spørsmål man ønsker å finne svar på, eller en helt åpen tilnærming, der forskeren “dykker inn” uten å vite hva hen ser etter.

However, many practice-led researchers do not commence a research project with a sense of ‘a problem’. Indeed they may be led by what is best described as ‘an enthusiasm of practice’: something which is exciting, something which may be unruly, or indeed something which may be just becoming possible as new technology or networks allow (but of which they cannot be certain) (Haseman, 2006).

Min inngang til dette arbeidet samsvarer med Hasemans sitat. Det begynte med et åpent spørsmål som ikke var spisset, men ble formet underveis. Det jeg i utgangspunktet anså som “et problem” var ikke bare i samsvar med utdanningsetaten som de siste årene har satt et sterkere fokus på sosial kompetanse (Utdanningsetaten, 2018), men også spisetiden i AKS. AKS fører ved skolen jeg jobber på, ulike aktiviteter som skal fungere som læringsstøtte under tematikker og arbeidsområder skolen jobber med. Ved mange av disse aktivitetene støtter vi oss på ulike

videoer og filmer. Jeg ønsker å finne en annen praksis, i tillegg til å sette et større fokus på den sosiale kompetansetreningen. Det Haseman kaller 'an enthusiasm of practice' oversetter jeg i dette studiet til drama som metode i arbeid med elevene. Jeg opplever at min entusiasme for drama som metode der mennesker møtes og skaper i mellommenneskelige interaksjoner, også smitter over på elevene. At elevene ikke gjenkjenner læringsmetoden som læring, bygger og opp under Aktivitetsskolens rammeplan som sier lek og læring ligger tett sammen (Utdanningsetaten, 2018). Praksisen jeg ønsker for elevene er en deltagende form der hele mennesket blir brukt, og som gir en dypere læring. En læring som vekker det kognitive, det emosjonelle og det sanselige (Østern, Dahl, Strømme, Petersen, Østern & Selander, 2019). Video og skjerm-materialer kan være behjelpelig til tider, men jeg opplever det som lammende da elevene blir som paralyserte. Noen glemmer og å spise når skjermen ruller.

Denne forskningen som en egen metode har mye av de kvalitative forskningsverdiene i seg, men skiller seg kanskje mest ut på et punkt.

The principal distinction between this third category and the qualitative and quantitative categories is found in the way it chooses to express its findings. In this case, while findings are expressed in non-numeric data they present as symbolic forms other than the words of discursive text (Haseman, 2006, s. 6).

Mine funn vil presenteres gjennom dette skriftlige arbeidet, masteroppgaven. Dette betyr ikke at det vil leve funn i hver enkelt elev, eller som Haseman kaller 'symbolic forms'. Disse dataene vil jeg forsøke å fange tak i mine feltnotater, men hver enkelte elevs opplevelse vil være deres egen, med sin verdi og sin videre utvikling. Målet og ønsket vil være at utviklingen som baseres på disse opplevelsene vil være gode for elevene. At de er med på å styrke elevens mentaliseringsevne og trygge de i seg selv og i forhold til andre.

Marit Ulvund skriver at praksisbasert forskning er å skape og utøve praksisen (Ulvund, 2012). Hun sier og at man skaper nye teorier i samarbeid med å benyttes seg av eksisterende teori

gjennom diskusjoner og analyse av praksis (Ulvund, 2012). Å arbeide praktisk med kunst beskriver Aud Sæbø som handlinger som innebærer estetisk opplevelse, erfaring og erkjennelse (Sæbø, 2011) gjennom kropp og sanser.

Med dette i bakhodet vil mitt mål innenfor praktisk ledet forskning være å benytte meg av tidligere kunnskap og teori for å tilrettelegge for drama som metode i et nytt rom - spisetiden. Jeg vil benytte meg av mine feltnotater og refleksjoner jeg har samlet etter gjennomføringen av ulike dramaforløp. Min praksisledede forskning vil ses i lys av filosofisk hermeneutikk, og utvalget vil farges av min forståelse av funnene.

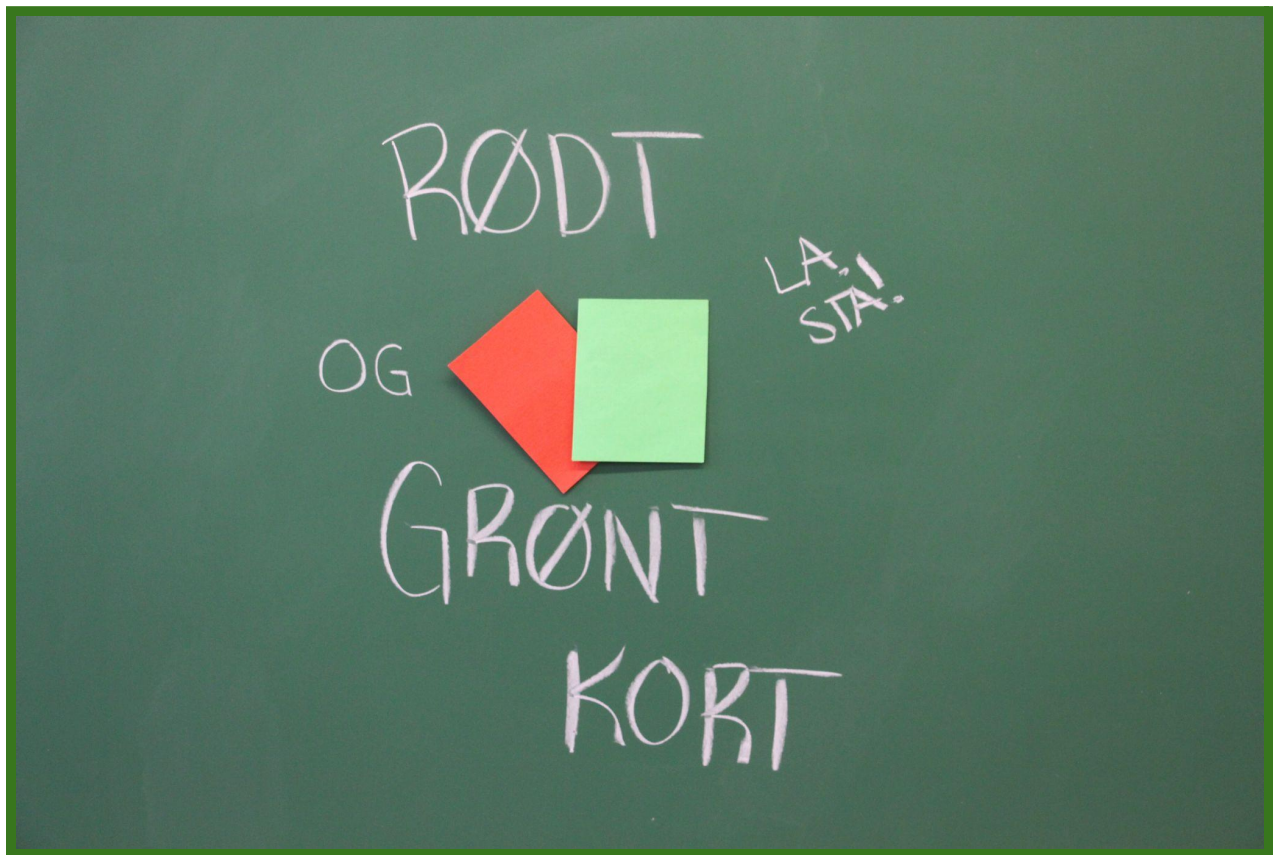
2.6 Metodiske tråkk

Denne studien er gjennomført ved en Aktivitetsskole på en barneskole i Oslo. Det er fire ulike grupper av 1.trinn som har vært deltagere, 75 elever. Formålet med forskningen har vært å kunne utforske spørsmålene, brutt ned fra problemstillingen;

- 1.) Hvordan kan man benytte seg av spisetiden for å arbeide læringsstøttende med mentalisering?
- 2.) Hvilke metoder kan bidra til å styrke elevenes mentaliseringsevne og hvorfor skal vi arbeide med dette?

For å kunne utvikle gode dramaforløp som kunne fungere i spisesituasjonen, innebar den første delen av arbeidet mitt å tilpasse og adaptere ulike dramaøvelser til å passe en sittende elevgruppe der fokuset skulle deles med inntak av næring, og om de tilpassede øvelsene hadde ønsket funksjon. Dette arbeidet gjennomførte jeg med en av de fire gruppene. En annen faktor var å se om øvelsene og konvensjonens funksjon var like sterk som ved original gjennomføring. For å se på dette gjennomførte jeg de originale konvensjonene i grupper der elevene kunne melde seg på kalt "teaterlek". Eksempelvis ønsket jeg å benytte meg av sosiometriske øvelser som "de fire hjørner" eller linjevurdering, der eleven presenteres for et utsagn og må deretter ta stilling til dette ut fra eget utgangspunkt. Resultatet ble det jeg kalte "rødt/grønt kort". Elevene fikk utdelt hvert sitt røde og grønne kort, der rødt kort betyr 'nei' og grønt betyr 'ja'.

Sittende på plassen sin kunne dermed elevene spise med den ene hånden, reflektere med hodet og vise hvilket kort de ønsket med den andre hånden.



Illustrasjon 1: Rødt/grønt-kort, eller ja/nei-kort. Enkle kort klippet ut i fargeark som har god nytte som både kartlegging- og referansem metode.

I utgangspunktet ønsket jeg å basere forskningen på hele dramaforløp, men ble raskt bevisst på rammene og rammenes utfordring når det kom til den hverdagslige driften av aktivitetsskolen. Dette førte til at jeg ønsket å se nærmere på tre ulike dramafaglige arbeidsmetoder.

Inngang 1.) Øvelser og konvensjoner

Enkeltstående konvensjoner og øvelser underlagt et tema

Inngang 2.) Dramaforløp

Dramaforløp under et tema der jeg leder gruppen og skaper fremdrifter

Inngang 3.) Åpne dramaforløp

Åpne dramaforløp der jeg setter anslaget, men elevene selv driver handlingen videre under min fasilitering.

Alle tre formene er forsøkt i tre ulike elevgrupper under spisetiden. La oss kalle de gruppe 1, 2 og 3. Ved oppdagelser av øvelser som ikke fungerte, justerte jeg øvelsene men beholdt de overordnede temaene.

Jeg var tre uker i hver gruppe der 4 av 5 dager ble benyttet til forskning. Uke 1 med Inngang 1), uke 2 med Inngang 2) og tredje uken arbeidet vi med Inngang 3).

I inngang 1 var fokuset på arbeid med mentalisering gjennom dramaøvelser. Disse øvelsene fungerte og som en tilnærming til dramafaget, og en tilvenning av formen. Uken etter jobbet vi med dramaforløp der elevene hadde større dramatisk spillerom, og kunne utfolde seg mer i formen. Den siste uken var det elevene som driftet fremgangen med sine tilegnede kunnskaper og metoder. Deres interesse og nysgjerrighet drev handlingene fremover, og jeg opererte hovedsakelig som fasilitator i den form at jeg sørget for at alle som ønsket kom til ordet, og inkluderte de som trengte hjelp til å delta.

Etter hver avsluttede økt, snakket jeg inn på lydopptak mine umiddelbare tanker om økta, før jeg skrev ned notater i observasjonsskjemaet mitt. Etter dette skrev jeg ned mine tanker i en mer utbrodert og undrende form, preget av min tolkning og forståelse.

2.7 Selvreflekterende praktiker

For å forstå og tolke sine observasjoner og tekstmateriale må den selvreflekterende først, slik Gadamer påpeker, være klar over sine egne fordommer. Krogh skriver om hva Gadamer mener med tolkning og forståelse, og hvordan den enkelte springer ut fra sine personlige egenskaper, erfaringer og fordommer. Forskeren kommer aldri inn i forståelseshorizonten hvis individet ikke er klar over sitt eget utgangspunkt i fortolkningen. En forsker kan gå inn med en førforståelse av noe, men må kunne evne å omstille seg og gå materialet, åpenheten og forståelsen i møte (Krogh, 2014). Samtidig kan en forsker stille seg uforstående til sine egne indre fordommer og eksistens som arbeider i underbevisstheden (Gadamer, 2010). I denne oppgaven vil det være

essensielt at jeg som forsker kan være fleksibel og omstille arbeidet om elevgruppen krever dette. Jeg kommer inn med en førforståelse, teori og erfaringer fra tidligere arbeid, men dette må kunne endres og omskrives om elevgruppen ikke responderer positivt til det, eller ikke finner interesse i arbeidet. Et praktisk arbeid som ikke fungerer er og forskningsresultater, og bør ivaretas i oppgavens drøftingsdel.

Donald A. Schön skriver i sin bok "The Reflective Practitioner. How professionals think in action" at erfaringer og opplevelser i det praktiske arbeidet ikke nødvendigvis er noe en har lært gjennom bøker. Han bruker uttrykket "thinking on our feet" for sin tankemåte "/.../ both ordinary people and professional practitioners often think about what they are doing, sometimes even while doing it. Stimulated by surprise, they turn thought back on action and on the knowing which is implicit in action" (Schön, 1991, s. 50). Forskeren må være i nået og tolke situasjoner som oppstår på grunnlag av egne livserfaringer og følelser. Donald Schön (2009) arbeider med begrepene: 'viten-i-handling', 'refleksjon-i-handling' og 'refleksjon-over-handling'. Kort sammenfattet er viten-i-handling kunnskap som får mennesket til å handle som en gjør. Den viten som ligger i vår tause kunnskap som å vite hvordan vi skal sykle, gripe etter noe eller kalkulere noen tall. Denne viten kan være vanskelig å forklare med ord (Schön, 2001). Refleksjon-i-handling er viten, erfaring og intuisjon parallelt med praksis. Med andre ord, at mennesket reflekterer samtidig som en handler, en faktor som er sterkt tilstedeværende i arbeid med mennesker der ulike situasjoner oppstår (Schön, 2009, Schön 2001). Refleksjon-over-handling er refleksjoner rundt prosess og konsekvenser i etterkant av praksis (Schön, 2009). Philip Taylor mener ulempen ved bruk av den reflekterte praktikers metode er at metoden ofte kan misforstås ved at forskeren kun reflekterer rundt seg selv, og ikke seg selv som forsker i møte med studiens problemstilling - at det er problematisk hvis en går seg vill i egenrefleksjon og ikke ser seg selv som en helhet i gruppen (Taylor, 1996). Jonathan Neelands sier at i de fleste tilfeller er forskning i utdanning midlertidig definert og deretter avsluttet (Neelands i Acheroyd, 2006), men refleksiv praksis derimot, er "a way of life" (Neelands, 2006, s. 17). Taylor beskriver at det knyttes til ens omsorgsfulle og livslange posisjon til sitt yrke, og ens tilbakevendende selv-forespørsel til egen praksis. Gjennom forskningen vil ikke den selvreflekterende praktikerens kun bryte av de små episodene av verdi, men se en

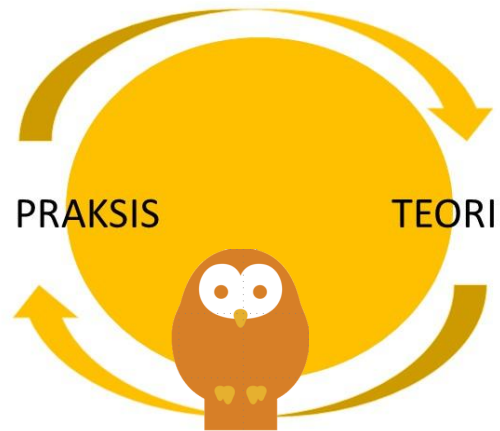
kontinuerlig helhet, både hos seg selv og hos elevene. Dette kaller Neelands å være 'self-knowing' og 'other-knowing', og formålet med tilnærmingen er å kunne være både effektiv og refleksiv (Taylor i Neelands, 2006). Jeg kjenner meg igjen i Neelands observasjoner om at en personlig investering i arbeidet, omtanke for sine elever og dermed sine informanter vil åpne for mitt blikk, og ivareta deres behov. Faren er selvfølgelig å trå andre veien - at arbeidet og de personlige forholdene vil blende, skape antagelser eller stå i veien for forskningen. Schön mener det er viktig at forskeren tillater seg å bruke seg selv i arbeidet og at bøkene ikke alltid har svarene på hvordan forskeren velger å forstå ulike ting. På bakgrunn av dette forstår jeg dette som en forskningsstrategi som gir forskeren mulighet til å jobbe dynamisk og flytende, stole på egne valg og dermed også kanskje oppnå større selvinnsikt. Det fordrer likevel at man har rom for refleksjon, refleksjon-i-handling og en bevissthet av refleksjonene i ettertid.

In each instance, the practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behaviour. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation (Schön 1991, s. 68).

Dette sitatet beskriver hvordan Schön tenker i refleksjon i handling. I min arbeidssituasjon, der jeg arbeider med mennesker, vet jeg ikke hva som møter meg i det jeg kommer inn døren. Elevene kan ha gode og dårlige dager. De kan være preget av en hendelse i skoletiden eller hjemme, eller være svermet med tanker om fremtiden - hva vi skal senere på AKS, eller hva de skal gjøre hjemme. Elevenes reaksjoner på deres inntrykk er preget av deres erfaringer og følelser. Det kan ikke leses i en bok. Jeg som ansvarlig underviser kan møte elevene med min vitenskapelige pedagogiske teori eller lært kunnskap. Ofte kombineres begge disse. Jeg veksler mellom tillært teori og egenerfart praksis for å skape gode relasjoner, utføre gode arbeidsøkter og oppnå ønsket målsetting for forskningsarbeidet. Abduksjon er en modell hvor forskeren ser delene i lys av helheten og helheten i lys av delene, en veksling mellom teori og praksis gjennom prosessen (Gadamer, 2010).

Den reflekterte praktikers metode forsker en på egen praksis, med ønske om å forbedre praksis gjennom målbevisst refleksjon (Neelands, 2006).

Dette kan visualiseres som i figur 2: Abduskjonsmodell.



Figur 2: Abduskjonsmodellen viser hvordan det vekses mellom teori og praksis

2.8 Feltarbeid i egen kultur

I mitt forskningsarbeid har jeg forsket i eget felt og egen kultur, det betyr i mitt tilfelle at jeg har forsket gjennom min arbeidsstilling ved Aktivitetsskolen. Jeg har ivaretatt mine opprinnelige arbeidsoppgaver, samt utarbeidet min forskning og studie.

Enkelt sagt innebærer feltarbeid at forskere oppholder seg blant de folk de vil studere i deres naturlige omgivelser. En prøver å observere direkte den samhandling som finner sted mellom folk, og en prøver selv å delta i så mye av denne samhandlingen som overhodet mulig (Wadel, 1991, s. 9).

Noe tid har jeg fått med kun den ene rollen; forskeren. Dette for å utvikle, samle og analysere til videre arbeid og utvikling. I boken "feltarbeid i egen kultur" har forfatter Cato Wadel (1991) gjort rede for faktorer som har en viktig rolle for innhenting av data ut fra kvalitative metoder, tolkning og analysering.

Wadel gir tre punkter til en forskers arbeid.

Punkt 1: Skaffe adgang til deltagende observasjon.

Da jeg forsker på egen arbeidsplass, var dette en forholdsvis enkel prosess. Jeg var i dialog med leder og baseleder for Aktivitetsskolen og kunne bruke skolestarten på å samle informasjon om hvordan forskningen best kunne gjennomføres (Wadel, 1991).

Punkt 2: Kunne være i stand til å utvide sitt rollerepertoar i løpet av feltarbeidet.

Wadel poengterer at fordi elevgruppen består av flere individer og ulike arbeidsmetoder, må også forskeren ta på seg flere roller i forskningsarbeidet, "fordi ulike roller gir innpass til ulike typer observasjon". De ulike rollene forskeren tar på seg kan være med på å berike undersøkelsen av problemstillingen. "En bør ikke insistere på å bare å være forsker – det kan hindre adgang". Jeg anser mine roller som AKS-ansatt som mange, og i dette arbeidet vil jeg fokusere på tre hovedroller; Jeg som forsker, med-deltaker og AKS-ansatt.

Alle disse rollene må være tilstede for å kunne planlegge, utføre og analysere arbeidet etter beste evne.

Jeg måtte aktivt sikre at det var rom for forskeren. Det innebar en åpne dialog med baseleder for 1.trinn på AKS, hvor vi kunne finne muligheter til å veksle mellom elevgruppene, få tid til å gjøre umiddelbare feltnotater og opprette en kommunikasjon med foresatte for samtykke til arbeidet.

Punkt 3: Være sosiolog på seg selv.

I alle rollene jeg inntar i forskningen, må jeg og kunne være i stand til å bruke de ulike rollene til rett tid. Hva jeg definerer som et godt resultat, er ikke bare min evne til å reflektere over eget arbeid, men også gi elevene gode, nyttige og utfordrende opplevelser, og målet med det hele ligger i problemstillingen: utvikle mentaliseringsevnen deres. Dette er alle viktige faktorer for at forskeren skal kunne få så virkelighetsnære resultater som mulig (Wadel, 1991, s. 33).

Kunnskap oppfattes gjennom sosialkonstruktivismen som en konstruksjon av forståelse og mening som blir skapt i et møte mellom mennesker i sosial samhandling. Forskeren kan derfor ikke ha et helt nøytralt blikk på virkeligheten ettersom forståelsen av virkelighet vil konstrueres i dialog mellom forsker og forskningsobjekt, og har en dynamisk påvirkning på hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018). En forsker kan kun si noe om hvordan hen oppfatter et fenomen. Wadel skriver og om hvordan forskeren kan ta omstendighetene og omgivelsene "for gitt" og at virkelighetsoppfatningen blir en selvfølge. Dette er faren med å forske innen et kjent felt og miljø. Wadel poengterer at faglig styrke oppstår gjennom 'mutual knowledge' (felles-kunnskap), hvilket først oppstår når man skaper med og for omgivelsene og deltakerne - eller med Gadamer's ord - når vi har en sammensmelting av forståelseshorisonter.

At forskeren er deltagende vi og si at observasjon og overblikk kan bli vanskeligere. Forskerrollen må stille sterkere en det deltagende arbeidet, sier Wadel og støtter det med at forskerrollen tilsier at forskningen må foregå på informantene sine premisser (Wadel, 1991).

2.8.1 Deltagende observasjon

Aase og Fossåskaret (2014) skriver at deltakende observasjon innebærer at forskeren setter seg inn i en situasjon hvor aktivitet kan observeres i sin naturlige kontekst. De anser ikke dette som en metode for å samle data, men heller som en strategi for å forenkle innsamlingen av data i feltarbeid. På den andre siden er Leseth og Tellmann (2014) uenige og mener deltakende observasjon gir forskeren datamateriale som påfølgende gir gjennom deltakelse en forståelse av menneskers handlinger, samhandling og verdier. De kaller deltakende observasjon for feltarbeid og metoden innebærer å være «ute i felten» blant forskningsdeltakere i situasjoner slik de fremstår naturlig for dem. Forskeren er i situasjoner sammen med gruppen eller informanten, samtidig som forskeren veksler mellom å være deltagende i gruppen og betrakte situasjoner fra utsiden. Dette vekslende rollebyttet skjer gjennom hele den praktiske prosessen. Ordet deltakende observasjon beskriver altså forskerens måte å arbeide på fremfor feltarbeid, og viser til den komplekse balansen mellom det å delta i deres samhandling, samtidig som du er der for å studere og observere dem (Leseth & Tellmann, 2014, s. 115-116). Jeg støtter meg til deres sammenfelling av deltagende observasjon og feltarbeid, og vil benytte meg av denne metoden for å komme på innsiden av elevgruppen og forsøke å nærme meg et så holistisk bilde som mulig. Fordi deltagende observasjon er en uforutsigbar metode, krever den stor evne til improvisasjon (Leseth & Tellmann, 2014). Allerede i døren, i møtet med elevene vil jeg kunne måtte improvisere rundt opplegget jeg har forberedt. Elevene møter meg med sin dag i ryggen, og som tidligere nevnt, kan dette påvirke deres reaksjoner og væremåter, slik at mitt opplegg må tilpasses deres behov. I disse situasjonene er jeg heldig som får utføre feltarbeid i min egen kultur, da jeg tidlig kan avdekke gruppens og enkeltelevers status og behov deretter. Å endre situasjoner er en daglig affære for meg som AKS-ansatt, men jeg må og være bevisst over at jeg lett kan manipulere situasjonene gjennom egen deltakelse og sterkt kjennskap til informantene.

For å forsikre meg om elevene har utvidet sin forståelse, har jeg kunne ta opp temaer og arbeid vi har utført sammen ved senere anledninger, som i aktiviteter eller utetid. Gjennom samtale kan jeg se om eleven har forstått noe, gjort seg noen refleksjoner og latt seg påvirke av arbeidet, eller om de svarer det de har lært er "korrekt". Selv om spisetiden har vært min arena for arbeid, har også elevenes hverdag i sin helhet vært et studiefelt.

Auditing a work is never neutral: never the simple gathering of sensory impressions. Rather it is theory-dependent, as the experienced and informed 'eye' (or rather 'mind') is able to detect (and the 'brain' make intelligible) subtleties and nuances in the performative phenomena audited. In this way 'auditing' goes beyond the straightforward act of 'witnessing' required of other spectators and audiences (Haseman, s. 9).

Selv om Haseman her poengterer at vi aldri kan være nøytrale i vår observasjon, vil jeg og påpeke at en bør være ekstra påpasselig når en jobber med metoder og temaer som engasjerer en sterkt selv. Eget engasjement kan bli så sterkt at en uten å være bevisst, vil ta over og styre aktiviteten i den grad at en glemmer forskerrollen og glemmer å observere - at vi ikke ser de subtile nyansene Haseman nevner. På den andre siden må man og være påpasselig at man ikke blir så passiv at en oppleves som uengasjert, og demper informantenes entusiasme. I arbeid med barn, opplever jeg selv at høy entusiasme og glede over arbeidet er smittende, og elevene blir engasjert av mitt deltakende engasjement. Jeg har nok dessverre tapt noen observasjoner i lekens hete, men har kanskje istedenfor vunnet relasjoner i elevgruppen.

2.8.2 Feltnotater

Praktiske undersøkelser i kvalitativt arbeid i en gruppe krever full bevissthet fra forskerens side. Feltnotater brukes som en loggføring hvor en kan skrive ned alt fra observasjoner og tanker, til detaljerte beskrivelser av personer og kroppsspråk (Leseth & Tellmann, 2014).

I tillegg til å være utvikler av det praktiske arbeidet og deltagende observatør, har jeg bruk feltnotater i tre former for å samle empirien og funnene mine.

1. Nedskrevne frie notater.
2. Observasjonsnotater (se vedlegg 2)
3. Innlest lydopptak av meg selv av den umiddelbare opplevelsen.

Feltnotatene mine skildrer i hovedsak egne tanker og observasjoner, men inneholder også strategiske spørsmål som kan si noe om elevenes inntrykk og engasjement (se vedlegg 2). Feltnotater i tre former er blitt ført etter alle gjennomførte opplegg, hvilket er 12X3 á 40 min.

Utfordringen ved å gjennomføre kun feltnotater og ikke ha video-, lyd- eller fotodata er at jeg ikke har muligheten til å gå tilbake og analysere, eller forvise meg om at min forståelse er begrunnet fra min deltagende observasjon. «Videoopptak gir en enestående mulighet til å analysere det mellommenneskelige samspillet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Her lener jeg meg igjen på Haseman, samt Smith og Dean som har en utvidet forståelse av hva funn er, og kobler det til noe sanselig og opplevd (Smith & Dean, 2014, Haseman, 2006).

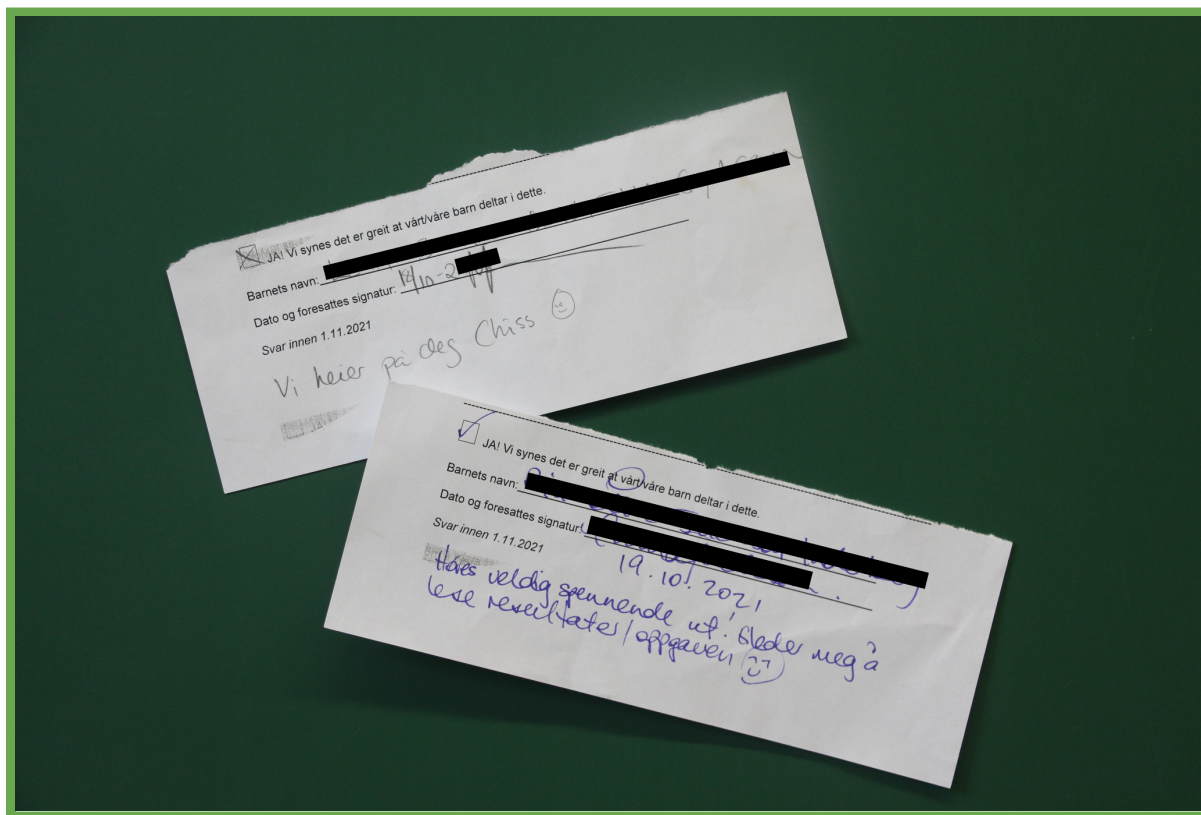
2.9 Samtykke

For å gjennomføre dette forskningsarbeidet, ønsket jeg å arbeide og forske i deres hverdag, for så å kunne utvikle og bedre tilbudet AKS gir til elevene.

For å få til dette trengte jeg at så mange som overhode mulig ville delta i prosjektet og gi deres samtykke. Grunnen til dette var at klasserommet ville ikke oppleves som naturlig om jeg måtte ta ut en brøkdel av klassen under spisetiden. Resultatene man får fra en fokusgruppe vil variere etter hvordan utvalget er. I dette tilfellet er utvalget allerede gjort, og gruppene er middels homogene, der alder og omtrentlig bosted er fellesnevneren. Ulikheter finner vi likevel i eksempelvis kjønn, sosial status (hos foresatte), språkevner, sosial utvikling o.l. (Jacobsen, 2015). En variert gruppe på denne måten, som deler mye men har sine ulikheter vil gi "et spekter av

ulike opplevelser og synspunkter, men disse vil være overkommelige å få tak på” (Jacobsen, 2015, s. 185).

For å få til så høy oppslutning som overhode mulig, valgte jeg å anonymisere slik at ingen elever kan gjenkjennes på noe som helst måte. På den måten møtte jeg mindre skepsis fra foresatte. Jeg opererer med full anonymisering. Skolens navn er ikke nevnt, klassenes gruppenavn er endret og alle navn jeg skriver er fiktive. Jeg benytter til tider fiktive navn for flyten i teksten. På grunn av den fulle anonymiseringen, uten lyd eller videoopptak var det ikke nødvendig å søke forskningstillatelse fra Norsk Senter for Forschungsdata (NSD). Jeg har vært i kontakt med NSD både over telefon og på chat, og forsikret meg om at dette er gjeldende selv for de under 18 år. Jeg fikk veldig gode tilbakemeldinger og støtte - samt et par heiarop i skriftlig form fra de foresatte.



Illustrasjon 2: Flere foresatte har tatt opp samtaleemnet og vist interesse for arbeidet jeg har utført, både gjennom skriftlige heiarop og samtaler i skolegården ved henting og bringing.

Jeg opplever de foresatte som positive til at det arbeides med kvalitetssikring for deres barn i AKS, og det er ikke sjeldent at de spør hvordan forskningen går og interesserer seg i arbeidet. Samtykkeskjemaene, eller kontraktene (se vedlegg 3) er signert av foresatte og eleven. Selve samtykkeskjemaet er utarbeidet for en voksen leser, og med elevene hadde jeg i forkant samtaler om betydningen der jeg forklare hva vi skulle gjøre, hvordan vi skulle gjøre det og hvorfor. Jeg oppførte min epostadresse om noen hadde spørsmål vedrørende forskning, personvern eller andre forespørsler (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 103-105).

2.10 Analysemetode

Mitt analysearbeid vil basere seg på thematic analysis (tematisk analyse). En analyseform som er bredt brukt i kvalitativt forskningsarbeid (Braun & Clarke, 2006, s. 77). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og finne temaer eller likheter i data. Når man bruker ordet data, kan dette igjen deles i tre; *Data corpus*, hvilket er all innsamlet data, *data set* som er det som blir brukt for denne oppgaven og analysen, og til slutt *data item* som er hver enkelte innsamlede data. Alle data item utgjør enten et data set eller data corpus (Braun & Clarke, 2006, s. 79). I tematisk analyse kan data identifiseres, eller samles inn på to måter; ovenfra og ned, også kalt deduktiv der forskeren søker etter svar som hører til allerede bestemte temaer. Andre veien kalles induktiv - fra topp til bunn. Dataen som samles gjennomgår en prosess der sorteringen av data, eller kodingen ikke forsøker å passe inn i allerede skapte temaer. Kartleggingen etter en induktiv metode vil derfor kunne gi nye temaer, og utvikle seg i løpet av prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 83). En av fordelene ved tematisk analyse er at det er en fleksibel analysemetode (Braun & Clarke, 2006, s. 78). I et fenomenologisk, kvalitativt og praktisk estetisk tilnærming vil funnene variere og endre innholdet i arbeidsmetoden, enten for å følge en interessant retning som dukket opp, eller for å spisse arbeidet inn mot problemstillingen (Haseman, 2006). En induktiv tilnærming ligger i dette arbeidet, og data samles og kategoriseres gjennom prosessen. Den kan stadig endres (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke er klare på at det er viktig å bemerke seg at en forsker ikke kan være frigjort fra sin egen bakgrunn og forståelse.

Analysemetoden i tematisk analyse deles inn i 6 faser. Jeg vil kort presentere fasene. Funnene og mine temaer basert på denne metoden, vil senere presenteres i empiri, analyse og drøftingskapittelene.

Fase 1: Gjør deg kjent med dataene dine

I et forskningsarbeid har forskeren selv samlet dataene sine, og har dermed et opplevd forhold til informasjonen. I prosessen med å gjøre seg kjent med dataene, er det gunstig å lese det flere ganger og forsøke å se hvert data item fra ulike vinkler. Ulike temaer og kodinger kan begynne å spire. Dette arbeidet er ofte tidskonsumerende. Det gjelder allikevel ikke bli selektiv eller allerede her velge ut data set (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88).

Fase 2: De første kodene

I denne delen av arbeidet organiseres funnene i brede grupper som oppstår der og da, eller forskeren kan se det i lys av problemstillingen. I denne delen er nøkkelen å dele kodene inn i så mange temaer du kan finne “- you never know what might be interesting later” (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Så tidlig i prosessen vil det være lurt å beholde forklaringen rundt dataene, slik at konteksten ikke går tapt. Alle data set kan kodes inn i så mange temaer som de passer inn i (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89).

Fase 3: Lete etter temaer

Når all data er kodet i de brede temaene begynner arbeidet med å lete etter temaene som omfavner de. Kodene blir nå analysert for å se hvordan de passer inn i et overordnet tema. Temaene kan nå få hovedoverskrifter og underoverskrifter (Braun & Clarke, 2006, s. 89-90).

Fase 4: Gjenbesøke temaene

Et gjenbesøk vil kunne avgjøre om temaene holder stand, hvilke som faller sammen, og hvilke som ikke beholder tittelen som tema. Andre temaer igjen må brytes ned til flere.

Denne fasen har to nivåer. Nivå 1 går tilbake og ser på alle kodingene. Her blir det fruktbart å se på forklaringene som ble beholdt for å deretter kunne lese av mønstre som oppstår innenfor

temaene. Er kodene og mønstrene som oppstår fruktbare og jobber sammen, kan de gå videre til nivå 2. Nivå 2 handler om å se kodene og mønstrene opp mot data set. Utvalget som presenteres skal representere hele data corpus, uten at hver detalj kan beskrives. Hva som regnes som en helhetlig representasjon vil bero seg på den teoretiske tilnærmingen. En viktig grunn til dette arbeidet er å finne dataene som falt utenfor, men som må presenteres for et fullstendig og ærlig bilde av forskningen (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92).

Fase 5: Definere og gi endelige navn til temaene

Med en fullstendig kodet og tematisk oversikt, vil fase 5 være å arbeide med navngivingen av temaene. Disse overskriftene skal fange essensen av innholdet. Forskeren identifiserer innholdet i kodene og funnene i temaene for å oppnå dette. Å tydeliggjøre innholdet, sørge for at det er en del av en helhet, men ikke være for overlappende i andre temaer gjør det nødvendig å se temaene i forhold til hverandre. Undertemaene kan hjelpe å utarbeide komplekse temaer og skape struktur i rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 92-93).

Fase 6: Produsere rapporten

Med temaene sorterte i koder, navnet og klare begynner skrivearbeidet. Formålet er å beskrive og forklare en komplisert historie gjennom innsamlet data slik at en leser kan forstå både arbeidet som er gjennomført, men og funnene som er gjort. Disse funnene skal bli til argumenter i det skriftlige arbeidet (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

Denne analysemetoden fremmer en fleksibilitet ettersom analyseringen kan bevege seg frem og tilbake etter funnene. I et kvalitativt, fenomenologisk arbeid, der ulike funn vil oppstå i den dynamiske gruppen med informanter, vil denne fleksibiliteten speile arbeidet og de kan jobbe sammen parallelt uten at informasjon vil gå tapt. Analysemetoden ivaretar óg de funnene man ikke forutså, og finner rom til et helhetlig syn på arbeid i hverdagen.

2.10.1 Overførbarhet

Overførbarhet handler om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres til andre enn dem man faktisk har undersøkt (Jacobsen, 2015, s. 237-238). I min undersøkelse vil dette bety å se på hvorvidt de ulike dramametodene fungerte i spisetiden. Deretter poengterer Jacobsen (2015) at kvalitative metoders styrke er teoretisk generalisering hvilket betyr å avdekke fenomener, etablere kausalmekanismen og avdekke forutsetninger for effekt. I lys av min oppgave vil det dreie seg om å se hvorvidt og hvordan elevene fikk sin mentaliseringsevne styrket, og hvordan dette eventuelt kan bidra til skolen og aktivitetsskolen øvrig. Fordi utvalget kun undersøker 4 klasser, altså 4 enheter (Jacobsen 2015), kan det være problematisk å påstå at det er et representativt utvalg for en større populasjon. På den andre siden er ikke dette utvalget modifisert, endret eller tilpasset undersøkelsen, og vil derfor kunne representere den tilfeldigheten man arbeider i gjennom en skolehverdag. Dette utvalget kan altså gi god informasjon i arbeidet med problemstillingen. Jacobsen (2015) skriver at jo flere enheter forskeren undersøker, desto større er sannsynligheten for at man kan generalisere funn. Jeg forsøker i min oppgave derfor å generalisere funnene hos de 4 enhetene jeg studerer. Om jeg finner fellestrekk ved disse, er sannsynligheten større for at jeg kan generalisere det til å gjelde flere. Resultatene vil være knyttet til en kontekst, og denne konteksten er i mellommenneskelige relasjoner flytende. I arbeid med mennesker vil ulike faktorer prege arbeidet, og dette vil ikke være reproducerbart. Arbeidets metoder kan derfor modifiseres, slik at målene blir nådd og resultatene bli tilsvarende like. I lys av mitt arbeidet, kan vi se på elevenes interesser som en faktor. I en klasse der interessen for fotball er høy, vil det være fruktbart å benytte seg av dette i dramaforløpet om vennskap for å skape interesse for temaet. Hos en annen klasse kan det være verdensrommet som fenger, men temaet vennskap kan bestå. Ved å gjenta lignende undersøkelser i andre kontekster, øker sannsynligheten for at man kan generalisere fra en kontekst til en annen (Jacobsen, 2015).

2.10.2 Validitet

Denne masteroppgaven omfatter en relativt smal problemstilling, der mange sprikende faktorer skal ivaretas. I dette arbeidet er jeg medskaper når det konstrueres ny kunnskap i samspill med andre. Denne mellommenneskelige relasjonen er ikke reproducerbar, da alle mennesker og gruppekonstellasjoner er ulike og bære preg av ulik bakgrunn, opplevelse og håndtering av opplevelser. Dette resulterte i mange ulike funn med sprikende tematikk. Jeg vil forsøke å ivareta så mange av funnene som mulig, men må allikevel ta noen valg for å holde meg innenfor oppgavens rammer. Oppgavens funn er og sterkt preget av min oppfattelse og opplevelse. Som forsker i eget felt, i et anonymisert forum, har jeg mine personlige notater å basere denne oppgaven på. Dette kan på den ene siden sette spørsmålstegn ved oppgavens validitet, og om dataene har blitt korrekt analysert (Jacobsen, 2015, s. 246-247). På en annen side ville en endring av miljøet skape en helt annen forskning enn den jeg ønsket. Ønsket var å være i ansatte og elevers AKS-hverdag. Alle utfordringer i overgangen skole og AKS skulle være tilstede for å danne et realistisk bilde. Ut ifra dette bildet, ønsket jeg å jobbe frem konvensjoner og forløp som kan fungere. Ikke basert på en ideell verden, men på virkeligheten. På den måten vil jeg si at validiteten er sterkere, fordi den representerer noe som er ekte og gjenkjennelig for AKS-ansatte. Det er begrunnet hvordan dataene er samlet i kapittel 2.0, og argumentasjonen for hvorfor disse valgene er tatt er redegjort for i samme kapittel (Jacobsen, 2015, s. 247).

3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Litteraturen jeg ønsker å benytte meg av i oppgaven består av teori om læring, dramapedagogikk og sosial kompetansetrening - nærmere bestemt mentalisering. Alle disse vil knyttes til lovverket rundt aktivitetsskolen, derav overordnet del i fagfornyelsen og rammeplanen for Aktivitetsskolen. Teorikapittelet er delt i følgende tre perspektiver: Læring og lek, dramapedagogiske perspektiv og mentalisering.

3.1 Læring og lek

Det finnes ulike måter å forstå læring på alt ettersom hvilke læringsteorier man legger til grunn for arbeidet. Om en baserer sitt perspektiv på sosiokulturelle teorier vil en kunne forstå læring som menneskeskapt konstruksjoner av verden rundt oss, og at læring er noe som skjer i og mellom mennesker, i tillegg til det kognitive. Jeg knytter oppgaven til sosialkonstruktivismen og estetisk teori, samt performative teorier som teoretisk forankringer i arbeidet mitt.

Både aktivitetsskolens pedagogiske prinsipper og sosialkonstruktivismen kobler læring til lek (Utdanningsetaten, 2018, Eik, Karlsen & Solstad, 2011). På det grunnlaget vil jeg og inkludere lek som teoretisk base for oppgaven.

3.1.1 Sosialkonstruktivisme

Lev S. Vygotsky (1896-1934) la grunnlaget for det vi i dag kaller sosiokulturelt perspektiv på læring. Grunnlaget for Vygotskys perspektiv var at for å forstå menneskers tankegang og utvikling, må man og se mennesket som et biologisk, sosialt, samfunnsrettet og historisk vesen (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 72). "Menneskets utvikling må forstås som et samspill mellom individ, samfunn og kultur" (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 72). Vi mennesker trenger ikke selv å oppdage hvordan man regner eller måler avstander, vi kan tilegne oss den informasjonen, altså lære det, eller appropriere det ved hjelp av kulturelle, språklige og materielle redskaper. Skolens utfordring blir da å tilpasse til hver enkelt hvordan man lærer og tilegner seg denne informasjonen, hvordan den skal organiseres og hva som skal læres bort og reproduseres (Krumsvik & Säljö, 2013, s. 72-73). Vi kan se på dette som menneskeskapt konstruksjoner av verden rundt oss, der læring skjer både i og mellom mennesker (Eik, Karlsen, & Solstad, 2011).

I skolen, og dermed også aktivitetsskolen, handler mye om samarbeid - læring mellom mennesker. Elevene skal samhandle og samarbeide, en evne som benyttes gjennom flere år med skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 10). Skolens overordnede mål beskriver samarbeid både som en dannende faktor samt kunnskapstilnærmende. Spesielt i forhold til problemløsning, en taktikk for å utføre oppgaver eller løse problemer, og som fremmer blant

annet praktiske og sosiale ferdigheter både når det kommer til kommunikasjonsmetoder som å ytre egne meninger, men også trygghet til å kunne si ifra på andres vegne (Utdanningsdirektoratet, 2018 s. 11-12). Drama som metode, som er sterkt knyttet til lek fremmer og dannende kunnskap gjennom problemløsning og samarbeid. Leken består ofte av imitasjoner og gjenskapelse av elevenes liv, og trener de til å mestre opplevde situasjoner (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 11).

3.1.2 Leken

Vygotsky var og en sterk representant for de miljøorienterte teoriene om lek og læring. I følge Vygotsky kan relasjonen mellom utvikling og lek sammenliknes med relasjonen mellom utvikling og undervisning. Han skilte mellom to utviklingsnivåer; den *proksimale utviklingssonen*, det eksisterende som eleven allerede har tilegnet seg, og det *potensielle utviklingsnivået*, sonen for nærmeste utvikling. Sistnevnte handler om det elevene kan klare i samarbeid med medansatt eller andre elever. Videre mente han at undervisningen i skolen skulle legges opp i forhold til denne sonen, om ikke ville undervisningen oppleves som kjedelig og lite utfordrende (Eik, Karlsen & Solstad, 2011). Derfor mente han at en pedagog burde stille seg spørsmål som: «hvem er det jeg skal undervise?» og «hvordan kan jeg på best mulig måte tilrettelegge for læring?». Svaret hans på dette var at man burde ta utgangspunkt i hva eleven kan, og hvem eleven er. I følge Vygotsky er det i møtet mellom lærer og elev at læring kan foregå (Bjørge, Brodersen, Horn & Husjord, 2010, s. 18). Vygotsky uttalte en gang at barna i leken alltid er et hode høyere enn seg selv, og i leken skaper barna sin nærmeste utviklingszone (Eik, Karlsen & Solstad, 2011, s. 60). I en strukturert lek, driftet av mål og mening med en ansatt ved roret, kan leken heve elevene til neste utviklingszone. Det lekende barnet får leke, men lærer også i samhandling med andre og den ansatte. Formålet med arbeidet i oppgaven er nettopp dette. Å nærme seg utvidet og dypere forståelse - den neste utviklingssonen - på en lek og variert måte. Fordi leken er variert, vil den også være engasjerende.

Ivaretagelse av leken kan være en god, morsom og kreativ metode for å etablere et godt forhold til elevene. Hierarkiet mellom voksen og elev blir flatt – det utlignes til at elev og voksen arbeider som likeverdige, og den voksne må kanskje og underrettes eleven. Det er denne

gjensidigheten som er viktig for å utvikle tillit og ærlighet, og elevene vil kunne utvikle positive og lystbetonte følelser ovenfor den voksne skriver barnepsykolog Carolyn Webster-Stratton (2011, s. 64). Aktivitetsskolen poengterer og lekens betydning for skolens elever. I deres rammeplan skrives det at «elever gjennom daglig lek og aktiviteter sammen med andre, utvikler sosiale ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12), og at «lek og læring henger tett sammen og skal prege AKS sin hverdag» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12). Leken er et verdifullt verktøy der elevene kan utforske ulike sosiale roller, prøve ideer, ta sjanser i det fiktive rom, dele følelser, tanker og ideer og bli fortrolige med hverandre gjennom et styrket kjennskap. Lek er en kjent og trygg ramme for elever å lære i (Webster-Stratton, 2011, s. 64). AKS understreker også at lek utvikler vennskap og følelsen av fellesskap. Det trener elevene i å sette seg inn i, og ta hensyn til andres følelser, styrker elevens uttrykk av følelser og meninger og styrker elevens evne til konflikthåndtering (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12).

Gadamer skriver også om leken og at den har en egen kraft. Dette vil jeg trekke frem gjennom Steinholt og hans bok "Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse" fra 2020. Steinholt skriver at Gadamer verdsetter i sterk grad leken som den frie måte å forstå kunsten på. Leken tar deg 'hit og dit' og har ikke politisk perspektiv eller en bakenforliggende agenda. Leken er ingen avkoblingsaktivitet – den lever sitt eget liv og kan ta over de lekende fullt og helt. En leken tilnærming til kunst kan altså åpne opp for en estetisk opplevelse, gjennom det Gadamer beskriver som å "rense øyet", altså å ikke se kunst gjennom politikk, intellekt eller vitenskap. Kunsten forsøker heller å fortelle noe om den verden vi lever i - den forsøker å si oss noe, og ved en genuin erfaring av kunsten, kan vi tilegne oss noe nytt om vår egen verden, føle oss beriket og kanskje også endret. Et rensset øye vil koble oss fra og skape avstand til kunsten. Å gjøre dette metodisk ved å ta et skritt vekk fra objektet man studerer og ta det ut av sin sammenheng, kan minne om en tradisjonell metode å utføre vitenskap på. Gadamer sier her det er viktig å ta et fenomenologisk grep. Erfaringene må ses som noe som bærer med seg en sannhet, og som er rotfestet i vår virkelighet (Steinholt, 2010). Slik Steinholt skriver det: "Kunsten må føres tilbake og inn i våre liv; inn i vår hverdagslige eksistens (Steinholt, 2010, s.105). Gadamer påpeker at leken er et virkemiddel for å samle alle små og

store hendelser i livet, slik at det får en mening for oss. Han ville vise at vitenskapelige sannheter ikke er "viktigere" enn de sannhetene vi møter og opplever i våre hverdagslige liv. Leken gir heller rom for å knytte vår eksistens til tenkningens sfære.

Poenget med Gadammers anvendelse av lek, er at forståelse ikke er noe som er lukket inne i oss, adskilt fra våre opplevelser. Det er samspill med vår verden og andre hvilket gjør at vi kroppslig griper inn i det vi ønsker å vite mer om. Det vi forstår er heller ikke tause ting, men meningsfulle ting som allerede er uttrykt, tolket og forstått av våre medmennesker. Det er i mellomrommet det skjer (Steinsholt, 2010, s. 108). Å fortape seg helt i leken kaller Gadamer for selvforglemmelse, det betyr at man er ute av seg selv og helt åpen for å ta imot inntrykk som er annerledes fra våre egne. Steinsholt skriver så at Gadamer mener det er forskjell mellom tilskueren som hengir seg til leken, og den som betrakter den av nysgjerrighet. Nysgjerrigheten gjør deg interessert og kan virke oppslukende, men det typiske for nysgjerrigheten er at det egentlig ikke angår - det har ikke mening for tilskueren. En tilskuer, eller en som betrakter leken og ikke deltar fysisk har en distanse men deltar likevel i tilstedeværelsens fellesskap. En bevisst ikke-deltagende distanse kan være nyttig for å ikke påvirke tolkninger som utspilles i leken. Dette er en distanse som er nødvendig for å se; for å forstå det som utspiller seg. Berikelsen er likevel tilstede (Steinsholt, 2010).

3.2 Dramapedagogiske perspektiver

Å kunne vite og kunne det som trengs i livet for å leve godt, løse livets problemer og takle livets utfordringer kalles i dramafaget for handlingskompetanse (Sæbø, 2016, s. 85). Drama som pedagogisk metode har røtter i teaterkunsten og lek, og vokste frem som fagdisiplin på 1900-tallet, da teaterfornyere og barnepedagoger ønsket en ny pedagogikk for det som blir kalt "barnets århundre" (Sæbø, 2016, s. 23). Dramapedagogikken benytter seg av ulike uttrykksformer og virkemidler der fiksjon, roller og symbol-lek brukes som virkemidler i utforskningen av et lærestoff. Når dramafaglige læringsformer benyttes i skolens fag, kan det kalles drama som læringsform (Sæbø, 2016, s. 23). I dag gjenstår det dramafaglige i skolen som en metode, ofte demonstrert gjennom et årlig bidrag som en forestilling på juleavslutningen

uten stor betydning (Einarsson, 2021, s. 10). Denne endringen startet i Kunnskapsløftet 2006 (LK06) da skolens innhold, organisasjon og struktur ble endret i denne reformen. Undervisere i skolen kan selv velge om de vil benytte seg av drama som læringsmetode i klasserommet gjennom det utdanningsdirektoratet kaller metodefriheten (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Fordi utdanningsløpet til lærere er ulikt oppbygd i ulike utdanningsinstitusjoner er dramafaget ulikt representert både i vektall og valgfrihet. Mange utdannede lærere har derfor ikke kunnskap til drama som læringsform.

LK06 fulgte L97 der seksårsreformen ble iverksatt, og elevene startet skolen ett år tidligere enn før. I dette skiftet ble det lovet mer lek i skolen som en overgang fra barnehagen til skolen. Evalueringen av seksårsreformen avdekker at leken i skolen er noe som i sterk grad kun ivaretas i friminuttene, og at det er elevene selv som står for den. Den er sjeldent lærerstyrt (Fjørtoft, 2021). Synne Sagstad Imeland, universitetslektor ved OsloMet var en av 88 deltakere ved Nordic Drama Conference som ble avholdt i 2021. Som en del av denne konferansen ble det diskutert hvorfor drama og teater forblir et marginalisert fag i skolen, og i Nordisk Pedagogisk Tidsskrift skriver hun i et fagpolitisk innlegg at hun ser mye drama i klasserommet. Det til tross for at drama ikke er et fag, men hun skriver at læreren selv ikke kjenner arbeidsmetoden som drama, og kjenner derfor heller ikke til potensialet dramafaget kan ha for undervisningen (Imeland, 2021, s. 7). For synliggjøringen av faget kan dette være et tap når det kommer til anerkjennelsen av verdien drama har som metode. Med dette arbeidet håper jeg å nå ut til AKS-ansatte som kan utforske bruken av dramafaget. Nå vil jeg gå nærmere inn på metodene jeg har arbeidet med og hva de innebærer.

3.2.1 Dramaforløp og prosessdrama

Dramaforløp er et undervisningsopplegg der drama som metode jevnlig benyttes i struktureringen og oppbyggingen. Forløpet kan rettes mot det faglige, sosiale emosjonelle og personlige i læringsprosessen og kan inneholde ulike former og metoder for å nå frem til dette. Det handler ikke om å lage dramatiseringer eller en forestilling, men å lære gjennom bevisste valg i en skapende, engasjerende og meningsfull prosess. Elevene, og i blant også de ansatte arbeider i rolle, og disse rollene integreres inn i andre læringsstrategier (Sæbø, 2018, s. 16-17)

som arbeid med sosial kompetanse.

Cecily O'Neill beskriver dramaforløp som en av flere former som har hjulpet skolens ansatte til å moderere den uforutsigbare faktoren, kjent som improvisasjon, ved å strukturere og utvikle dramatiske møter (O'Neill, 1995, s. 14). En av O'Neills former er derimot en veldig åpen form der elevene selv står for utviklingen og progresjonen.

O'Neills prosessdrama har som formål å skape en umiddelbar dramatisk verden i samspill med gruppen hun jobber med. Utgangspunktet for arbeidet er en pre-tekst - et lite gitt materiale som skal foreslå dramatisk handling og stimulere engasjement og interesse slik at det løses ut i medskapning (O'Neill, 1995, s. 20). Forståelsen av begrepet tekst er utvidet, i den forstand at det faktiske utgangspunktet ikke nødvendigvis trenger å være en fysisk tekst, men heller et annet materiale. O'Neill er derimot svært klar på at ikke alt kan fungere som en pre-tekst for prosessdrama-formen hun redegjør for. Den må være formulert slik at elevene som mottar den, forstår hvilken dramatiske verden de skal bli en del av. Grunnelementene i teateret må derfor til en viss grad være tilstede; Figur, Fabel, Tid, og Rom (Sæbø, 2018, s. 26-28) slik at en dramatisk situasjon blir etablert, en atmosfære blir foreslått og rollene presenteres. Deretter kan en interaksjon med pre-teksten oppstå (O'Neill, 1995, s. 22-24). Et prosessdrama er i følge O'Neill en metode for å utforske de delene av den dramatiske fortellingen som ikke ble fortalt (O'Neill, 1995, s. 39). Mulighetene for å kunne utforske den opprinnelige historien kan lede elevene og den ansatte inn i spontane reaksjoner, nye metoder og forståelser av tematikken og åpner for nye grunnlag for videre handling (O'Neill, 1995, s. 39). Prosessdramaformen O'Neill beskriver plasseres innenfor danning, da et prosessdrama som en del av dramapedagogikken, kan betraktes som en måte å tilegne seg kunnskap. Denne arbeidsformen ivaretar elevenes nivå og interesser, og kan opprettholde det skapende engasjementet.

Videre i sine forløp benytter O'Neill seg av flere ulike dramakonvensjoner og dramatiske elementer for å bygge handling og dypere forståelse av lærestoffet, eksempelvis lærer-i-rolle der den ansatte deltar i karakter sammen med elevene i spillet (Sæbø, 2016, s. 59). Hun benytter seg og av "frys" og "idealbilder", også kjent som bilde og tablåer fra Augusto Boals forumteater.

3.2.2 Forumteater

Forumteater ble utviklet av brasilianeren Augusto Boal (1931-2009) og var et resultat av at han forsøkte å ta inn publikums meninger i spillet. Forumteater har som hovedmål å finne løsninger på situasjoner der noen blir undertrykt, gjennom spilllets hovedkarakter (den undertrykte). Spillene er korte og har ofte én enkel undertrykkende situasjon (Engelstad, 2014, s. 49). Denne formen blir relevant å presentere da jeg benyttet meg av den i ulike dramaforløp, samt at flere av mine funn er knyttet til arbeidet der forumspill var en benyttet metode.

Forumteater gir barn, ifølge dramapedagog Katrin Byréus, metoder til å analysere ulike motsetninger og konflikter, muligheten til å løse konflikter og finne veier ut av situasjoner som kan virke umulige og at eleven skal kunne gjenopprette tapt selvfølelse og i ettertid få bevissthet om sin rolle i samfunnet, samt hens muligheter til å kunne påvirke det (Byréus, 1995, s. 7). Formen er en inspirerende og kreativ teatermetode, som kan virke motiverende og øker skaperglede og forståelse (Byréus, 1995, s. 9). Forumteaterets mål er å endre tilskueren fra en passiv kropp til en aktiv medskaper. Det skal gi mulighet til å øve seg på å håndtere virkeligheten, og forberede seg til fremtiden, samt gi evne og verktøy til å bryte indre og ytre undertrykkelse (Byréus, 1995, s. 10). Løsningene på problemene søkes uten videre undertrykkelse eller nedverdiggelse. Det er på slutten av forumspillet at virkeligheten skal begynne (Boal, 2006, s. 6).

I arbeid med forumspill bør stemningen i klasserommet være preget av lekelyst, engasjement og et ønske om å delta. Trygge rammer og et trygt forhold mellom elever og ansatte gir gode vilkår for å jobbe med såre temaer uten at noen skal føle seg uthengt eller at et undertrykkende hierarki skal få blomstre. Arbeidet skal inspirere hverandre og være rettet mot en felles problemløsning. Elevene trenger ofte veiledning til å finne gode scenarier med viktige og interessante temaer, og til å styre arbeidet i en god retning underveis. Denne rollen kalles fasilitator. Lederrollen kan være vanskelig og tyngt med ansvar, men er helt nødvendig for å sikre et godt forløp der utfallet fremmer det sosiale arbeidet (Byréus, 1995, s. 16). Faren ved forumspill som forblir "hengende i luften" eller uløste, er at elevene kan miste troen på egen evne til å skape endring i eget liv.

3.2.3 Estetiske perspektiver på læring

I boken "Dybde/Læring" (2019) trekker forfatterne frem kroppslig-, relasjonell-, skapende- og affektiv så fremt som kognitiv læring som en del av (dybde)læringen. Disse plasseres under samlebetegnelsen performativ læring, der læring forstås som en skapende prosess. Læringsprosesser som memorering, teoretisk refleksjon og metarefleksjon vil ikke vil være nok, men prosesser som å gjøre, bevege, sanse, tenke, samhandle, uttrykke og skape vil være sentrale og viktige (Østern, Selander og Østern, 2019, s. 57-59). Trekkene til drama som læringsform er herfra tydelige. Igjen argumenteres det også i "Dybde/Læring" at det kognitive ikke kan skilles fra det kroppslige og emosjonelle - de kan ikke skje uavhengig av hverandre (Dahl og Østern, 2019, s. 53). Her kan det trekkes paralleller til Deweys forståelse av estetisk erfaring. Deweys erfaring er forstått som en sansende, nytende og vurderende handling, en helhet som skapes av det følelsesmessige, praktiske og intellektuelle (Bale, 2009, s. 18). John Dewey anser kunnskap som noe som alltid må ha sitt utgangspunkt i mennesket selv, i den han kaller den sanselige erfaringen (Dewey, 1934 i Rasmussen, 2010). Han skiller ikke mellom viten i kunst, og viten i undervisning, fordi all erkjennelse er avhengig av at man utsetter seg for muligheten av å gjøre en erfaring (Dewey, 1934, s. 204). Dewey argumenterer for at estetisk erfaring bare kan forstås ut fra erfaring generelt, og erfaringen er i en vekselvirkning mellom menneskene og omgivelsene. Dewey mener det må være en balanse mellom "doing", det vi kaller handling, og "undergoing", påvirkning. Denne balansen oppstår når interaksjonen mellom mennesket og omgivelsene bringes til et klimaks og transformeres til deltakelse og kommunikasjon (Bale, 2009, s. 18). Dewey fremmer derfor sosiale aktiviteter i skolen, og anser den ansattes viktigste oppgave som " /.../ å velge ut hvilke påvirkninger barnet skal utsettes for, og hjelpe dem med å respondere på disse påvirkningene på en god måte" (Dewey, 2006, s. 276). På samme måte kan man definere den ansattes oppgave i gjennomføringen av Cecily O'Neills prosessdrama. Prosessdrama skal lede til en signifikant erfaring for de involverte (O'Neill, 1995, s. 55), en terapautes kompetanseansvar i arbeid med mentaliseringsevne der handling tilpasses og utføres for å bedre livssituasjonen (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 139-150) og de ansattes rolle i aktivitetsskolen som har både et utdanning og et danningsansvar og

tilrettelegger deretter (Utdanningsetaten, 2018, s. 6). O'Neill beskriver en signifikant erfaring som at elevene har fått være med på å utvikle karakterer og en dramatisk verden med dybde og kompleksitet (1995, s. 55). Det er et mål for prosessdramaet at det i retrospectiv skal oppleves som helhetlig, selv om det utvikles i fragmenter gjennom ulike dramakonvensjoner eller episoder. Dewey peker på at aktiv deltakelse i verden rundt oss er en nødvendig forutsetning for å kunne gjøre en erfaring: følelsesmessig, praktisk og intellektuell. Sammen skal dette bli en helhet (Bale, 2009, s. 18). Den ansatte bør derfor kunne balansere mellom det impulsive og kontrollerte - hen bør kunne ta vare på øyeblikket, og samtidig se fremover (O'Neill, 1995, s. 55). Jeg har tatt utgangspunkt i disse åpne prosessdramaene i mitt arbeid av det tredje leddet av forskningen min. Elevene ble presentert et anslag før jeg åpnet rommet for at de selv skulle drifte handlingen og historien videre (se vedlegg 5). Videre skriver Dewey, som i sosialkonstruktivismen, at det estetiske ikke kan avgrenses fra intellektuell erfaring, og at mennesket ikke kan respondere emosjonelt og kroppslig uten at en intellektuell bevissthet aktivt er involvert (Dons, 2013, s. 64-65). Både Sæbø og Dewey poengterer en må være mottakelig og gi seg hen til erfaringen for å oppnå estetisk erfaring. Som utøvende må en beherske å åpne for intellektet, følelsen og handlingen og deres evne til å integrere de tre. I denne integreringen kan en oppnå en holisme mellom tanke, følelse og handling, der fantasi og det relasjonelle inkluderes i praktisk arbeid og erfaring (Waagen, 2013, s. 180). I relasjoner møter vi mennesker, og i disse møtene kan både følelser, tanker og handling påvirke våre inntrykk av hverandre. Dette gjør vi for å skape oss en forståelse. I neste kapittel vil jeg se på hvordan denne forståelsen oppstår, påvirkes av selvet og kan utvikles gjennom mentalisering.

3.3 Mentalisering

Det å være et menneske betyr at vi eksisterer i en verden der vi fortolker hverandre (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 58). Vi leter, som Dewey og Sæbø, etter en helhet mellom tanke, følelse og handling. I mentaliseringen betyr dette "å finne en helhetlig tilnærming det å være menneske. Med kropp, sinn, fortid og nåtid. Mennesket settes sammen igjen" (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 57).

3.3.1 Sosial kompetanse

Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Punkt 2. "Prinsipper for læring, utvikling og danning" sier at "opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet" (Utdanningsetaten, 2017, s. 8). Videre belyses prinsippene videre inn i punkt 2.1 "Sosial læring og utvikling". Det poengteres at elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir skapt og utviklet i samspill med andre og at den sosiale læringen elevene trenger for å utvikle seg både skjer i undervisning og i alle andre aktiviteter satt igang av skolens regi (Utdanningsetaten, 2017, s. 10). Det konstateres i aktivitetsskolens rammeplan at i AKS "vil elevene gjennom daglig lek og aktiviteter sammen med andre, utvikle sosiale ferdigheter" (Utdanningsetaten, 2018, s. 12). Skolen har altså i tillegg til et utdanningsoppdrag, også et *danningsoppdrag* (Utdanningsetaten, 2017, s. 9). Arbeid med sosial kompetanse har fått større plass i den nye overordnede delen av Fagfornyelsen. I den overordnede delen nevnes flere arbeidsområder om danning og trivsel, som skal både øke lærelyst og være helsefrembringende for elevene. Eleven skal kunne sette seg inn i hva andre tenker og føler, skal kunne håndtere motstand, føre gode dialoger, ytre egne og andres meninger, lytte til andre, håndtere konflikter og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Punkt 2.1 ender med «elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 11). For å kunne nå disse målene må elevene kunne se seg selv utenfra og andre innenfra. Elevene må og evne å reflektere over egne og andres handlinger. Dette er å utføre mentalisering.

3.3.2 Mentaliseringsevne

Formålet med mentalisering er å gjenfinne det holistiske mennesket, med kropp, sinn, fortid og nåtid. I boken "Miljøterapi - mentalisering som holdning og handling" skrives det at mentalisering kan oversettes til norsk som "forestillinger". Vi erfarer verden vi lever i, og lager oss forestillinger om den (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 57). Mentalisering ivaretar det faktumet at vår forestillings og forståelsesevner varierer avhengig av hvem vi er, hvordan vi har

vokst opp, dagsform, stress, mennesker vi omgås og konteksten vi befinner oss i (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 58). Det er menneskelig å mentalisere, og vi gjør det implisitt. Gjennom andres handlinger og ord fortolker vi intensjonen, emosjonen og tanken bak handlingen eller ordene. Vi tolker det mer eller mindre godt eller dårlig, men i mentaliseringstradisjonen står det sentralt at følelser ofte oppleves som uklare og vil skape usikkerhet i fortolkningen. Peter Fogany, som har videreutviklet forståelsen av begrepet mentalisering har gjort funn som viser at vår egen evne til å forstå andres og eget sinn, er knyttet til regulering av våre egne emosjoner, og dermed også psykisk helse (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Elever med gode mentaliseringsevner forstår at man i samarbeidende handlinger selv bidrar til og er en del av oppståtte misforståelser. Elever med svekket eller lavere mentaliseringsevne utsettes oftere for å bli misforstått og kan oftere misforstå. Handlinger som forekommer basert på antakelser og misforståtte handlinger, kan skape forvirring, usikkerhet og frustrasjon, som igjen kan føre til sterkere emosjoner som sinne, fiendtlighet, tilbaketrekking, avvisning, maktmisbruk og overbeskyttelse av seg selv eller egen tanke (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Opplever man at dialogen blir vanskelig, vil det være nyttig å benytte seg av eksplisitt mentalisering; å sette spørsmålstegn ved hva den andre ønsker å formidle, også ved hjelp av språket.

3.3.2.1 Mentaliseringsfremmende praksis

En mentaliseringsfremmende praksis har et mål om å stimulere mentalisering hos elever og ansatte. Dette betyr å benytte seg av begreper og holdninger som fremmer mentalisering. Et hovedfokus er mentaliserte følelser. Det arbeides ikke da med å fremme innsikter, men det er den reflekterende aktiviteten som er målet. Mentalisering er ikke utviklet for å endre atferd, men det vises at økt mentalisering bidrar til atferdsendring. Mentalisering fremmes best i relasjoner som varer over tid der det er trygt nok for endring. En mentaliseringsfremmende praksis oppstår mellom mennesker. Sett at møter mellom mennesker, også er mennesker med forskjellige historier, personligheter og adferd, kan ikke praksisen være manualisert. Det vil alltid være et element av improvisasjon i arbeidet som tilretteleggelse og tilpassing, derfor fremmer ofte Fogany fleksibilitet fremfor erfaring. I denne erfaringen er det allikevel en systematisk

metodeutvikling med virksomme fellesfaktorer som mentaliseringstradisjonen fremmer. De belyses i de sytten leddene.

3.3.2.1 “De sytten leddene”

De sytten leddene i mentaliseringsfremmende praksis, baserer seg på kjerneprinsippene i mentaliseringsbasert behandling. Metodene og formålene går hånd i hånd med skolens opplæringslov og prinsipper, samt at metoder som blir benyttet kan knyttes til dramafagets egenart om skapende og utforskende tilnærming med fokus på tanke, følelse og handling, der fantasi og det relasjonelle inkluderes i praktisk arbeid og erfaring.

Jeg vil her gå igjennom de sytten leddene og de vil senere benyttes i kapittelet om drøfting og analyse der de knyttes til forskningen, drama som metode, skolens overordnede del og rammeplanen for AKS.

1. *Engasjement, interesse og varme*

Behandleren i terapien må fremstå som genuin, varm og interessert i arbeidet og menneskene de omgås. Dette er viktig for å fremme og bevare relasjonen mellom elev og ansatt, terapaut og bruker, og det må være autentisk. En kan si vanskelige ting med varme og forståelse som trygger relasjonen og får elevene til å føle seg ivaretatt og sett. Vi må kunne ha åpne, ærlige dialoger for å fremme mentaliseringsarbeid og utfordre og utforske vanskelige temaer sammen (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 121).

2. *Utforskning, nysgjerrighet og ikke-vitende holdning*

Å tilnærme seg andre med nysgjerrighet og undring stimulerer mentalisering og fremmer refleksjon rundt selvet. Å stille seg uvitende, eller å ha en ikke-vitende holdning og deretter stille hensiktsmessige spørsmål, vil fremme undring og en utforskende tilnærming til andres og eget sinn - deres motivasjoner og følelser. Man skal altså ikke tenke *for* eleven, men *om* eleven. Å stille seg spørrende stimulerer til en reflekterende praksis (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 122-123).

3. *Utfordring av uberettigede oppfatninger*

Det er ikke fremmed at mange elever kan ha uberettigede oppfatninger om seg selv. Oppfatninger som skader selvbildet og deres identitet - noe som skal ivaretas og styrkes i følge opplæringsloven og skolens overordnede del. Elevene kan bruke 'absolutter' som "alle, ingen, alltid, aldri og sånn er det bare". Eksempler fra egen erfaring er "Det er alltid hen som bestemmer!" eller "Jeg får aldri være med". "Alle er alltid imot meg".

Dette er usanne oppfatninger og utfall av dårlig mentalisering. Mangelen på forståelse for at noen ikke *er* sint fordi man reagerer med sinne på noe, eller at noen *er* mot deg fordi hen sa nei til at noen fikk være med i leken (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 123-124).

4. *Tilpassing av mentaliseringsnivå*

Å bruke et forståelig språk for den du snakker med er ikke alltid enkelt. Vi ønsker ofte å bruke metaforer, lange og kompliserte setninger for å uttrykke alt vi ønsker eller man kan både over- og undervurdere elevene. I samtaler med elevene er det viktig å bruke et enkelt språk tilpasset mottakeren og være tydelig i hva en ønsker å samtale om eller søker svar på (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 124-125).

Et eksempel er om det oppstår en fysisk konflikt hvor en elev slår en annen kan ansatte reagere med å spørre "hva driver du med?". Dette er et utydelig spørsmål da svaret er større enn handlingen. Situasjonen frem til selve slaget er en stor del av opplevelsen til eleven, og dekkes ikke av det enkle svaret på situasjonen som ville være "jeg slår".

5. *Regulering av spenningsnivået*

"Et ordtak sier: "Smeden smir mens jernet er varmt" (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 125). I situasjoner der følelsene har tatt overhånd, om det er gjennom sinne, frykt eller angst, vil det være mer fruktbart å redusere temperaturen. Dette går og andre veien, om en elev er sjokkert eller apatisk til noe, vil det være nyttig for elevene å få en distanse og

rom for å kunne reflektere over hendelsen. Grunnen til dette er at evnen til refleksjon vil være overskygget av emosjonene, og eleven vil ikke evne å se annet enn eget behov. I disse tilfellene er det bedre å vente til jernet er lunkent (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 125).

6. *Stimulering av mentalisering gjennom prosessen*

Mentaliseringsarbeid bør ikke bare være en arbeidsmetode men også en væremåte. En kontinuerlig tilnærming til mentalisering og mentaliserende aktiviteter vil stimulere elevene gjennom en genuin interesse for å utforske sammen (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 126).

7. *Påskjønnelse av god mentalitet*

Å poengtere og peke ut når elevene utfører god mentalisering bidrar til positive opplevelser rundt å reflektere over egen og andres handlinger. Om relasjonen mellom eleven og den ansatte har blitt en trygg og god relasjon, vil og elevene kunne oppleve at anerkjennelsen stimulerer hjernens belønningssenter. Vi er i bunn og grunn sosiale individer og har et behov for respons (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 126).

8. *Håndtering av forestillingsmodus*

Om eleven kommer med svar hen vet at den ansatte ønsker å få, er dette et eksempel på 'pretend mode'. Man kan se det på elevenes manglende motivasjon, irritasjon eller kanskje trøtthet til å snakke om hendelsen eller emnet. For å styrke den mentaliserende samtalen må den ansatte gjerne forsøke å få eleven til å kjenne bedre etter. Det kan veiledes med å be elevene gå litt tilbake i historien og forklare igjen, tilnærme seg med uvitenhet og stille mer inngående spørsmål (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 127).

9. *Håndtering av psykisk ekvivalens*

I situasjoner der elevene er emosjonelt påvirket, i den grad at spenningsnivået er nært ved å måtte reguleres, må elevene håndteres på en sensitiv måte. Møter den ansatte

med lite sensitivitet kan eleven føle seg lite forstått og kritisert, og kan skape brudd i tilliten mellom de to. Den ansatte bør møte eleven der hen er, anerkjenne og bekrefte elevens følelser. Deretter kan den ansatte forsøke å fremme elevens refleksjoner rundt situasjonen. På den måten trenes mentaliseringsevnen også i vanskelige situasjoner (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 127-128).

10. Søkelys på følelser

Å mentalisere følelsene betyr å stifte kjennskap til de, gi de navn reflektere over de og gi de plass i personligheten. Dette bidrar til at de kan reguleres og bli formidlet på en god måte i mellommenneskelige møter. Svak eller sviktende mentalisering bidrar til sviktende eller svak, om ikke dårlig, følelsesregulering. Sviktende følelsesregulering kan komme til syne hos den enkelte på ulike vis; dårlig tilgang på følelser, for sterke følelser, eller dysfunksjonelle følelser, altså utagering som ikke formidles på en regulert måte (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 128-129).

11. Søkelys på følelser og mellommenneskelige hendelser

Følelser er viktige for individet, men også i menneskelige møter. Vanskelige følelser kan og oppstå i møte med andre, det som i mentaliseringsarbeidet kalles en kollisjon med andre. Et ledd av god mentaliseringsevne og fremming av god kommunikasjon er å la seg påvirke av andre på gode måter. Mange utageringer eller sterke kan knyttes til tidligere kollisjon (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 129) - det vi kan kalle en dårlig dag for noen, eller hverdagen for andre.

12. Bruk av "stopp og spol tilbake"

I gjenfortellinger av hendelser kan eleven ofte beskrive det som har skjedd på en usammenhengende og oppskjørtet måte. Målet med å kartlegge hendelsen er å finne punktet der mentaliseringssvikten inntraff. Den ansatte bør derfor få så mye informasjon som mulig og kan stoppe samtalen og be eleven gå tilbake og forklare igjen,

hovedsakelig for å knytte hendelsen til følelser. Det er den ansattes ansvar å sørge for fokuserte samtaler (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 130).

13. Bekreftelse av følelsesmessige reaksjoner

Å bekrefte andres emosjoner handler om speiling og at disse følelsene blir forstått og bekreftet. Mange opplever at deres følelser blir oversett, fordummet, feiltolket, overkjørt eller blitt navnet som noe annet enn det følelsen er. Den ansatte speiler og bekrefter følelsen, og med dette viser hen eleven at følelsen er berettiget, etter de har kommet frem til hva som hendte. Vi utvikler oss selv og vår mentaliseringsevne når vi erfarer hva andre tenker og føler om oss, og det er et viktig punkt i arbeid med tillit til den ansatte (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 130).

14. Søkelys på overføring og forholdet til den ansatte

Den ansattes forhold til elevene vil, om den er god, være preget av rasjonelle og samarbeidende elementer. Det er som nevnt over den ansattes ansvar å arbeide med tilliten, men i det faglige arbeidet kan det oppstå irrasjonelle elementer. Dette kalles overføringer og innebærer eksempelvis at eleven uttrykker noe om den ansatte som et resultat av dårlig mentalisering. I disse møtene kan den ansatte og eleven utforske misforståelser og forståelser. Det kan være utfordrende da det både er nært og sårbart. For at arbeidet med tilliten skal ivaretas anbefales det i mentaliserende arbeid at den ansatte i tidlig etablering av forholdet viser forståelse og trygghet, for senere å utfordre mentaliseringsevnen gradvis (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 131).

15. Bruk av motoverføring

Den ansattes emosjonelle reaksjoner på eleven kalles motoverføringer. Det kan være mange grunner til at disse oppstår, ansatte har som elevene og gode og dårlige perioder og dager og opplever og mellommenneskelige møter som preger ens hverdag. Disse motoverføringene kan brukes til å styrke forståelsen hos elevens indre verden, og kan gi et samtalerom for den ansatte å dele og beskrive egne følelser. Dette er i mentalisering

en modellering av åpenhet, ærlighet og en villighet til å dele og utforske sine egne emosjoner og følelser. Igjen er dette “en svært potent tilnærming”, og bør komme etter at den gode relasjonen er etablert (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 131).

16. Å sjekke inn egen forståelse og korrigere misforståelser

Følelser og hvordan de vises er et tolkningsarbeid hvilket gjør at misforståelser kan oppstå. En ansatt bør være en god rollemodell og sjekke inn med sine oppfatninger hos eleven og korrigere misforståelser. Å bruke ordet “unnskyld” er på sin plass om den ansatte har misforstått noe, eller selv vært uklar og kilden til misforståelse. Dette kalles kommunikasjonshygiene (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 132).

17. Integrering av erfaringer fra samtidige gruppeterapier og opplevelser fra miljøet.

I tillegg til å øve på mentalisering med enkeltelever i en til en-møter, er det vist fra terapien at å arbeide i grupper og det felles miljøet med situasjoner som har oppstått er spesielt viktig. I mentaliseringsarbeid vil man da få flere forståelser av samme hendelse som gjør elevene bevisst at ulike mennesker opplever den samme situasjonen ulik og reagerer emosjonelt ulikt. Den ansatte bør sørge for en felles forståelse slik at de senere “drar i samme retning” (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 132).

3.3.3 Mentaliseringshemmende praksis

Mentaliseringshemmende praksis vil i all hovedsak være å gå i motsatt retning av kjerneprisnippene og de sytten leddene. Kort oppsummert vil det innebære å møte eleven ovenfra, forsøke å være smart, brilliant og innsiktsfull med sterke teoristyrte forklaringer om elevens sinnstilstand. Bruke et komplisert språk, lange setninger og presentere sine tanker og ideer som en “sannhet” eller skråsikkerhet. Tomt prat hemmer og mentaliseringsarbeidet, og på den andre siden lange stillheter som skaper usikkerhet hos eleven.

For å yte god mentalisering må en gå inn i situasjonen i sin særegenhet og ikke anta ut fra elevens historie eller generelle mønstre. Å møte eleven med sterke følelsesmessige reaksjoner,

altså ikke-mentalisererte reaksjoner, vil skape ubalanse og utrygghet og vil være dårlig modellering av mentalisering.

3.3.4 Den gode relasjonen

Kvaliteten på relasjonen mellom de ansatte og elevene utgjør en sentral rolle og kan være en risikofaktor når det kommer til skolefaglig utbytte, atferdsvansker og sosiale- og emosjonelle vansker hos elevene (Webster-Stratton, 2018, s. 36-37).

En god relasjon er i følge Webster-Stratton; basert på tillit, forståelse og omsorg. Resultatet av denne gode relasjonen vil at barnas samarbeidsvilje styrkes, motivasjonen deres øker og støtte opp under elevenes utvikling, sosiale kompetanse og deretter læringsutbytte (Webster-Stratton, 2018, s. 57).

Det er ulike og holistiske mennesker vi skal jobbe med og for i AKS, og som ansatt må man være oppmerksom på elevenes individuelle forskjeller i utvikling, kognitive stadie, deres biologiske utfordringer, hjemmesituasjon og erfaringer fra egen familie og kulturelle forskjeller (Webster-Stratton, 2018, s. 41).

Eleven man kjenner godt har óg ulike dager. De kommer inn i klasserommet med ulik bagasje fra en lang skoledag. Det kan ha vært en konflikt i timen før, eller eleven har kanskje noe hen gruer seg til i vente etter skolen. Alle disse faktorene kan og bør påvirke tilnærmingen til eleven, og forme undervisningen. Diagnostisering av elevene, altså arbeid med å stifte kjennskap og utvikle en gjensidig forståelse, er et kontinuerlig arbeid. Gruppens konstellasjoner, som hierarki og vennskapskretser endres hele tiden og elevene må ivaretas uansett sammensetning (Helstad & Øiestad, 2017, s. 66). Det krever en proaktiv holdning hos de ansatte.

Å bli kjent med elevene er en fordel i arbeid med kunnskapsutvikling da relasjoner som er bygd på tillit, forståelse og omsorg, fremmer elevenes samarbeidsvilje og motivasjon. Det kan lette læringen og øke elevenes prestasjonsevne i skolen. (Webster-Stratton, 2011, s.53).

Aktivitetsskolen har også et ansvar for å bygge gode relasjoner med elevene og sikre trygghet og trivsel i skolehverdagen:

De voksne har et selvstendig ansvar for å skape gode relasjoner til hver elev. Voksne må sette seg inn i elevenes situasjon, ha et positivt syn på elevene og evne å «se bak» elevenes atferd. Voksne skal hjelpe elevene i å utvikle relasjoner og vennskap, delta i større og mindre grupper, og bistå dem som trenger hjelp og støtte. Alle elever skal føle seg sett og anerkjent for den de er. De voksne skal aktivt sørge for at alle har en plass i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.6).

Det skal arbeides systematisk med relasjonsbygging og det skal være en bevissthet ved hvordan man møter elevene – både som enkeltindivider og i gruppe. Formålet er at elevene skal bygge gode trygge relasjoner med de ansatte, føle seg anerkjent og som en del av et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 4).

Konsekvensene av at læreren ikke klarere å oppnå den gode relasjonen, eller en gjensidig kontakt med elevene kan føre til umotiverte, trassige elever, elever som ikke konsentrerer seg om oppgavene, eller elever som forstyrrer aktiviteten. Det er disse elevene som kan få oss til å føle oss som dårlige lærere – som kan få oss til å gi urimelige straffer, ordlegge oss uegnet, unngå dem eller gjøre oss sinte. Selv om dette er naturlige reaksjoner, kan det bryte ned relasjonene vi har brukt tid å bygge (Webster-Stratton, 2011, s. 53).

Drama kan være med på å bidra til et bedre læringsmiljø og utvikle det psykososiale læringsmiljøet elevene skal tilegne seg kunnskap i. Når drama benyttes som læringsform, utvikler det evnen til kommunikasjon, samarbeid og samhandling fordi det er bakt inn i formen. Fordi drama og teater er basert på lekende læringsformer, vil også relasjonen mellom elev og ansatt styrkes fordi det forutsetter en skapende interaksjon mellom alle parter inkludert, som Webster-Stratton påpeker; hierarkiet blir flatt og vi leker på like premisser. Dramafaget har en stor bank av enkeltstående øvelser som bidrar til å styrke kommunikasjonen, deltakelse og samarbeide. Disse kan med fordel benyttes om en ny gruppe skal bli kjent, eller det er en sosial utrygghet i elevgruppen (Sæbø, 2018, s. 36-38).

3.3.5 Modellering

Det er et etisk aspekt ved mentalisering og ønsket om å forstå andre. Jo bedre man forstår andres atferd, jo større respekt utvikler man for den andre personen (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). For den ansatte er det å arbeide med å fremme mentalisering ikke bare en styrke og utvikling av kompetanse hos elevene, men også hos den ansatte. At den ansatte selv må være bevisst på at de kan være delaktige i misforståelser og konflikter, og at det er viktig for en ansatt å kunne si unnskyld om det er behov for det (Skårderud & Sommerfeldt, 2008), er et eksempel på at den ansatte er en modell for sine elever. Hvordan den ansatte bruker sitt språk og kroppsspråk, ordlegger seg og gjennomfører sine handlinger uttrykker hva læreren forventer av elevene sine. Om den ansatte klarer å bygge relasjoner der omsorg demonstreres og følges opp for hver enkelt elev, og blir fortrolig med elevene sine, vil hen bli en viktig rollemodell som fremviser gode sosiale ferdigheter og bidrar til elevenes økte selvrespekt og emosjonelle utvikling (Webster-Stratton, 2011, s. 67). Ledelse er noe som oppstår og skjer mellom mennesker, og som påvirker og blir påvirket av kontekstuelle forhold. Med kjennskap til gruppen, og gjensidig respekt kan ledelse oppstå mellom den ansatte og elevene (Helstad & Øiestad, 2017, s. 84).

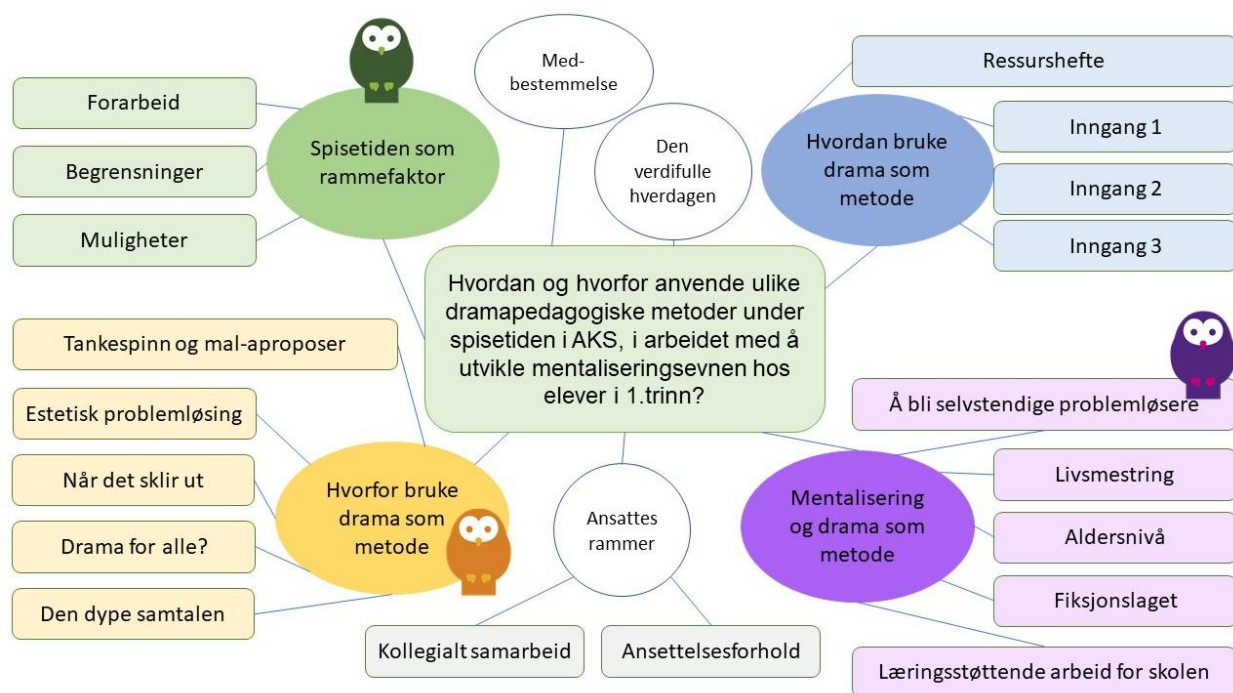
4.0 EMPIRI

Med utgangspunkt i problemstillingen; Hvordan og hvorfor anvende ulike dramapedagogiske metoder under spisetiden i AKS, i arbeidet med å utvikle mentaliseringsevnen hos elever i 1.trinn?, kan analysen deles inn i fire hovedtemaer. Vi kan se på *hvorfor* bruke drama som metode, *hvordan* man bruker drama som metode og de ulike metodenes funksjon, *spisetiden* som rammefaktor i arbeidet og hvordan man arbeider med og utvikler elevenes *mentaliseringsevne* gjennom dramaarbeid.

Disse fire punktene, trukket ut av problemstillingen, var mitt utgangspunkt for analysearbeidet, og dannet min empiri.

Analysearbeidet er som tidligere nevnt utført etter Braun og Clarkes analysemodell (2006), og er kodet og kategorisert gjennom de 6 fasene (se punkt 2.10). I figur 3 illustrerer jeg det fortolkede datamaterialet. I denne figuren er problemstillingen i sentrum, og temaene omkranser den.

Temaenes fire hovedpunkter er funn gjort med problemstillingen som bakteppe. Temaene i hvitt inkluderer funn som ble interessante for oppgaven men som ikke er representert i problemstillingens ordlyd.



Figur 3: Analysemodell. Tematisering av funn, og undertemaene.

Gjennom analysen vokste det frem både positive og negative sider ved alle temaene jeg genererte. Under følger en presentasjon av det fortolkende datamaterialet. I neste kapittel vil funnene utdypes og drøftes.

Et av hovedspørsmålene i denne oppgaven, som og er representert i problemstillingens ordlyd er 'Hvorfor bruke drama som metode'. Denne delen av problemstillingen ble et rikt punkt med sprikende meningsinnhold. Inngangen til arbeidet var å se på hvordan mentaliseringsevnen kunne utvikles i arbeid med drama som metode. Dette ble en paraply over det hele, og derunder dukket det opp flere undertemaer.



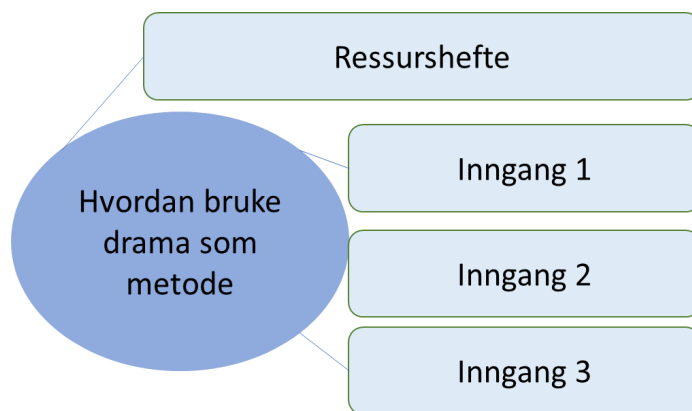
Figur 4: Analysemodell; Hvorfor bruke drama som metode og undertemaene.

Den estetiske problemløsningen omfattet hvordan drama som metode ble mottatt av elevene, hvordan lek og læring ble koblet og hvorvidt en dybdelæring oppstod. Metoden viste sitt potensiale til å være *kartleggende*, og min kunnskap til elevenes syn på seg selv og sin tilværelse ble styrket. Den dype samtalen avslørte hvor viktig fasilitatoren var for å få elevene til å reflektere i dybden, til å kommunisere utenfor de svarene elevene trodde jeg ville høre, og åpne ytterligere for

potensielle løsninger.

Drama som metode viste seg å bære med seg gode verktøy for å samle gruppen igjen om *det skled ut*. Rommet for improvisasjon skaper en leken irettesettelse om elevene skulle 'tulle det bort'. Elevenes avsporinger kunne misforstås med *aproposer* til arbeidet. Dette var et funn som overrasket meg, og som ble verdifullt for meg som dramapedagog og AKS-ansatt da jeg kunne avdekke at ikke alle historier var sidespor, men heller aktuelle til tema ved videre undersøkelse. Interessant var elevenes mottakelse av drama som læringsform, og hvorvidt det var en form de likte, og mest av alt mestret i deres aldersgruppe. *Er drama for alle?*

Om drama som metode er for alle er et spørsmål det er vanskelig å svare på. Drama som metode rommer utallige leker, konvensjoner, øvelser og tilnærminger. Det kan inkludere skrivning, lesing, samtaler og private refleksjoner. Dette forskningsarbeidet hadde tre ulike innganger for bruk av drama som metode; *Øvelser (inngang 1)*, *dramaforløp (inngang 2)* og *åpne dramaforløp*

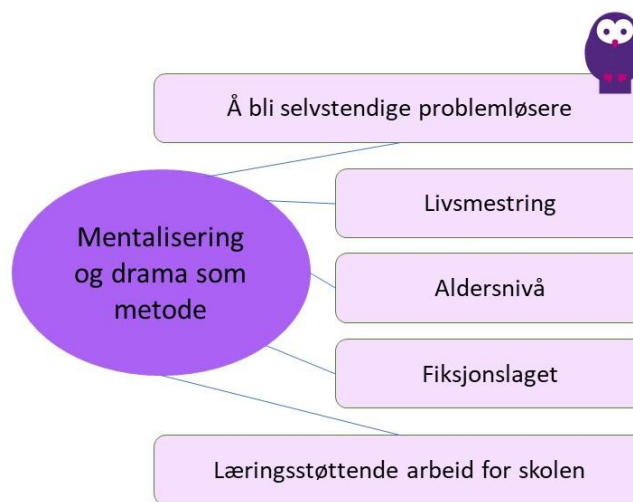


Figur 5: Analysemodell; Hvordan bruke drama som metode

(inngang 3). I drøftingen vil metodene analyseres og diskuteres nærmere; hva fungerte, hva fungerte ikke, og hvorfor?

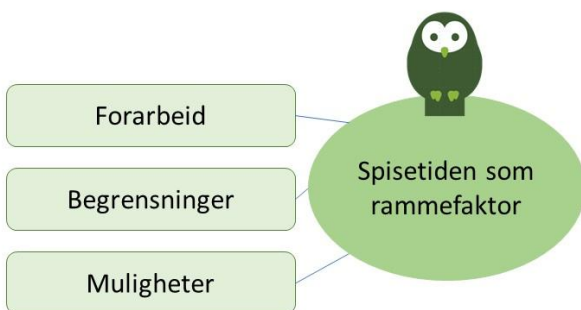
Noen av oppleggene som ble utarbeidet er samlet i *ressursheftet* (se vedlegg 1), etter å ha gjennomgått en tilpasning og tilrettelegging for ulike aktivitetsskoler.

Mentalisering som hovedmål for arbeidet har vært svært interessant. Å forsøke å skape en vei for eleven å bli *selvstendige problemløsere*, er et kontinuerlig arbeid. Verdien av elever i skolen som helhet som kan *håndtere eget liv*, gir ikke bare en skole med trivsel blant elevene, men og elever som opplever å mestre hverdagen. Å mestre hverdagen vil igjen gi pågangsmot til å mestre å lære. Dette kan derfor være et viktig *læringsstøttende arbeid for skolen*.



Figur 6: Analysemodell; Mentalisering og drama som metode

Å arbeide i flere lag, *fiksjonslaget* og det virkelige liv har kunnet være utfordrende. På den ene siden har det for noen vært vanskelig å overføre betydningen fra fiksjonens verden til eget liv. For andre har det vært vanskelig å leve seg inn i og delta i fiksjonen uten å bringe med seg selv. Drama som metode har vært behjelpelig når det kommer til å tilpasse *aldersnivået*, da elevene selv drifter mye av arbeidet med egen forståelse.



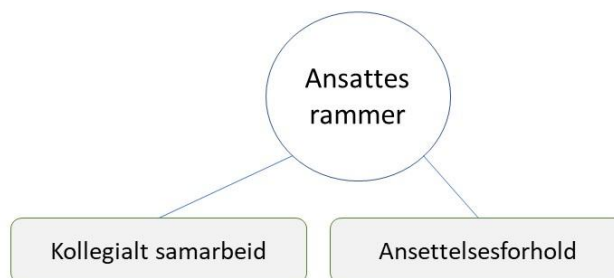
Figur 7: Analysemodell; Spisetiden som rammefaktor

I svaret på problemstillingen presenterer jeg opplevelsen av hvordan spisetiden fungerte som arena for arbeid med mentalisering og drama som metode. I forkant av arbeidet valgte jeg å forberede meg selv og elevene.

Dette *forarbeidet* gikk ut på å tilpasse og

prøve ut ulike øvelser og konvensjoner for å vurdere deres funksjon og verdi i arbeidet. Som en rammefaktor brakte spisetiden med seg både *muligheter og begrensninger*.

Temaer som dukket opp utenfor problemstillingens ordlyd var *ansattes rammer*; hvordan det fungerte og hvordan det kan fungere i det kollegiale samarbeidet. Med bakgrunn i ansettelsesforholdene AKS-ansatte jobber under brakte det opp ulike utfordringer underveis. Dette drøftes i kapittel 5.5, og ivaretas for bedring i ressursheftet (se vedlegg 1).



Figur 8: Analysemodell; Ansattes rammer



Figur 9: Analysemodell; Medbestemmelse og den verdifulle hverdagen

Temaer som ble klarere og understreket gjennom arbeidet, og som med rett fikk en verdi for oppgavens helhet var *elevmedvirkning og hverdagens verdifulle mulighet for relasjonsbygging*. Aktivitetsskolen fremmer og understreker viktigheten av elevenes medbestemmelsesrett, og i det metodiske arbeidet ble det tydelig hvilket engasjement interessedyrte aktiviteter skaper for en gruppe.

Hverdagen bringer med seg det relasjonelle arbeidet, og samtaler med enkeltelever, små grupper eller klassen åpner opp for en tillit, kjennskap og sterkere bånd. I arbeid som kan være utleverende til tider, er dette

stødige stener å stå på, og som forskningen har avdekket bør ivaretas.

5.0 DRØFTING AV FUNN

Basert på analyse av empiri og teori vil jeg nå se nærmere på potensialer for drama som metode for sosialt kompetansearbeid med fokus på mentaliseringsevnen i spisetiden i AKS. Jeg vil drøfte mine funn med et kritisk blikk og i tillegg til å bruke faglitteraturen vil jeg sette funnene i lys av rammeplanen for AKS og skolens overordnede del.

5.1 Leken som estetisk problemløsning

Det summer fortsatt i klasserommet i overgangen mellom skole og AKS. Noen er på vei til plassene sine, andre har utålmodig allerede funnet frem matboksene sine og venter trippende. Hen tripper også. Sittende. Hen rekker opp hånda og er ganske ivrig. "I dag på turdag hadde jeg et problem. Kan vi ikke gjøre sånn som i går og løse det med teater?" (feltnotat, 9.12.21).

Eleven refererer, slik jeg tolker det, til arbeidet vi gjorde med problemløsning (Boal) dagen før. Vi fikk et litt sårt brev fra 'Fredrik' som gjerne ville hoppe tau, men som ikke fikk være med. Dette scenariet var basert på en observasjon jeg hadde gjort av gruppen tidligere den høsten. Sammen klarte vi å spille oss frem til løsninger på problemet. Vi utforsket flere muligheter, en løsning som innebar hjelp av en voksen, samt en løsning der elevene selv klarte å håndtere situasjonen. Den trippende elevens problem var at hen på turdag ønsket å leke i en hytte med noen andre, men fikk ikke lov. Da hen kom seg inn i hytten hadde hen blitt sperret inne i den og kom seg ikke ut. Det var tre som sperret hen inne, og tre av hens venner stod utenfor.

Når denne eleven ønsker å utforske sitt problem med bruk av drama, tolker jeg det dithen at eleven ønsker å finne en løsning på problemet sitt, og at eleven tenker at drama som en arbeidsmetode gir mulige løsninger. "Det å få demonstrere løsningene fysisk gjør det lettere for barna å se nøyaktig hvilke konkrete handlinger som er involverte når man gjennomfører løsningen" (Webster-Stratton, 2018, s. 381). I lys av min erfaring kan en forklaring på hvorfor

eleven ønsket å bruke drama være det Webster-Stratton trekker frem. Visualiseringen av arbeidet kan gjøre læringen dypere for elevene og forståelsen forstørres gjennom at flere sanser er i bruk. Visualiseringen og innlevelsen kan styrke den kognitive forståelsen av arbeidet. Ifølge Sæbø tilbyr drama“/.../en skapende, estetisk og praktisk læringsform hvor elevene i samspill med læreren og hverandre kan bearbeide og utforske lærestoffet både fysisk, kognitivt og emosjonelt i læreprosessen” (2016, s. 15). Katrin Byréus belyser at formen gir verktøy til å analysere konflikten, løse den og gjenoppta selvfølelsen hos den det gjelder (Byréus, 1995, s. 7). Gadamer syn på lek poengterer at arbeid med negative erfaringer gir oss ny innsikt. Ved å arbeide med åpent sinn og tilegne seg andre mulige løsninger enn de en selv tenkte gjør i følge Gadamer at vi trer inn i en engasjert lek med noe “annerledes” og inn i en prosess der vi reviderer egen oppfattelse og kanskje innse at det går an å vite bedre (Steinsholt, 2010). I dette scenariet var første løsningen å hente en voksen. “Den voksne” er elevenes første utvei i de fleste konflikter vi arbeider med. I det originale scenariet var det ingen voksen i nærheten, og videre understreket jeg dette, at det ikke var noen voksne der. Hva hadde du gjort da? Elevene arbeidet videre, kom med forslag, prøvde og lyttet til hverandre. Slik jeg ser det i lys av Gadamer syn på lek, så jeg elever som henga seg til leken for å løse problemet, og de ga seg ikke før de fant en tilfredsstillende utvei. Flere hadde tatt nysgjerrig avstand til arbeidet og var opptatt i det som skjedde. Jeg forstod det som at de selv ikke hadde innsikten til å drive handlingen videre, men roen i rommet, konsentrasjonene og fokuset tilsa at elevene var interessert. Elevene løste problemet gjennom samarbeid og en innsikt de selv kom frem til. Dette kaller Gadamer en genuin erfaring som blir til ved at “vi gjør noe” eller at noe “blir gjort med oss”. Dette skaper er rikere forståelse.

Både i Boals forumspill (Byréus, 1990) og i arbeid med mentalisering arbeides det med denne formen av å spille, stoppe, spole tilbake og forsøke igjen med et mål om å finne gode løsninger (se punkt 3.3.2.1).

Leken er dominerende for elever i førskolealderen, og skolestarteren kan kalles et lekebarn på vei til å bli et lærebarn (Diedrichsen, Hansen & Thyssen, 1993).

“Lek og læring henger tett sammen og skal prege AKS sin hverdag” (Utdanningsetaten, s.12, 2018). Med dette i tankene under omstendigheter der man har en leder som kan fasilitere leken og på ulike nivå og med ulik tyngde legge vekt på lærdommen i aktiviteten, ser jeg det som en fordel at elevene kan ha det morsomt og likevel reflektere, problemløse og lære. Leken er et viktig verktøy for å skape en relasjon mellom elevene men og mellom elever og ansatte fordi man i leken er likeverdige (Webster-Stratton, 2005, s. 64). I det sosialkonstruivistiske synet bygger dette opp under at læring og spesielt sosial kompetansetrening har sterkest vinning når det er utført sammen. Sosialkonstruktivistiske teorier sier at kunnskap er en sosial konstruksjon og at den sosiale virkelighet ikke er konstant, men i stadig endring (Postholm & Jacobsen, 2018). Den sosiale virkeligheten påvirkes av tiden vi lever i, men virkelighetsforståelsen preges og av deres ulike bakgrunner og erfaringer - hva de har i sin bagasje. Dette synes spesielt godt når man kommer i dybde av ulike problemstillinger ved å se flere sider av et problem eller en konflikt. I sosiale konstruksjoner leker elevene med ulike scenarier, og ønsker å skape sitt eget - gjerne basert på egne opplevelser.

“Men det var ikke sånn hun sa det var. Chriss sa det var når de spilte fotball”. “Ja men det var bare på liksom. Det var jo ikke ekte!” (feltnotat, 1.10.21).

Elevene, slik jeg tolker det, ønsker å skape sine egne historier. De skaper en fiksjon, imaginære situasjoner eller fiktive virkeligheter. Leken de skaper er «bare på lek» eller «bare på liksom» (Imsen, 2017) og blir et forum der elevene lærer hvor de kan prøve ut ideer, ta på seg og emosjonelt tilnærme seg ulike roller, ta sjanser, dele sine tanker og følelser, forsøke å sette seg inn i andres og bli fortrolige med hverandre i samspill med hverandre (Webster-Stratton, 2005, s. 64). Jeg anser det som viktig å arbeide med ulike scenarier og finne en god løsning på de, ha de gode samtalen og enes om noe, slik at jeg som fasilitator kan sikre at elevene har et utgangspunkt og en base i opplæringsloven, skolens overordnede del og rammeplanen for AKS. Teoretikerne innenfor de miljøorienterte teoriene om lek og læring hevder at mennesket tilegner seg virkeligheten gjennom ulike former for virksomhet (Diedrichsen, Hansen & Thyssen, 1993). For at verktøyene vi arbeider frem i problemløsning, skal bli nettopp et anvendbart

verktøy for det virkelige liv, må leken speile livet og virkeligheten. På den måten kan eleven ta med seg sin erfaring ut i deres hverdag og benytte seg av den. Eriksson poengterer at temaer som blir utforsket i fiksjonen kan oppleves som mindre truende når vi har en distanse til det virkelige liv (Eriksson, 2011, s. 65–66). Å tilnærme seg situasjoner som kan være opplevde, eller situasjoner som springer ut fra observasjoner med elevgruppen kan hemme elevene i å delta, da de kan se seg selv i arbeidet.

Jeg fant det nyttig å vente en stund fra den opprinnelige hendelsen hadde oppstått, til vi arbeidet det på gulvet, eller som Skårderud og Sommerfeldt beskriver det i sine 17 ledd - jeg ventet til jernet var lunket, eller regulerte spenningsnivået (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 125). Jeg endret figurene i fabelen, slik at ingen skulle føle seg uthengt eller at et hierarki skulle utfolde seg. En distanse i tid, figur og fabel. Kanskje var dette noe av grunnen til at elevene ville arbeide med temaet. De gjenkjente seg i fabelen, men det var trygt nok å tre inn og utforske den. Den originale hendelsen kunne dukke opp i refleksjonene vi arbeidet med:

“Ja, det var sånn som den gangen vi spilte fotball også takla han meg med vilje, så da sa noen han ikke fikk være med mer, men så bare spilte han videre! [...] Mange sa stygge ting til han, så da gikk han. Da ble han lei seg. Det så jeg” (feltnotat, 1.10.21).

Eleven innså ikke at scenariet var tatt rett ut fra denne hendelsen, og mestret kanskje derfor å mentalisere over både egne og andres følelser.

Jeg har vært heldig som har kunnet fristille meg og samle hendelser som dette til arbeid med elevene. Rikdommen i det, ligger i at i klasserommet jobbes det med temaer som interesserer elevene, som de kan kjenne seg igjen i og senere mestre bedre. På en annen side er det mange tema som ikke kommer opp så ofte, men som kan være vanskelige å håndtere, spesielt om det er følelser involvert (se punkt 3.3.2.1). Det er derfor nyttig å øve på det som kan komme. Med drama som metode, kan vi skape tenkte scenarioer der vi arbeider i dybden, og også får opp temperaturen hos elevene til et engasjement (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 125). Så lenge erfaringen vekker noe i mennesket, vil et skapt scenario være like verdifullt som en opplevd

erfaring, da erfaringer er en vekselvirkning mellom mennesket og omgivelsene. De tilegner seg kunnskap kognitivt og sanselig og Deweys balanse mellom handling og påvirkning kan bringe elevene til et klimaks (Bale, 2009, s. 18). I dette klimaket finner vi O'Neills definisjon på den signifikante erfaringen der de har fått arbeide med karakterer og hendelsen i dybden, vært medskapende og medvirkende.

I artikkelsamlingen "Teater som danning" skriver forfatteren Bjørn Rasmussen om hvordan pedagogen også skal tøyne grenser og gi elevene utfordringer. Når den trygge plattformen er etablert skal pedagogen kunne hjelpe deltakerne med selvutvikling ved å gi dem større utfordringer. Dette for å gi deltakerne mestringfølelse og selvtillit. Deltakeren utvikles underveis ved å stadig bli tildelt større utfordringer (Heggstad, Eriksson & Rasmussen. 2013, s. 27). I dette ser jeg Vygotskys potensielle utviklingsnivå. Å tilby elevene lekne metoder vil utfordre de i trygge rammer. Å jobbe med temaer som vekker emosjoner og refleksjon, men som kan ha etisk utfordrende aspekter vil kunne styrke deres nivå for hver gang vi besøker en ny problemstilling. Hvilke problematikker og temaer som velges ut er i mitt tilfelle plukket ut gjennom observasjon og erfaring. Hvilke temaer som er viktigst vil komme an på elevgruppen, og det blir opp til den ansatte å velge ut. På den ene siden vil egen erfaring og intuisjon kunne hjelpe pedagogen videre. Andre ganger kan man som ny se gruppens dynamikk med et friskt blikk og avdekke andre behov. Samtaler med andre ansatte og elevene selv om hva de synes er vanskelig kan bli veldig verdifullt. Det er ikke alltid elevene kan sette ord på problematikken. La de forklare seg med sine ord, så du selv kan finne paraplybegrepet senere.

"Jeg har mange venner" sier jeg høyt.

Kun ett enslig rødt kort stikker opp på venstre side. Alle andre viser det grønne.

Hun er populær og morsom. Ressurssterk og jeg ser henne sjeldent alene.

Svaret hennes overrasker meg. Men det er vel sånn, at man kan leke med flere, og allikevel føle man ikke har noen venner (feltnotat, 7.12.21).

Å arbeide på denne måten kan være selv-utleverende for noen elever. Det ene røde kortet blir veldig synlig, og den ansatte må ta stilling til det. I dette tilfellet ønsker jeg å forske videre i hva

som lå til grunn for svaret. Jeg anerkjente at jeg så hennes svar med et nikk, slik at hun følte seg sett og fulgte det opp med henne i ettertid. På denne måten benyttet jeg meg av øvelsen som en kartleggende øvelse, der jeg fikk en oversikt over hvem som trengte mer hjelp i sosial lek. Et annet eksempel fra feltet er dagen etter vi hadde hatt leken “hemmelig venn” som en del av opplegget; vennskap (se vedlegg 4). En elev meddelte at hen ville holde sin hemmelige venn hemmelig, men at hens beste venn hadde tvunget eleven til å si hvem det var. Vennen som ønsket å vite det hadde delt sin egen hemmelige venn, og forventet det samme tilbake. Dagen dette dilemmaet ble presentert, var ikke vedkommende som ønsket å vite der. I ettertid reflekterte jeg over de utleverende historiene elevene ofte deler. De utleverer med navn, og setter ofte seg selv i et bedre lys enn den andre parten, hvilket gir et dårligere inntrykk av den det snakkes om. Å snakke stygt eller nedlatende om andre skaper dårlige inntrykk hos lytteren, og elever kan urettferdig stemples gjennom inntrykkene som blir gitt gjennom historiene. Ønsket for denne øvelsen er ikke at eleven skal øve på utlevering, hevde seg eller andre, men heller sette et søkelys på følelser og mellommenneskelige hendelser (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 129). Som tiltak arbeidet vi dermed fra den dagen med at vi snakket om “noen”, eller at eleven kunne finne på et nytt navn til den det gjaldt. Som fasilitator, lærer-i-rolle og historieforteller, benyttet jeg meg av samme mulighet i mine delinger, slik at eleven ble påmint vår arbeidsmetode, samt at jeg modellerte hvordan det kunne gjøres.

Å benytte seg av modellering med utgangspunkt i eget arbeid har jeg opplevd som et godt verktøy for å fremme forståelse. Det ufarliggjør og menneskeliggjør situasjonen og kan gi en selvsikkerhet rundt at “dette skjer også med andre enn meg”. Jeg forteller ofte om kløne-Chriss. Kløne-Chriss, det er hun som trækker folk på tærne når bussen stopper fordi hun snubler. Som dulter borti andre når hun skal forbi, fordi hun tror hun er mindre enn det hun er. Hun kløner mye, men en ting er sikkert. Hun sier alltid unnskyld, selv om det ikke var med vilje. Denne modelleringen smittet slik jeg opplevde det over på en elev, da jeg dagen etter jeg modellerte eksempelet opplevde dette:

Det er tid for å vaske hendene, og elevene er sultne. Det er nesten som et kappløp til

vasken, men i all summingen hører jeg et tydelig "Unnskyld, det var ikke meningen" (feltnotat, 10.12.21).

En elev hadde slått borti en annen elev med albuen da hen snudde seg i køen. Og det var ikke bare en hvilken som helst elev som tok imot albuen, men den eleven som er utfordret med å ha uberettigede oppfatninger, og tolker det meste i verste mening. En beklagelse kom raskt, og den var tydelig begrunnet med at det ikke var med meningen. Eleven som mottok slaget reagerte ikke som jeg antok, men snudde seg rolig tilbake. Sammen hadde vi reflektert rundt hvorfor det er viktig å si unnskyld, selv om det ikke er med vilje. At selv om vi selv vet det ikke var med vilje, så vet ikke den andre parten det. Vi mentaliserte oss fem til hvorfor dette var viktig ved å dele erfaringer der vi stod på begge sider av saken. Hvis det er tilfellet at min modellering har hatt påvirkning på denne eleven, kan en si at Carolyn Webster-Strattons teori om at god modellering bidrar til elevens økte selvrespekt og emosjonelle utvikling (Webster-Stratton, 2011, s. 67). Det er også en påminnelse om at klassens struktur og hierarki endres med tiden og elevenes modning (Helstad & Øiestad, 2017, s. 66) og den ansattes forutinntattheter kan være skadelig i den nye konstallasjonen om ens handlinger bygger på gamle antakelser.

Vi har nå sett på lekens-, fiksjonens- og modelleringens verdi i arbeid med problemløsning. Arbeid med problemløsning og mentalisering er dannende og utvikler oss som mennesker. Med denne utviklingen får elevene en dypere og bredere forståelse av sin tilværelse. Dette skal vi se nærmere på i neste kapittel.

5.1.1 Den bredere forståelsen

Vi snakker om døden. Følelser rundt det og hvor i kroppen man kjenner disse følelsene. Temaet har kommet opp gjennom diskusjon om sinnemestring, og hvordan lemen "sprekker" når de blir redde og sinte. En elev rekker opp hånda. Hen forteller om at bestefaren gikk bort i fjor. Da gråt pappaen og storebroren hens. "Hvordan følte du det

da?” spurte jeg. Eleven holder leppene tett lukket. Armen strekkes så ut og hen viser en tydelig tommel ned (feltnotat, 22.11.21).

Eleven klarte ikke her, slik jeg tolker det, å skille sine følelser fra det kognitive, og løste mangelen på ord og kognitiv tilnærming med et fysisk språk og uttrykk. Hen uttrykte heller en helhetlig handling hvor kroppen og sinnet jobbet sammen for å fremme kommunikasjon og uttrykk (Dahl & Østern, 2019, s. 53, Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 128-129). Ser vi på hva mentaliseringsarbeid sier om å uttrykke følelser, sies det at å mentalisere følelsene sine handler om å sette navn på de, stifte kjennskap til de og reflektere over de. I dette tilfellet ble ikke ord brukt, men jeg vil argumentere for at det er god bruk av kommunikasjon og fremmer elevens mentaliseringsevne, ved at hen uttrykket seg. Eleven kunne ha valgt å ta avstand fra samtalen, lyve eller gå inn i 'pretend mode' ved å presentere oss med en feilhåndtering av forestillingsmodusen (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 127). Istede var hen tydelig, og delte på en kroppsliggjort måte sin opplevelse av hendelsen.

Elevens uttrykk er, slik jeg tolker det, justert til hens mentaliseringsnivå. Elever i 1.klasse er mellom 5 og 7 år fra de starter i skolen til de avslutter 1.klasse, og kognitivt er de, ifølge de miljøorienterte teoriene, lekende og på vei til å bli lærende. Utforskingen gjennom fysisk tilnærming og lek, styrker deretter språket og forståelse slik at elevene kan uttrykke seg mer i dybden. Det er likevel ikke alt vi kan forvente at barn på denne alderen kan sette ord på. Drama som læringsform kan åpne for ulike metoder som da kan treffe ulike elevers behov, slik at de får tilgang og spillerom til å formidle og videreutvikle sin opplevelse, forståelse og kunnskap. For å utvikle denne kunnskapen og lede elevene fra det proksimale utviklingsnivået, må den ansatte elevens arbeid med engasjement og interesse. Den ikke-vitende holdningen kan hjelpe den ansatte å forstå, bekrefte og dermed heve elevens dybdeforståelse og kunnskapsnivå (Skårderud & Sommerfeldt, 2019). "Følte du kanskje for å gråte selv?" spør jeg. Han nikker. Det blir høyst viktig å sjekke inn egenforståelse, slik at ordene den ansatte presenterer er representable for elevens følelser og forståelse (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 132). En kunstnerisk tilnærming kan være en allsidig kommunikasjonsmetode som gir elever i ung alder mulighet til å uttrykke seg og utfolde seg.

Aktiviteter og arbeid med kunst- og kultur i AKS inspirerer elevene til å bruke fantasien og bidrar til nysgjerrighet og skaperglede. Kunstneriske uttrykk som musikk, dans, drama, visuell kunst, film og litteratur er viktige for alle mennesker. Elevene får en bredere forståelse for både omverdenen og seg selv i møte med kunst og kultur. Elevene utvikler evne til nysgjerrighet og evner til samarbeid i skapende prosesser (Utdanningsetaten, 2018, s. 17).

Dette sitatet sier at kunst og kultur ikke bare er en allsidig uttrykksform, men også en form som er dannende og utdannende på samme tid. At elevene skal få en bredere forståelse forstår jeg som at elevene engasjeres på flere plan, ikke bare kognitivt. I møte med kunst og kultur kan flere sanser vekkes og tilnærmingen kan være kroppslig, skapende, relasjonell og affektiv, slik det beskrives i performative teorier (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 57-59). På den måten rører kunnskapen ved flere sider av oss og manifesterer seg på flere måter.

Drama som læringsform gir mulighet til å lære om temaet, for temaet, i/gjennom temaet og om selve temaet (Sæbø, 1998). Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer refleksjon over egen læring og evne til å benytte seg av informasjonen på ulike måter, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Med drama som læringsform kan flere innganger skape repetisjon, ulike forståelser og knyttes sammen fra ulike sammenhenger.

Den fysiske tilnærmingen er nok svakere i arbeid med spisetiden som ramme. Hovedmålet er å spise, gi kroppen næring, og det egner seg ikke å bevege seg i rommet med en suppeskål. Hvorvidt læringen blir dypere i kroppsliggjort forstand har en mulig overføringsevne. Elever som er ferdige å spise kan engasjeres i ulike fysiske spill og øvelser, og andre får oppleve gjennom deres opplevde kunnskap. Samtalen om opplevelsen blir derfor et overføringsmiddel, og kan ivaretas for å innlemme de andre elevene i det performative. Interessant nok overlever mye av fysikaliseringen, som håndgester og mimikk, slik som i "tommel-opp"-eksempelet, men den

performative tilnærmingen ville kanskje vært sterkere i et rom hvor vi også kunne fysisk beveget oss som sorgen, fremfor å få den beskrevet.

Mange elever er allikevel gode på å kommunisere, og uttrykker med ord det de ønsker og gjør seg godt forstått. Andre ganger kan det være vanskelig å være med på elevenes tankerekker, og man kan oppleve det de sier som tatt ut av kontekst.

5.1.2 Tankespinn og (mal)aproposer - rom for å bearbeide og reflektere over egen opplevelse.

*“Det var ikke akkurat det jeg skulle si, men i dag på turdag så bygde vi to hytter!”
(feltnotat, 9.12.21).*

Gruppen ble stilt et spørsmål, men eleven som fikk ordet ønsker å snakke om det som oppleves som noe annet for meg da hen sier “det var ikke akkurat det jeg skulle si”. Elevene snakker fortsatt om samme turdag, og jeg opplever at hens nye tilskudd til samtalen er utenfor tema. Elevene assosierer ofte og trekker linjer. De ønsker å dele og fortelle om sine liv. Som fasilitator opplever jeg det ofte som brudd i arbeidsflyten. Fordelen av holismen i forløpene er poengtert hos flere teaterteoretikere. Resultatet av stadige forstyrrelser og brudd kunne jeg lese i elevenes kroppsspråk og handlinger:

Blikkene viket fra meg, og heller på andre ting i rommet eller ned i matboksen. Noen mistet interessen helt og begynte å vandre i klasserommet og andre begynte å småprate om ting som hverken angikk forløpet vi jobbet med eller det som nå ble fortalt. Disse historiene som kommer litt utenfra sådde og frø hos andre til nye historier de ønsket å dele slik at vi beveget oss lenger fra tematikken (feltnotat, 2.12.21).

Min emosjonelle reaksjon, eller min motoverføring (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 131) kunne innvendig føles som et ras, men på utsiden jobbet jeg mot å beskrive mine tanker og følelser rundt det som skjedde, og på den måten utforske egen opplevelse som modellering for

mentaliserings for elevene. I tilfellet der en elev meddeler at hen har bygget to hytter, fikk utsagnet en større sammenheng da hen senere i forløpet sier at eleven som ble stengt inne i hytta heller kunne komme å leke i denne elevens hytter, for denne eleven hadde jo to. Først da ser jeg at er det et sterkt engasjement gjennom personlig investering. "I dag bygde vi to hytter" er, slik jeg ser det ikke malapropos fra elevens side, men et apropos med innhold til en potensiell løsning fra egen erfaring. En lærdom jeg tok med meg var at elevene må få muligheten til å kommunisere seg frem til koblingene mellom det vi arbeider med og egen tanker og erfaringer. Erfaringer ønsker jeg velkommen så ofte jeg kan, men de kan ha en evne til å spise tiden av spisetiden. Aud Sæbø sa at vi kan ikke la drama som metode være mer tidkrevende enn det som anses som tradisjonell undervisning - da vil det ikke være en attraktiv metode for underviseren (A. Sæbø, personlig kommunikasjon, 23.8.19). Aktivitetsskolen er likevel så heldige at de i utgangspunktet har tid. Tiden i AKS blir verdifull når den benyttes i samvær med elevene, og fordi AKS ikke trenger å svare til timeplaner, fagplaner, nasjonale prøver eller andre målinger, kan tiden vår benyttes der den trengs. Gadamer skrev at den frie lek blir ansett å stå i veien for vitenskapen (Steinholt, 2010), men vitenskapen i AKS skal tilrettelegges behovet. Har elevene behov for å samtale, er det AKS sitt ansvar å svare til det. Samtidig har en som arbeider med dramaforløp et ansvar for å skape en helhet og flyt, slik at den estetiske opplevelsen blir fullendt. Når samtalen eller arbeidet strekkes for lang fra kjernen, er det de fasilitatorens ansvar å hente det inn igjen.

5.1.3 Når det sklir ut

"Det var ikke akkurat det jeg skulle si, men..." (feltnotat, 2.12.21).

Noen ganger sklir planen ut. Det blir ikke som jeg hadde tenkt. På mandager kommer elevene tilbake fra en innholdsrik helg. De er kanskje glade for å se klassekameratene sine igjen, og latteren sitter løst. Det er et boblende og gledelig rom å være i. Men for det faglige arbeidet og progresjonen betød det oftere avbrytelser og flere historier utenom tema. I et dramaforløp skulle vi være med Remi hjem til planeten sin, i et forløpet om sinne, og hvordan noen som aldri

hadde sette et sint menneske før kunne gjenkjenne denne følelsen. Rakettreisen skulle senere bli repetert som en eksplosjon av sinne og landingen som sinnemestring. Jeg opplevde at arbeidet med temaet fikk nye vendinger, og at elevene spøkte mer med arbeidet da de på egen initiativ tok inn en ny karakter.

I dag har karakteren "Bæsjen Brun" til stadighet dukket opp på elevenes initiativ. Elevene gjør han til hovedpersonene i historiene sine, og latteren sitter løst, hvilket virker til å fyre litt opp under de andre elevene og de fortsetter å bygge på hans eskapader. Fantasien fikk ben å løpe på idet Bæsjen Brun reiste avgårde til verdensrommet. Elevene synes det er råggøy og jeg liker godt hvordan fantasien bidrar til innlevelse. På den andre siden undrer jeg meg over om de klarer å ta til seg arbeidets verdi.

Her kan man på den ene siden lene seg fullt og helt inn i elevenes verden, ta del i den og se hvor det bærer. Kanskje vil elevene finne interessante temaer som jeg som fasilitator kunne hjelpe de å skape gode historier og lærdom ut av. Dette ville være et godt eksempel på elevenes medvirkning, og hvordan deres interesser skal styre AKS-hverdagen (Utdanningsetaten, 2018, s. 9). En annen retning er å forkaste elevenes idé. Dette kan gjøres på mange måter, men bør ivareta elevene slik at de ikke sitter igjen med en følelse av å ha gjort noe feil. Skårderud og Sommerfeldt (2019) oppfordrer til at mentalisering skal være tilstede gjennom alle prosesser. Med en nysgjerrig og spørrende tilnærming kan man styre elevens historie slik at arbeidet opptas der det slapp. I lys av O'Neil kan man si at lederen bør kunne balansere mellom det impulsive og kontrollerte, ta vare på øyeblikket og samtidig se fremover (1995, s. 55). Det tok tid før jeg som fasilitator av denne reisen klarte å finne en god vei ut. Veien ble til ved at Bæsjen Brun tok over hovedrollen, og det var han som besøkte Remis familie og venner. Han kunne og hjelpe utenomjordingene til å forstå menneskene. Slik kom vi oss inn på sporet igjen. Beslutningen om å ta arbeidet tilbake til det planlagte forløpet bunnnet i at det var en del av mitt masterarbeid, og min tankegang var nok preget av ønsket om å fullføre forskningen. I ettertid når jeg reflekterer over disse opplevelsene av avsporingene, stiller jeg meg spørsmålet om elevenes manglende bidrag bunnnet i liten interesse for temaet? Eller om nivået befant seg

over gruppens proksimale evne? Jeg gjorde det samme forløpet med to andre grupper, og svaret lå nok i at det ikke var like spennende som andre opplegg, samt elevenes humør den dagen. Denne forståelsen oppstod ved at jeg i de andre gruppene opplevde forstyrrelser og avbrytelser preget av elevenes behov den dagen, hvilket forteller meg det ikke var like spennende, men likevel fullførte de og kom til gode reflekterte slutninger som forteller meg at det ikke befant seg over elevenes nivå. Å kjenne elevene sine godt (Webster-Stratton, 2011, s. 53), vite hvilken tilstand de er i og regulere spenningsnivået (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 125) vil skape gode rammer for arbeidet. Webster-Stratton påpeker og at om den gode relasjonen ikke er oppnådd, vil det resultere i elever som blant annet ikke konsentrerer seg om oppgaven. I lys av dette vil jeg påpeke at oppgavene ble oppfylt i alle grupper, og elevene styrte ikke helt vekk fra forløpet med Bæsjen Brun bak rattet, men skapte sin egen forestilling som resulterte i forstyrrelser gjennom reaksjonen hos de andre elevene. I sitatet stiller jeg meg og undrende til om elevene klarer å ta til seg verdien av innholdet, eller om det er karakteren og ønsket om å underholde som har det fulle fokus. Gadamer poengterer at "alvoret hører ikke leken til. Derfor må lekens alvor ligge i leken selv" (Steinholt, 2010, s. 118). Det var ingen tvil om at det var alvor i leken. Det var en tilstedeværelse og en innlevelse der, som førte til flere av elevenes selvforglemmelse. Matpakker ble liggende og kunnskap om klasseromsregler forsvant i det historiene tok av. Selvforglemmelsen kan ta eleven ut av seg selv, og opplevelsen kan ikke reflekteres over før i ettertid. Min opplevelse er at i tilfellene hvor man tar opp noe, vil mye av informasjonen ha gått tapt. Mange svarer at de ikke lenger husker hva som skjedde eller hvorfor eller klarer å sette ord på opplevelsen i seg selv. Selv om dette ikke betyr at opplevelsen ikke var genuin og lærerik, blir det vanskelig for meg å sikre elevens kunnskapstilnærming. En for stor distanse til arbeidet har vist seg å gi de 'tillærte' svarene eleven tror den ansatte ønsker å høre.

5.1.4 Den dype samtalen

"Vi må være snille med hverandre" (feltnotat, 19.10.21).

Vi jobber med Boal, og en av karakterene blir holdt utenfor leken. Sitatet over oppsummerer det samtlige av elevene kommenterte da jeg etterspurte en løsning på det. Svaret de gir, "være snille" er lite konkret til situasjonen som er presentert, og er diffust som handlingsfremmende tiltak. Svaret er ikke feil i den forstand, og de første gangene jeg støtte på dette, opplevde jeg at øvelsen eller forløpet stanset opp frem til jeg klarte å bygge det opp igjen gjennom andre innganger. Det var ikke før jeg stilte spørsmålet direkte, at det begynte å løsne; Hva betyr det egentlig å være snill?

Jeg utforsket spørsmålet åpent med utforskende, nysgjerrig og ikke-vitende holdning (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 122-123). Først ble jeg møtt med en stille vegg, flakkende blick og jeg kunne se at elevene tenkte seg om. En hånd kom opp og svarer "å trøste hverandre". Jeg er enig. Det er snilt. Men er man ikke snille med hverandre utenom å være triste? En samtale oppstod og vi samlet på historier og opplevelser av der noen var snille. For å grave enda dypere i dette spurte jeg så om alle synes det samme er snilt. Tausheten senket seg igjen. Det er et stort og omfattende spørsmål som krever høy evne til mentalisering. Jeg brukte meg selv og min kollega som eksempel der trøsting var hovedtema. Min kollega liker å bli strøket på når hen ble trøstet - jeg liker ikke det. Dermed synes ikke vi begge at den samme handlingen, som vi tidligere ble enige om var "en snill handling", var snill allikevel. Gjennom mentalisering kunne vi her åpne opp for en større forståelse av at ikke alle opplever vi det samme. Vi jobbet fysisk frem gjennom en teaterøvelse hvordan kroppen og ansiktet så ut om noen ikke likte å bli tatt på, og så dermed oss selv utenfra, og andre innenfra. En annen generaliserende (og tillært) utfordring omhandler vennskap: *"Alle må være venner"* (feltnotat, 30.11.21). Jeg stilte spørsmålsteget ved det med en gang jeg hørte det, og spurte "er alle elevene på skolen her dine venner?" Svaret var nei. Vi hadde frem til da jobbet med et forløp om vennskap som var litt på overflaten. Dette utsagnet hjalp oss ned i dybden. Hva skiller en venn fra en bekjent, og hva er de ulike forholdene preget av? Hva vil vi ha ut av et vennskap, og hvordan ivaretar vi disse vennskapene? Hva er det å respektere noen?

Dette ble et tema vi jobbet mye med da jeg så viktigheten i flere former:

Hen sitter i klasserommet, så i midten som det går an. Hen gråter og ser seg desperat rundt. En medelev stopper og ser på hen, men velger å fortsette leken. Det resulterer at eleven som bedriver en aktivitet de ikke har fysisk kontroll over, og som ikke er egnet i et klasserom, lener seg over den gråtende med all sin vekt. Igjen snur den lekende eleven seg, ser på hen som gråter og velger å hverken si unnskyld for det som skjedde, trøste en gråtende klassekamerat eller i det hele tatt ta innover seg hens sterkt uttrykte emosjoner (feltnotat, 22.10.21).

Disse to partene var ikke venner, men mangelen på respekt kom frem i lyset. I arbeidet med vennskap og alle de ovenstående spørsmålene, kunne vi komme til en kunnskap om at en gjensidig respekt er viktig - også fordi vi ønsker det selv. Vi jobbet med øvelser der utenforskap ble gjort sanselig. Uten denne sanselige opplevelsen ville kun en kognitiv forståelse oppnås. Jeg anser samtalen som viktig, men i dette tilfellet, hvor det var tydelig at å se situasjonen ikke var nok til handling, måtte sansene til for å kroppsliggjøre opplevelsen og omforme den til kunnskap. Stig Eriksson har sett på distansering som begrep gjennom Dorothy Heathcotes prosessdrama "Teaching political awareness through drama". Å arbeide med ulike innfallsvinkler, som jeg her har gjort med sanselig handling i tillegg til det kognitive, kan ses som en distanseringsfunksjon for å gi en ny "synsvinkel" (Eriksson, 2008, s. 136). Distansering kan og beskytte elevene ved å skape en avstand mellom elevens virkelighet og det fiksjonelle. Begge distanseringsfunksjoner enes om en funksjonalitet: de skal på hver sin måte involvere elevene. Først gjennom emosjonell investering som motiverer til arbeid, for så å tilby nye synsvinkler som engasjerer den kognitive tilnærmingen (Eriksson, 2008, s. 136). I Heathcotes prosessdrama poengterer hun at bevissthet skapes gjennom en veksling mellom å være deltaker og mottaker (Eriksson, 2008, s. 137). Jeg vil trekke linjer til mentaliseringsarbeid og viktigheten av å kunne reflektere over egne opplevelser. Å distansere seg vil være en måte å regulere spenningsnivået (Skårderud og Sommerfeldt 2019, s. 125), og ved å jobbe delt mellom den emosjonelle investeringen og den kognitive tilnærmingen som distansering kan tilby, vil elevene kunne jobbe med en dypere innsikt av forståelse ved å både være på innsiden og utsiden av situasjonen. Dette arbeidet kan være utleverende og en leder må stå for at de gjennomføres godt og blir

reflektert rundt, slik at det proksimale utviklingsnivået blir inkludert og ekspandert. Påskjønnelsen av god mentalitet gjennom anerkjennelse gjør erfaringen, til tross for at den er sterk og ukomfortabel, positiv gjennom mestring og en stimulering av hjernens belønningssystem (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 126). Konsekvensen av å ikke åpne elevene for å se andre muligheter, eller ikke anerkjenne deres mestring, vil kunne føre til at deres opprinnelige forståelse vil styrkes, og elevenes forståelseshorisont ikke vil utvide seg.

5.1.5 Teater for alle?

“Må alle være med på sånn teater-greier?” (feltnotat, 11.10.21).

Dette spørsmålet kom fra en elev i gruppen der jeg presenterte arbeidet som drama og teaterlek. Svaret var selvsagt nei, men ved en senere anledning spurte jeg vedkommende hvorfor hen ikke ville være med. Eleven ville ikke kle seg ut og stå på scenen. Jeg forstod det som at assosiasjonen til ordene drama og teater for denne eleven handlet om å spille forestilling. Denne assosiasjonen kan være kjent hos flere, ikke bare 6-åringer. Dette var en viktig lærdom, da jeg senere kunne være tydeligere i betydningen av arbeidet, slik at elevene fikk en større forståelse av innholdet. Med fokus på leken og en visuell eksemplifisering, gjerne med Remi (hånddukken) eller en lek vi gjorde sammen, ble entusiasmen og villigheten større. Det jeg i ettertid innså var at jeg allerede i presentasjonen av arbeidet benyttet meg av en performativ pedagogikk ved å bruke flere av sansene samt det kognitive for en dypere forståelse hos elevene. Dette for å eksemplifisere hva arbeidet ville bestå av og eksemplifisere at drama er mer enn teaterforestillinger. Senere, i samme gruppe oppstod ønsket om å benytte seg av teater for å løse konflikten om hyttene fra turdagen.

“Klart vi kan forsøke oss på å løse problemet ditt! Tusen takk for at du deler. Hvem vil spille, jeg trenger 7 stykker”. Alle rekker opp hånden (feltnotat, 9.12.21).

Det gledet meg å se entusiasmen til å delta hos elevene, og mest gledelig var at eleven som ikke ønsker å delta nå strakte hånden høyt i været. Jeg kan se tre mulige grunner til at denne

endringen oppstod. Kanskje hen ikke var bevisst av dette også er en form for teater. Ordet teater ble brukt av eleven som presenterte sitt problem, men selv benyttet jeg meg av ordet "spille". Ordene vi velger har en betydning for forståelse (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 124-125), slik ordene i et teatermanus er valgt med omhu av en manusforfatter for tolkning. Integreringen av erfaringer kan ha fått eleven til å utviklet seg, tilegne seg ny kunnskap (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 132) og et nytt bilde av drama som metode. Det kan og bety eleven nå setter pris på formen og at den ikke oppleves utrygg eller fremmed.

Tryggheten kan ha oppstått da eleven innså at det ikke var et fremmed publikum tilstede? Deltakelsen fra eleven var utelukkende viktig og velkommen. Teater er en form vi alle gjør sammen, enten som betraktende eller deltagende. Om noen elever ikke vil delta i arbeidet vil det være vanskelig å opprettholde en prosess og den maglende delaktigheten kan ha en overførende virkning på de andre i gruppen. Deltakelse kan man se i bred forstand, og formålet vil være å skape en helhetlig arbeidsgruppe der alle blir ivaretatt. Kanskje er ikke eleven delaktig som skuespiller, men har heller ansvaret for det tekniske? Eller fungerer elevene kanskje som din assistent? Setter man elevene i sentrum for arbeidet, kan man spørre seg hvordan skolen og drama som læringsform kan komme eleven til gode. Snur man på det vil man heller spørre seg om hvordan elevene blir en belastning for skolen og arbeidet (Remfeldt i Österlind, 2011, s. 178).

5.2 Hvordan bruke drama som metode og som inngang til arbeidet

I forskningsarbeidet har jeg benyttet meg av 3 ulike innganger til dramaarbeidet. Jeg vil nå presentere de tre ulike inngangene og funnene jeg har gjort belyst av hvordan de var bygget opp og hvordan de fungerte.

5.2.1 Inngang 1 - Øvelser

"Kan vi leke den pakken som vi sender rundt?" (feltnotat, 9.11.21).

Øvelser som "gaven" (i sitatet "pakken") ble populære øvelser blant elevene, og etterspørselen etter øvelser har enda ikke tatt slutt. Arbeidet startet i hver forskningsgruppe av enkeltstående

øvelser knyttet til temaene; vennskap, følelser, sinnemestring og problemløsning. Det var ingen historie som knyttet det sammen og øvelsene ble utført rygg til rygg. Dette fungerte som tilvenningen av dramaøvelsene jeg har beskrevet i punkt 2.6 Metodiske tråkk med base i dramapedagogenes kompetansemål (Drama- og teaterpedagogene, 2016, s. 10). I gjennomføringen opplevde jeg at avbrytelsene kom raskt ved hver endte øvelse. Elevene hadde et begrep om at oppgaven var fullført, og at rommet ble åpnet for noe nytt - dermed etterspørselene etter nye leker som sitert over. Disse bruddene forstyrret ikke en potensiell helhet, da det ikke var lagt opp til dette, og var heller ingen utfordring når det kom til tidsrammen da øvelsene kunne gjennomføres i det antallet det var tid til. Metode 1 fungerte godt som en mengdetrening og styrke grunnlaget for drama som tilnæringsmetode som var lagt, og elevene kom selv med ønsker om øvelser de ønsket å gjennomføre. Elevene selv kalte de leker, i lys av det vil jeg si målet om lystbetont, morsomt og lekbasert hverdag (Utdanningsetaten, 2018) er oppnådd med denne formen. På bakgrunn av dette kunne øvelsene med fordel kanskje vært enda mer fristilt fra hverandre. Formålet og nytteverdien lå i dramatreningen, og tiden mellom øvelsene, der avbrytelsene lå løst, kunne heller brukes til refleksjon og ettertanke over den gjennomførte øvelsen. Dette funnet har jeg videreført i ressursheftet, der øvelsene jeg benyttet meg av i første uken nå er presentert som helt individuelle verktøy for eget formål, og senere satt inn i en helhet i dramaforløp (se vedlegg 1).

5.2.2 Inngang 2 - Dramaforløp

Aud Sæbø skriver at et dramaforløp "handler ikke om å lage dramatiseringer eller forestillinger for fremføring, men om hvordan læreren gjennom sitt bevisst valgte bruk av dramafaglige læringsformer kan engasjere elevene i en skapende elevaktiv og meningsfull læringsprosess /.../" (Sæbø, 2016, s. 17). Metoden har i tillegg til et overordnet tema også en historie vi følger. Situasjonen det arbeides med inneholder et enkelt problem, og gir mulighet til å gå i dybden av problematikken. Alle konvensjoner og øvelser i forløpet dreier seg rundt det ene problemet, men med ulike innganger og vinkler, som gir nye perspektiv. At vi følger en historie ser til å engasjere elevene mer slik jeg tolker det, da de gjennom dette forskningsarbeidet holdt

konsentrasjonen og fokuset i større grad enn ved arbeid med enkeltøvelser. Dette speiles blant annet i at de ikke avbryter hverandre så ofte og at det flyter godt. Jeg opplever generelt en helhet i forløpet. Fordi lederrollen er sterkt tilstede, er det overkommelig å sette tidsrammer som sikrer en god slutt der vi kan oppsummere og samle vår nye kunnskap. Elevene kommer sjeldent med ønsker til øvelser i denne formen. Dette kan forstås som at de opplever at det er en plan for arbeidet, eller at de liker det som gjennomføres. Gadamer beskriver “opplevelsesreiser” der vi føler oss trygge og ivaretatt, hvor man blir oppslukt i arbeidet og leken som “å være i flow” (Steinholt, 2010, s. 117). I sammenhengende arbeid der vi sammen reiser gjennom ulike læringsmetoder opplevde jeg at tilstanden av “flow” oppstod oftere enn i arbeid med enkeltstående øvelser. Opplevelser og “flow” kan planlegges og struktureres i forkant, frileken derimot er mer uforutsigbar (Romano, 2009 i Steinholt, 2010, s. 117). Med en forutsigbarhet vil denne formen for arbeid være tiltrekkende da man muligens kan kontrollere varigheten og innholdet i opplevelsene.

5.2.3 Inngang 3 - Åpne dramaforløp

“Er dette sant, på ekte? Skjedde det?” Jeg snur meg en runde mens jeg tar av meg brillene. På den måten viser jeg at jeg går ut av karakteren som læreren og til meg selv igjen. Jeg trenger ikke gjøre mye - jeg bare blunker med et øye. “Åjaaaa” sier hen og smiler. Hen har skjönt at det er fiksjon (feltnotat, 15.12.21).

Denne eleven hadde vært med på flere situasjoner der jeg gikk inn som lærer i rolle, men akkurat denne situasjonen, hvilket var det siste vi arbeidet med, virket til å treffe eleven slik at hen trodde det var ekte. På de store engasjerte øynene, kunne jeg lese at eleven synes det var spennende at det potensielt skulle starte en ny elev i klassen. Denne tredje og siste metoden bestod av et åpent forløp, basert på Cecily O’Neills prosessdrama “Frank Miller”. Disse forløpene er åpne, og kun et anslag er presentert (se punkt 3.2.1). Dette betyr at forløpet kan ta ulike retninger etter elevenes forslag og innspill. Tiden ble en utfordring i dette arbeidet. Fordi forløpene ikke hadde en gitt struktur eller slutt, visste jeg heller ikke hvor vi var i arbeidet når tiden rant ut. Å finne gode avslutninger ble derfor min hovedoppgave for å sikre en god ramme

på elevenes arbeid. I grupper finner vi ulike nivåer, og denne formen ble en tilrettelegging for de som mestrer. De kunne ta over fasilitatorrollen, og jeg som ansatt kunne fokusere på å inkludere de andre. Elevene trengte tid på å komme inn i denne åpne strukturen, og de hadde behov for et visst lederskap. Spesielt for å styre ordet under håndsopprekning. Denne formen fungerte best når jeg kunne hoppe inn og ut som fasilitator, i situasjoner der jeg overlot de til seg selv, ble samtalen drivende. Elevene foreslo få aktiviteter, og jeg som leder måtte plukke de opp på mulighetene innimellom. Jeg opplevde at det estetiske forsvant i det pedagogiske, og at jeg selv kunne glemme å plukke opp på muligheter for en mer performativ tilnærming. På den andre siden, var det ofte slik at samtalerne var gode, innholdsrike og interessante, hvilket gjorde at den forutinntatte tanken om en fysisk og sanselig tilnærming ble glemt, og tidvis tilsidesatt.

Ved å tre inn med et kunstnerisk lederskap, kunne jeg skape et handlingsrom der ulike aktiviteter kunne ta plass (Österlind, 2011, s. 158). I de tilfellene der den kognitive tilnærmingen var sterkt representert, kunne jeg se elevene bli slitne. Det var tungt for mange, og man kunne se de lette etter svar, flakkende blikk, blikk som festet seg i ingenting og kroppen stoppet opp. I forløp der den fysiske tilnærmingen var mer tilstede, virket det som om gruppen hadde mer energi - at det kognitive fikk rom til å slappe av.

Til fordel for relasjonsarbeidet med elevgruppen, fikk jeg i disse forløpene se de sterkeste elevene blomstre. De elevene som tidligere viste god innsikt og forståelse, fikk et nytt engasjement og gnist og tok lederrollene for gruppen. Det fungerte altså som en kartleggelse av personligheter og lederrollen. I et arbeid jeg gjorde med en elevgruppe endte hele økten opp med at vi samtale og undret oss over problemstillingen, uten å gjennomføre en eneste konvensjon, lek eller dramatisk tilnærming annet enn bruken av hånddukken. Vi ble værende i en kognitiv, reflekterende og filosofisk samtale. Årsaken til dette var nok at temaet om å knytte vennskap engasjerte til diskusjon, samt at økten ble ledet av en hånddukke. Elevene engasjerte seg i hånddukkens opplevelse og ville gjerne samtale med denne merkelige reptil-figuren som forsøkte å få seg noen nye venner. Flere hender ble rullet opp, og elevene holdt seg til temaet. De kom med tanker, egne opplevelser, løsninger og spørsmål til situasjonen. De bygget på hverandres innspill og samarbeidet om å finne løsninger, eksempelvis ved å bygge på hverandre forslag. Fordi spisesituasjonen også er en stillesittende aktivitet, ble det naturlig å samtale som

vi satt rundt et felles lunsjbord. I dette tilfellet vil jeg argumentere for at det var en estetisk tilstedeværelse gjennom kompisdukken. Opplegget ble justert etter elevenes behov slik kvalitativ forskning tillater, og benyttet meg heller av lærdommen til en videre justering i senere forløp.

5.2.4 Tilpasning av innhold og nivå

Disse tre metodene tilbyr tre ulike prosesser, og alle har de positive og utfordrende sider. Etter endt feltarbeid ser jeg at ulike metoder kan brukes på ulike tidspunkt og grupper for å møte elevenes nivå og dekke gruppens behov. Noen grupper trenger mer tid til å arbeide med drama som metode, andre finner formen fort og ønsker å videreutvikle. Det er den ansattes oppgave å tilrettelegge arbeidet for gruppen (Utdanningsetaten, 2018, s. 7).

Metodene må også tilpasses gruppen innholdsmessig. Elevenes interesser og behov må ivaretas. Trinnets problemområder kan settes i søkelyset og skolens arbeidsområdet kan være et godt utgangspunkt. Ved skolen jeg jobber i er det stort fokus på vennskap, da flere har over tid ytret at de ikke opplever å ha noen venner. Ressursheftet jeg har laget (se vedlegg 1) vil derfor ikke bare være et copy/paste produkt i arbeid med vennskap, men også en mal til inspirasjon. Oppsettet er lagt opp slik at ansatte i AKS kan bruke den som en mal og fylle inn egne temaer eller fokusområder. Det gjennomførte arbeidet i denne masteroppgaven er kun en av mange muligheter. En fasett av en AKS hverdag. AKS har også mulighetsrom for dramaarbeid på flere måter. Det er ikke gitt at arbeid med dramaforløp må gjennomføres i spisetiden, men kanskje heller i en gymsal? Derfor har jeg skrevet inn tips og triks i ressursheftet til hvordan øvelsen kan fysikaliseres ytterligere.

Jeg har gjennom denne erfaringen opplevd at arbeid med sosial kompetanse, der drama som læringsform anvendes, har en egen evne til å tilegne seg elevenes nivå. Grunnen til dette er at elevene selv er medvirkende til å drive handlingen og skape fremgang. Deres innspill baseres på deres eksisterende evner og forståelse og vil derfor tilpasses deres nivå. Deretter er det fasilitatorens oppgave å utvikle, utfordre og hjelpe elevene til en videre forståelse fra den

proksimale til den potensielle utviklingssonen gjennom det skapende arbeidet (Bjørge, Brodersen, Horn, og Husjord, 2010, s. 18).

5.2.5 Elevmedvirkning

“Jo, for det som var, var at min bestevenn sa hvem hen hadde som hemmelig venn uten at jeg spurte. Også sa hen at jeg måtte si hvem jeg hadde som min hemmelige venn, men det ville jeg ikke”. Personen det snakkes om er ikke her i dag. Jeg vurderer hvorvidt vi skal bearbeide dette dilemmaet nå som den andre parten ikke er her for å forsvare seg og sine handlinger. “Hva sa hen når du ikke ville dele hemmeligheten din da?”. “Hen sa det var dårlig gjort, for vi er bestevenner og bestevenner deler alt. Også sa hun at vi kanskje ikke var bestevenner allikevel”. “Hva tenker du om dette, da?”. “Jeg vet ikke. Det er derfor jeg sier det” (feltnotat, 3.12.21).

Å presentere dilemmaer som dette forstår jeg som en villighet til å søke en løsning på problemet sitt, og også medvirke til arbeidet. For meg handler medvirkning i hovedsak om kommunikasjon. Å lytte til deres ønsker, selv de uuttalte. Se hvilke aktiviteter de lar seg interessere av i frileken og tilrettelegge for dette, eller skape aktiviteter som ivaretar deres interesser. Barns medvirkning omtales både i FNs barnekonvensjon, Grunnloven og Opplæringsloven. Det å medvirke betyr for eksempel å delta, si hva man ønsker, engasjere seg, ta del i og være med. Begrepet medvirkning må forstås bredt og selv de yngste elevene har kompetanse til å medvirke (Utdanningsetaten, 2018, s. 9). Medarbeiderne på AKS har kunnskap om hvordan elevenes meninger kommer til uttrykk og leter aktivt etter deres meninger og perspektiver (Utdanningsetaten, 2018, s. 9). Eksemplet over er, slik jeg tolker det, et ønske om medvirke. Eleven delte velvillig problematikk hen selv var tydelig preget av, og spurte etter gruppens hjelp. Å kunne be om hjelp er et viktig verktøy for å kunne lære å forstå seg selv og jobbe med seg selv - å skape sin identitet. Den ansatte i aktivitetsskolen har et ansvar for at det bygges et fundament i elevene og deres psykiske helse, identitetsbygging er en del av dette. Et fundament i elevene beskriver Webster-Stratton som en stabil base hvor elevene kan mestre sine emosjoner og følelser, bygge vennskap og øke sin trivsel (2018, s. 33). Med slik

elevmedvirkning, som bringer oss tett på deres hverdag og hverdagsproblematikk, ser jeg gode muligheter for å nettopp styrke deres ståsted gjennom refleksjon over egen reaksjon og handling, samt å jobbe mot å være ivaretagende overfor den andre. Selv om dette dilemma bar med seg et etisk valg, skal man jobbe med saker som angår elever som ikke er til stede? Elevene skal oppleve at deres deltakelse blir anerkjent, at den er ønsket og blir brukt videre av medarbeiderne (Utdanningsetaten, s. 9, 2018). Senere utarbeidet jeg derfor denne hendelsen til et mer ugjenkjenkelig scenarie. Scenariet ble senere tatt opp med samme elevgruppe på et tidspunkt der begge parter var til stede.

Et av formålene med drama i undervisning er å endre klasserommets klassiske kommunikasjonssystem, der læreren overbringer sin kunnskap til elevene (Heathcote & Herbert, 1985). Med en sterk tilstedeværelse av elevmedvirkning vil nettopp dette skje av seg selv. Elevene vil bringe temaene på bordet, og den ansatte vil kunne arbeide frem læringsstøttende aktiviteter hvor interessen allerede eksisterer i gruppen.

5.3 Mentaliseringsarbeid gjennom drama som metode

“Denne historien lærte meg noe. Den lærte meg at hvis man sier ikke sannheten mange ganger, så vil ikke noen tro deg til slutt” (feltnotat, 28.10.21).

Vi hadde nettopp lest historien om Grete Grinesabb (fra boken “Verdens verste barn” av David Walliams) som alltid skylder på broren sin, helt til hun blir tatt på fersk gjerning. Eleven har etter min tolkning av sitatet over, satt seg inn i oppfatningen til Gretes foresatte, som frem til nå har trodd at broren har vært slem med Grete hele livet. Samtidig kan en undre seg om elevene forstod at løgn ikke får deg fremover. Dette er begge eksemplifiseringer på mentalisering - å se seg selv utenfra (hva tenker de foresatte om Grete, hvis jeg var henne) og andre innenfra (vil de foresatte noen gang tro Grete igjen?).

Skolen har et ansvar for å gi elevene kunnskap og støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig (Utdanningsetaten, 2017, s. 9). Men det er ifølge høgskolelektor i drama, Solveig Gaarder, ikke alltid like klart at læreren har

ansvar for å gi elevene redskaper og verktøy til å bearbeide inntrykkene de får gjennom skoledagen. Disse inntrykkene er ikke bare basert på kunnskap, men og sosiale relasjoner som oppstår i skolehverdagen (Gaarder, 2003, s. 12). At Gaarder her poengterer at verktøyene for å håndtere hverdagen, belyser viktigheten av drama som metode i mentaliseringsarbeid. I leken bruker eleven sin forestillingsevne til å bearbeide og leke seg til større forståelse av opplevde situasjoner. De orienterer seg gjennom lek for å skape orden og økt forståelse for sine opplevelser (Gaarder, 2003, s. 12). Jeg vil poengtere her at det er viktig å huske på at elevene i 1.trinn ikke er ferdig utviklet, og deres evne til refleksjon, mentalisering, empatiske evner og impuls kontroll er begrenset og stadig under utvikling. Mange elever vil trenge hjelp og støtte fra de ansatte for å kunne mestre hverdagen sin. Å sette leken i system, jobbe strukturert med drama som metode og tilnærme seg hverdagsproblematikken i gode rammer, vil ikke bare utvikle mentaliseringsevnen hos den enkelte elev, men og i gruppen. Gruppen, eller klassen vil få en felles forståelse mentaliseringsevnen vil styrkes ytterligere da de vil bli presentert for ulike metodikker, mestringsmetoder, meninger og utfall av samme sak (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 132). Ved å gå inn i fiksjonskontrakten i leken (se vedlegg 1), godkjenner en at tid, rom, fabel og figurer har en dobbel betydning: en reell og en symbolsk. Denne bevisstheten kalles estetisk fordobling (Sæbø, 1998, s. 73). I dette arbeidet kan en operere i to virkelighetsnivåer samtidig, bevege seg mellom disse, og både få en opplevelse i fiksjonen og en opplevelse av fiksjonen. På et individuelt plan vil det si at en både erfarer som seg selv i virkeligheten, og samtidig som sin rolle i det fiktive rommet. På et kollektivt plan, kan en erfare de andre som de er i virkeligheten samtidig som en erfarer de andre i rolle i den fiktive verdenen. Hvis vi ser dette gjennom mentaliseringsarbeid kan vi si at vi ser både oss selv og andre innenfra og utenfra (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 59). Fiksjonslaget kan skape en distanse til temaet, og kan oppleves mindre truende (Eriksson, 2011, s. 65–66). For unge elever kan det være forvirrende å arbeide i to lag. En tydeliggjøring gjennom enkel kostymering, enten blant elevene eller hos fasilitatoren, kan både hjelpe med fiksjonslagene, samt at det gir muligheten til å gå inn og ut av rolle for å bekrefte mentaliseringsarbeidet hos elevene, hvilket er viktig for en bevisst utvikling (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 126).

I kapittelet 2.5.1 i Overordnet del, poengteres det at positivt selvbylde og en trygg identitet særlig er avgjørende i barne- og ungdomsårene, samt at livsmestring dreier seg om å forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsetaten, 2017, s. 13). Temaet 'livsmestring' skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Det er både skolen og aktivitetsskolens ansvar å ruste elevene til å mestre eget liv. Men skolen kan ikke alltid klare å dekke alt - derfor er aktivitetsskolens læringsstøttende arbeid viktig for skolen som helhet. Aud Sæbø påpeker allerede i 1998 at lærere og elever i skolen utsettes for et prestasjonspress gjennom krav om effektivisering, nedprioritering i støttespillere som spesialpedagoger og forverrede arbeidsvilkår, til tross for at skolen - enhetsskolen - stadig utfordres med høyere andel av behov for integrering, eller lever med tilpasningsvansker og diagnoser som må følges opp (Sæbø, 1998). Behovet for en aktivitetsskole som kan videreføre arbeidet skolen utfører, og støtte opp under behovet for både den enkelte elev og gruppen som sådan, kan derfor ha en stor effekt på skolens hverdag, trivsel og læringsutbytte. Sæbø så i sitt arbeid at skolens arbeidsmetoder ble "enkler", som at elevene sitter ved pultene og følger hverandres arbeid, eksempelvis høytlesning, fremfor skapende og kreative arbeidsformer som kan ta mer tid. Dette så hun igjen førte til mindre engasjement, at elevene mister interessen og kjeder seg (Sæbø, 1998). I Aktivitetsskolen vektlegges elevenes medbestemmelse i stor grad (Utdanningsetaten, 2018, s. 9). Elevene velger selv sine aktiviteter, enten ved eget uttrykt ønske, eller at de ansatte ser interessen i en aktivitet og tilbyr den. Varierte arbeidsformer er etter min erfaring ønsket velkommen fra elevene. I Aktivitetsskolen har vi tiden og muligheten til å begi oss ut med ulike læringsformer, inkludert drama som metode.

Om mentaliseringsarbeidets mål, sier Skårderud og Sommerfeldt at "vi arbeider systematisk med å fremme det vi skulle ønske var en selvfølge" (2019, s. 142). Her tenker jeg det er viktig å ha et realistisk utgangspunkt i hva man anser som det som skal være selvfølgen. Det er ikke en selvfølge at elevene kan sitte helt stille i 45 minutter, men det kan være en selvfølge at de finner interesse i det vi underviser i - på sin måte. Det er ingen selvfølge at elevene alltid vil forstå hva andre føler og tenker, men det kan være et mål at alle har noen verktøy til å kunne forstå den

andre bedre, eller ha noen verktøy for å kunne lese en endring i den andre part. Med drama som metode har vi et spekter av ulike metoder å fenge elevene med. Med variasjonen kan vi treffe ulike elever på interesser. Fordi vi responderer ulikt på ulike øvelser, vil vi derfor kunne berike hverandres opplevelse, og utvide forståelseshorizonten vår. Noen opplever innlevelse i skrivearbeid, andre i rollespill. Noen vil kunne ta andres perspektiv gjennom deltakelse, og de som opplever at dette ikke fungerer for dem kan komme med sine personlige innspill som berikelse til arbeidet som mottakere (Eriksson, 2008, s. 137).

I 1.trinn opplever jeg ofte at svaret på problemet alltid er å spørre en voksen eller be en voksen om hjelp. Det er viktig å vite at det kan man alltid, og de voksne på AKS skal alltid være der for deg, men dette arbeidets mål er begynnelsen på å håndtere livet selv. Mentaliseringsarbeidet hjelper elevene til å kunne reflektere og finne løsninger. Det er en trening i å bruke de verktøyene vi samler og dermed ta ansvar for egen trivsel.

5.4 Den verdifulle hverdagen

Elevene har funnet frem maten. Det summer i klasserommet, men det er et behagelig lydnivå, og jeg kan se mange smil. Jeg hadde tenkt å gjøre litt drama i dag - de øvelsene jeg vet de liker og som de har etterspurt etter endt forskningsarbeid. Men når jeg tar meg selv i å se på de og smile selv, forstår jeg at behovet for å stimulere elevene ikke er der i dag. I dag vil de skravle. Og jeg vil skravle med de. Så jeg setter meg ved et bord og lytter og deltar i samtalen om hvor mange båter, busser og tog man må ta for å komme seg til hytta (feltnotat, 6.1.22).

Drama som metode kan være en fantastisk og inspirerende metode i arbeid med elever i skolen. Det er variert, og kan derfor tilfredsstille elevens kognitive, fysiske og emosjonelle behov. Det er lekent og lystbetont, og drama som læringsform inneholder ulike tilnærminger som kan interessere ulike interesser. Det krever mye av elevene som skal lære med hele kroppen, og både sansene, det fysiske og det kognitive blir sliten. Det er derfor viktig å ivareta verdien av hverdagen: å sitte ved bordet og spise mat, i samtale med andre om løst og fast. Dette er og en

sosial kompetanse som er verdifull for elevene, og også noe de antagelig er kjent med hjemmefra. Som ansatt i aktivitetsskolen er disse ustrukturerte samtaler også nyttige da det er en mulighet til å ytterligere bli kjent med elevene og samtalen er en arena der du kan fange opp interesser og problemområder til videre arbeid. Å inkludere seg i elevenes hverdag, lytte til deres historier og delta i deres diskusjoner med en autentisk varme og engasjement, trygger elevene og skaper god grobunn for et senere arbeid (Skårderud & Sommerfeldt, 2019, s. 121-123). Inga Marte Thorkildsen innleder aktivitetsskolens rammeplan, og skriver eksplisitt at “det er viktig at de voksne i AKS viser at de er glad i hvert eneste barn. [...]. For at hvert enkelt barn skal føle seg velkommen og trygg er det viktig at de voksne er bevisst hvordan de viser det enkelte barn respekt, anerkjennelse og tillit” (Utdanningsetaten, 2018, s. 3). Å føle seg velkommen handler om å bli sett, anerkjent og bekreftet. I en samtale kan alle disse punktene ivaretas, og den ansatte blir rikere på informasjon om elevenes tanker og interesser. Informasjonen samlet fra samtaler, kan brukes som en indirekte tilnærming av elevmedvirkning og kan brukes videre i arbeidet med drama som metode og skape ytterligere engasjement hos elevene.

5.5 Kollegialt arbeid og ansettelsesforhold

Hen stiller seg rett foran meg. Ansikt til ansikt. Hen lurer på noe, så da kommer hen rett opp og spør. Hen tar ikke hensyn til at jeg var midt i en samtale med en elev og at hen nå har plassert seg mellom oss, med ryggen til eleven. “Skal jeg bare hente maten da, så er du her imens?”. Jeg blir litt sjokkert, og tar meg selv i å behandle en ansatt akkurat slik jeg ville behandlet en elev. “Nå må du vente litt”, sier jeg. “For nå snakket jeg med noen andre, jeg kommer til deg når jeg er ferdig, da kan vi snakke” (feltnotat, 1.12.21).

Denne kollegaen var ikke alene om å avbryte arbeidet på ulike måter. I mangelen på tid i forkant av arbeidsdagen blir det ofte nødvendig å fordele ansvar og oppgaver underveis. Jeg fant dette veldig forstyrrende, og reflekterte over dette i ettertid. Min største feil i dette var at jeg ikke informerte godt nok om hva jeg forventet av de ansatte da jeg presenterte det under et felles

møte. En kontrakt mellom de jeg arbeider tett med på base, ville kunne hjelpe alle parter; meg, den ansatte og elevene til å kjenne sin rolle og vite hvilke forventninger som lå til grunn, samt hvordan en skulle forholde seg til hverandre. Ansatte som har en god faglig ballast, kan være til god hjelp for elever som trenger hjelp til å utvikle samarbeidsviljen, utvikle emosjonell selvregulering og mestre omgang med andre.

Dessverre har mange ansatte i skole SFO eller barnehage ikke god nok støtte til å håndtere atferdsproblemer i klasserommet eller i barnehagen. Noen ansatte entrer arbeidslivet uten et eneste kurs om barns utvikling, og om hvordan håndtere krevende oppførsel eller om kognitiv sosial læringsteori (Webster-Stratton, 2018, s. 37).

Dette er tilfellet ved min arbeidsplass i AKS. I Norge er det et prosentkrav for antall pedagoger i barnehagen og for fast ansettelse i skolen. I AKS er det ingen krav om pedagogisk dekning, da daglig leder av aktivitetsskolen skal ha høyere pedagogisk utdanning og pedagogisk ansvar (Forskrift om kommunale aktivitetsskoler, 2018, §13-7). Sæbø skriver at om en lærer skal lykkes med å utvikle mestring og forståelse hos elevene kreves det og at undervisningen planlegges (Sæbø, 2016, s. 15). Ansatte i aktivitetsskolen har ved min arbeidsplass ingen planleggingstid utenom de to planleggingsdagene i året. Ofte vil baselederen planlegge en aktivitet, og de ansatte gjennomføre det. Dette fordi det ikke finnes tid til den ansatte til å gjøre det selv. Dette er uheldig på flere punkt. Den ansatte får ingen eierskap til arbeidet som utføres, og med mindre den ansatte interesserer seg for akkurat dette, kan det være tungt å arbeide med. Den ansatte som får et opplegg i hånden vil heller ikke kunne forberede gode rammer for aktiviteten, og kan streve med å forstå hvilke pedagogiske valg eller fokus som ligger bak. Aktivitetsskolen består av mange ulike mennesker, og deres bakgrunn spriker. Det kan derfor heller ikke forventes at alle kan drive pedagogiske, læringsstøttende aktiviteter. I AKS ser man stor verdi i ulike menneskers interesser og hva de kan tilby, men det er ikke å komme unna at alle som jobber i AKS vil møte på elever som trenger ekstra støtte, elever som opplever mobbing, elever med diagnoser eller læringsutfordringer, og etiske dilemma der en må kunne reflektere over med ulike pedagogiske tilnærminger. Jeg opplever og at mangelen på innsikt i hvordan jobbe med barn, også speiles i hvordan mange ansatte forholder seg til ansatte

i pedagogisk arbeid. Avbrytelser som i sitatet kommer lett, og det kan virke som mange ikke klarer å se verdien og potensialet i arbeidet AKS gjør. I en utvidet bearbeidelse av analysen av temaet om kolleger som forstyrrer, bemerket jeg meg at denne forstyrrelsen i dramaundervisning oppstår på de fleste arbeidsplasser jeg har jobbet med. Jeg gjør meg noen tanker om det er det lekne tilnærmingen som får arbeidet til å virke som, nettopp det, en lek som gjør at en tillater seg å bryte inn. Eller er det den andre parts pressede arbeidstid og den manglende informasjonen som er pådriver for å oppsøke informasjonen.

Å bruke mentalisering i hverdagen for å utvikle denne forståelsen, gjøre de ansatte klar over hva du føler, forventer og trenger, samt hjelpe de å sette ord på hva de selv trenger i hverdagen, kan hjelpe arbeidet og trekke tauet i samme retning. Å være tydelig på hva en ønsker av den andre, hva målet for arbeidet er og sørge for en felles forståelse av hva det innebærer. Jeg har eksemplifisert dette i det vedlagte ressursheftet (se vedlegg 1).

5.5.1 Ressurshefte

Det er ansettelsesforholdene som formet mitt valg om å skape et ressurshefte for AKS-ansatte. Som AKS-ansatt ønsker jeg å gi elevene et godt, variert og spennende tilbud som vekker nysgjerrighet og glede, til tross for at forberedelsestiden ikke strekker til, eller eksisterer i det hele tatt. Ressursheftet er utarbeidet på den måten at de som ikke har brukt dramaøvelser før kan begynne med enkeltøvelser og jobbe seg fremover til en trygghet og større forståelse for læringsformen. De med dramaerfaring kan benytte seg direkte av forløpene og forme sine egne. Heftet skal være lett å plukke opp for en AKS-ansatt som ikke har mye tid til forberedelse. Språket skal være enkelt og tilnærmingen tydelig og strukturert. Ikke alle øvelser jeg har gjort i forskningsperioden er med. Jeg har valgt ut øvelser som har vært fruktbare, og som går godt inn i ulike forløp. I tillegg har jeg tatt meg friheten til å komme med tips og triks til gjennomføringen underveis, samt åpnet for muligheten til å fysikalisere øvelsene ytterligere. Jeg stiller meg undrende til hvorvidt en person som ikke har praktisert drama som metode før skal mestre dette arbeidet. For noen vil det kanskje oppleves naturlig, og andre kan streve med formen. På den ene siden er det leit å overgi mange års erfaring og trening til et lite hefte,

fremfor å selv jobbe ved ulike arbeidsplasser for å lære opp eller utføre arbeid med elevene. På den andre siden kan dette være en måte å få drama inn i skolen. De som får formen til å fungere og liker det, vil forhåpentligvis fortsette arbeidet og benytte seg aktivt av metoden. De som ikke mestrer det vil kanskje legge det fra seg.

Ressursheftet ligger vedlagt som vedlegg 1, og er på 63 sider. Materialer og virkemidler til øvelsene og forløpene er visualisert gjennom fotografier.

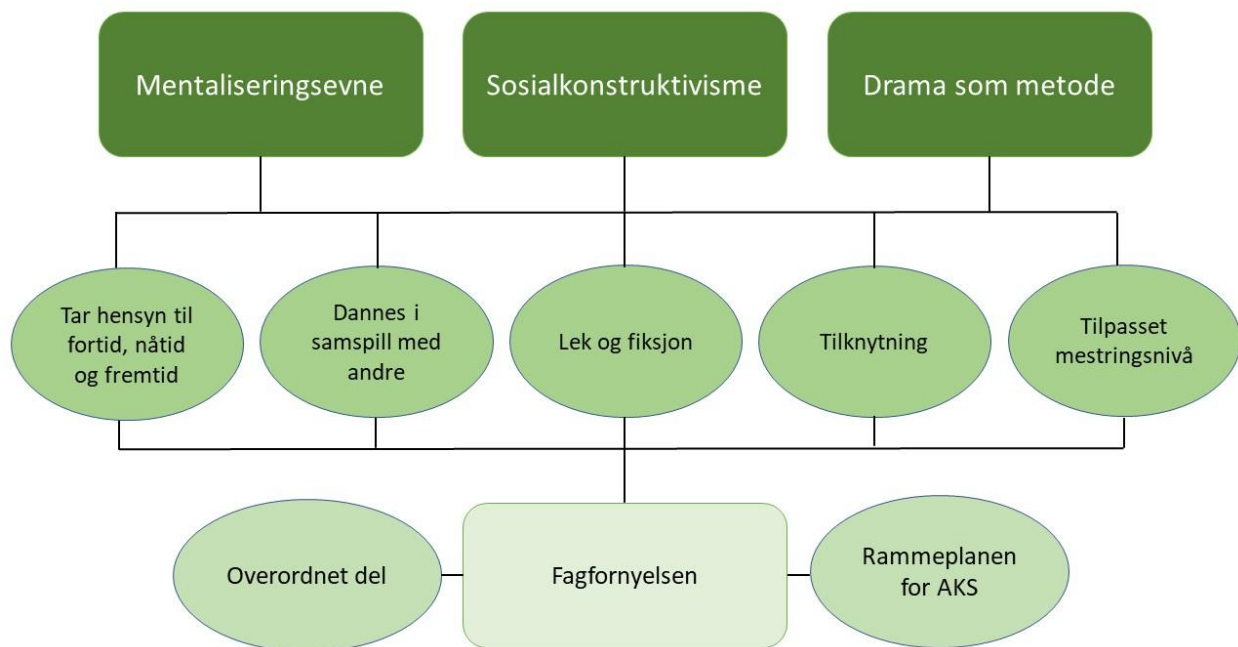


Illustrasjon 3: Ressursheftets forside

6.0 SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN

I dette arbeidet har jeg observert at det er fellestrekk mellom grunnsteinene i sosialkonstruktivistisk pedagogikk, dramapedagogikk og arbeid med mentaliseringsevne. Det er flere nøkkeltema som tas opp i de tre feltene og som deretter samles igjen i Fagfornyelsen. disse temaene har kommet frem gjennom analysen av problemstillingen; hvordan og hvorfor anvende ulike dramapedagogiske metoder under spisetiden i AKS, i arbeidet med å utvikle mentaliseringsevnen hos elever i 1.trinn?

I modellen under kan du se hvilke temaer som går igjen. Det er i stor grad kjerneprinsipper i alle områdene, hvilket jeg finner interessant for dette arbeidet. Jeg opplever det som, og det kan forstås som et helhetlig arbeid og at metode svarer godt til innhold. Det er og interessant hvordan språket har fellesnevnerne - både leken og arbeidet rundt mentalisering benytter seg av språk vi kjenner fra dramateorien.

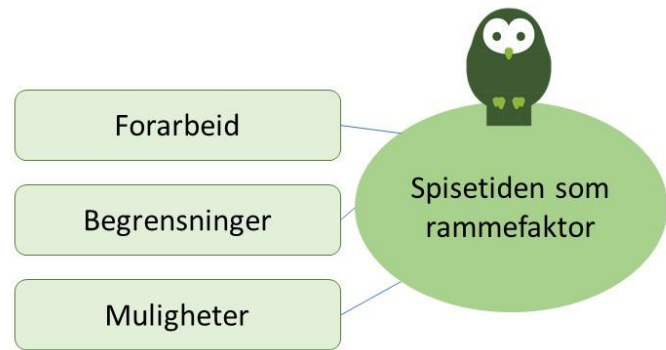


Figur 10: Sammenfallende temaer

6.1 Spisetiden som rammefaktor

Spisetiden bærer med seg noen sterke rammer som kunne oppleves hemmende på dramaarbeid. Jeg opplevde ikke å være like fri, og grunnen til dette er nok at min evne til å improvisere rundt situasjoner som oppstår, er sterkt preget av min fysiske tilnærming av materialet. Dette er også vanen fra tidligere arbeid.

Aud Sæbø har observert i sitt arbeid at lærerens arbeid forenkles ved at elevene sitter ved pultene sine og følger hverandres arbeid. Hun så og at dette førte til at elevene mistet interessen og kjedet seg (Sæbø, 1998). I mitt arbeid opplevde jeg det motsatte, at det var idet elevene var ferdig med å spise, og målet med økten var over for deres del, at de begynte å bevege seg noen med og andre uten mål og mening. Min oppfatning er at de som 1.klassinger er nysgjerrige og utforskende. De ønsker å bevege seg og aktiverer seg selv med klasserommet som arena. Noen ber om å få gå på toalettet, andre spør om de kan starte med ulike aktiviteter, ser ut av vinduet og oppdager nye mennesker og aktiviteter. De gjenbesøker arbeid de har gjort tidligere den dagen, ønsker å dele dagen sin med de ansatte som ikke har vært der tidligere. Spisetidens tidsramme er ikke en ramme som passer alle elever. Noen elever spiser raskt, andre ikke. De blir ferdige med måltidet på ulike tidspunkt. Denne utfordringen kan benyttes som en fordel i arbeidet med drama som metode. Ulike dramakonvensjoner og øvelser kan gjennomføres med klasserommet som scene, og jeg fant det nyttig å kunne bruke elever som var ferdige med å spise til å utføre øvelser på gulvet som elevene kunne se og jobbe med. Eksempelvis øvelsen "modell-i-leire" der en elev er som leire og en annen former eleven til et skulpturelt uttrykk. Dette hjelper og til å bygge opp dramaturgien i dramaforløp, og øker intensiteten i arbeidet.



Figur 7: Analysekart; Spisetiden som rammefaktor

Ulempen med en god oppbygging og et spennende forløp er at elevene til tider glemmer å spise, men blir offer for dramaets suggererende effekt. Dette var en effekt jeg har sett mye når det kommer til bruk av skjerm i spisetiden, og mye av min tid etter servering gikk til å gå rundt og minne elevene på å spise samtidig som de ser på skjerm. Min forutinntatthet var at drama som metode ikke ville ha den samme suggererende effekten. Jeg tok feil. De fleste elevene som hadde for vane å “sone ut” ved bruk av skjerm, var og de samme som hadde for vane å fortape seg i dramaet. Dette forteller meg at elevene fatter en interesse i det som skjer, og kan bekreftes av Sæbø om drama som metode: “I min forskning har jeg funnet at dette skaper engasjement og motiverer langt flere elever til faglig innsats enn hva den tradisjonelle undervisningen klarer” (2016, s. 15). At de ikke evner å utføre to handlinger samtidig resulterer i at de prioriterer det de finner mest interessant. Her kan man da spørre seg om spisetiden er en god arena for arbeid med drama som metode, eller om det heller er et hemmende element for arbeidet da fokusene blir mange. Etter min erfaring vil drama være det beste alternativet til dette, da man i improvisasjon har mulighet til å minne elevene på å spise, eller bake det inn i opplegget, slik at man sikrer næringsinntaket. En mulighet har man ikke ved skjermbruk. Skulle man utført det samme i skjermbruk ville man brutt innlevelsen og dermed og den emosjonelle investeringen eleven har utført. Dette kan igjen bryte med mentaliseringsarbeidet om man søker en fullendt forståelse hos noen andre. Med drama som metode, har jeg eksempelvis utført øvelser som “mat-intervju” der de intervjuer hverandre med mat fra matpakken eller skjeen de spiser med som mikrofon, og lagt inn “matbiter” underveis (se vedlegg 1). På denne måten opprettholdes en holistisk og helhetlig opplegg, slik O’Neill, Sæbø og arbeid med mentalisering poengterer har en effekt (se punkt 3.2.1).

Klasserommet jeg på min arbeidsplass trer inn i er et allerede etablert rom, der pulter og stoler har sitt oppsett i retning tavla. Materialer og utstyr som er i rommet tilhører læreren, og materialer eller utstyr vi ønsker å bruke i AKS må medbringes. Dette er normalen for sambruk, og gjelder veldig mange nyere eller oppussede skoler i Oslo. Eldre skoler har ofte flere egne rom til AKS, de fleste har et hovedrom og benytter seg av skolen forøvrig etter skoletid. Dette påvirker grunnelementene i dramafaget; Figur, Fabel, Rom og Tid i den forstand at det må være

lett å bringe inn i rommet. Dette fordi undervisningen pågår i rommet helt frem til AKS tar over. Å tre inn i et allerede etablert rom med et oppsett som dette, begrenser muligheten for bevegelse om det er ønsket at elevene skal kunne se deg til enhver tid. Dette har resultert i at jeg har blitt stående oppe ved tavlen for å sikre at elevene skal se meg, samt å spare oss for forstyrrelsen ved at noen påpeker at "Jeg ser ikke, kan du flytte deg?". Dette ble en vane fremfor et aktivt valg, og det var ikke før jeg leste høyt fra et brev til et av de siste dramaforløpene jeg presenterte, at jeg ble bevisst dette igjen. Jeg bevegde meg da fritt i rommet for å dele ut og materialet vi skulle bruke rett etter lesingen ble avsluttet. Jeg kunne føle alle øyne på meg og stillheten og konsentrasjonen var på topp.

Det kan virke som spisetiden ikke er en optimal arena for dramaarbeid. Hovedsakelig skal spisetiden være en arena for næringsopptak, og rammeplanen for AKS sier [...] gode rammer for måltidet, med ro og nok tid til å nyte maten, gir grunnlag for gode måltidsopplevelser og trivsel". Begynnelsen på denne setningen er allikevel at "Måltidene er en grunnleggende faktor for å fremme konsentrasjon og læring" (Utdanningsetaten, 2018, s. 11). At måltidene beskrives i første omgang som en faktor for å fremme konsentrasjon og læring forteller med at det finnes et mulighetsrom til andre aktiviteter enn næringsinntak.

I all hovedsak vil jeg trekke frem at det er i spisetiden de fleste elevene er tilstede. Halvdag i AKS er gratis, men elever med halv dag som benytter seg av morgen-AKS, altså AKS før skolen starter, vil ha mindre AKS-tid på ettermiddagen. En av visjonene for oppvekst- og kunnskapssektoren i Oslo kommune er at: «I Oslo skal alle barn og unge ha like muligheter. Oslobarnehagen og Osloskolen skal ha høye ambisjoner og forventninger til den enkeltes faglige og sosiale utvikling, og motivere til lek, læring, nysgjerrighet, engasjement og kreativitet» (Utdanningsetaten, 2018, s. 4). Å benytte seg av tiden der de fleste er tilstede vil kunne bidra til å gi et felles grunnlag der en jobber med temaer som er nyttig for alle. Jeg vil derfor kalle denne tiden for et mulighetsrom, der mulighetene er like for alle og fellesskapet kan styrkes.

Fordi spisetiden er det første møtet med elevene for AKS-dagen, er det mange beskjeder som skal gis. Opprop skal tas og mat skal serveres. Dette krever en god struktur som fungerer for de ansatte og elevene, slik at opplevelsen blir god, både matopplevelsen og opplevelsen

rundt dramaopplegget. Ved aktivitetsskolen der jeg jobber opererer vi med ulike tegn elevene kan vise når de har behov for noe. De kan vise et håndtegn for når de vil ha mer mat, et om de ønsker toalettet og rekker opp hånden om de ønsker å si noe. Dette har fungert godt også som tegn under dramaoppleggene. På den måten vil ikke alle oppleve brudd om noen trenger å gå på toalettet, et lite nikk fra den ansatte, og eleven kan gå mens fasilitatoren fortsetter reisen. Eleven og den ansatte balanserer det impulsive og det kontrollerte, bidrar til en helhetlig opplevelse for de som deltar (O'Neill, 1995, s. 55). Her er det kollegiale samarbeidet viktig for en god flyt, både i hverdagen og under arbeid med dramaforløp.

6.2 Drama som metode

Drama som metode er en god og variert metode som kan tilby noe for enhver. Selv opplevde jeg at alle elevene engasjerte seg i lek, refleksjon og samarbeid gjennom drama som læringsform. For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Utdanningsetaten, 2017, s. 7). Gadamer hevder at leken ikke bare er viktig for oss, men også livsberikende, og at den åpne leken er nødvendig for å danne oss selv (Steinsholt, 2010, s. 118). Jeg så og dager hvor behovet ikke var der, hvor elevene ga tydelige tegn på at de ville snakke sammen om helgen, eller fortelle høyt om hva som hadde skjedd tidligere på dagen. Det var dager de ønsket å benytte seg av skjerm etter en lang turdag, og andre dager de ville engasjere seg i tavle-lek. De ansatte i AKS bør og skal ivareta elevenes ønsker og behov, men de bør og tilby variasjon for å utvide elevenes kunnskapsnivå, vekke deres interesse og engasjere. Elevene bør og tilbys rom til å være seg selv. Overordnet del 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang sier: "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". Mye kan drama som metode dekke, men det finnes og mange andre gode metoder som kan være supplerende og berikende. Dramaets grunnleggende egenart er fleksibel for ulike aldersgrupper og faglig innhold, er variert og kan treffe ulike elevens behov. Det er en skapende og engasjerende og derfor en sterk ressurs for å opprettholde elevenes interesse og arbeidslyst. Vi

må ikke alltid underholde, de må og lære seg å underholde seg selv. Med drama som læringsform, driver elevene selv hovedansvaret for egen læring.

6.3 Arbeid med mentaliseringsevne

Viktigheten av å fremme mentaliseringsevnen handler i stor grad om å kunne bruke kroppen som bremseklosser; å kunne oppleve sorg uten å selvskade eller bli deprimerte, å oppleve glede uten å bli grandios, eller bli sint uten å slå (Helm, 2013, s. 17). Manglende mentaliseringsevne vises spesielt godt hos en pasient med psykiske lidelser, men vi har alle under press følt vi har mistet kontrollen (Helm, 2013, s. 18). Følelsen av å miste kontrollen oppstår ofte når vi ikke vet hvordan eller hvorvidt vi skal handle i en situasjon, og presses ytterligere når vi blir emosjonelle. Å øve på livet - øve på å håndtere situasjoner i trygge rammer, uten et emosjonelt filter, vite hvordan du kan komme til å reagere samt besitte verktøy for å hjelpe både deg selv og den andre part i situasjonen, vil gi et styrket utgangspunkt til å mestre eget liv. Med kontinuerlig trening blir de ulike strategiene som inngår i sosial kompetanseutvikling automatiseres hos elevene, de vil selv bli vant, og rustet til å håndtere problemer som oppstår. Dette krever repetisjon og trening gjennom elevenes skolegang (Webster-Stratton, 2011, s. 245). Noen elever er rustet til å klare mye på egenhånd, andre trenger mer støtte og veiledning. Med hjelp og oppmuntring fra læreren vil elevene kunne bli kompetente beslutningstakere, og vil disponere verktøyene de trenger for å håndtere sin voksenhverdag (Webster-Stratton, 2011, s. 245), eller som skolens nye overordnede del sier; «elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 11).

Jeg vil gjerne avslutte med et oppsummerende og oppløftende sitat fra Helms avslutning av sin artikkel "Teater trener evnen til at mentalisere". *"Hermed være ikke sagt, at teatermediet pr.automatik, er helende men der kan ikke herske tvivl om potentialerne"* (Helm, 2013, s. 21).

7.0 VEIEN VIDERE

Veien videre er åpen og full av muligheter. AKS som mulighetsrom består fortsatt av mye urørt, og jeg kunne tenke meg å arbeide videre med mulighetene for drama som metode i andre forum av AKS, eksempelvis i gangene hvor elevene beveger seg fra A-B. Å berike Aktivitetsskolen med drama som metode kan synliggjøre dramafaget. Jeg vil fortsette arbeidet som en metodeinnovasjon i skolen gjennom estetiske læringsprosesser og finne nye veier som kan skape noe som igjen kan videreføres og nyttiggjøres i fremtidens samfunn (Willumsen og Ødegård, 2020 i Gjærum, 2021, s. 37). Dette håper jeg vil inspirere lærere ved skolen til å ta inn faget i sin undervisning, og dermed tilby elevene en helhetlig læring. Dette spesielt i 1.trinn hvor elevene er unge og mange er ikke læremodne i dagens rammer. Det er mange aktivitetsskoler og skoler som ønsker å jobbe gjennom leken, og flere skoler hvor AKS-ansatte også jobber i skolen. I artikkelen "Slik tilpasser skolen seg barna: Her lar de seksåringene leke mer" (Wangberg, 2022) ser vi eksemplifisering av dette ved en skolen i Trondheim. Også her tenker jeg drama som metode hadde vært en god tilnærming for alle parter fordi drama og teater har lek som en del av sin grunnleggende natur.

I et utvidet arbeid, vil jeg og ha muligheten til å utvide kompetansen i AKS. Universitetet i Stavanger (UiS) har nettopp gått inn i utviklingen av en grunnutdanning i skolefritidspedagogikk som sikter på å bli en del av utdanningsprogrammet i 2023 (Mejlbo, 2022). Å bevisstgjøre utviklerne av dette programmet hvilke fordeler drama som læringsform kan ha for arbeidet i aktivitetsskolen, vil kunne føre drama som metode inn i bacheloren og dermed ta et steg nærmere mot å innføre dramafaget i skolen.

Et steg nærmere å skape gode hverdager for elevene hvor de kan trene på å mestre, og være hovedrollen i sitt eget liv.

8.0 LITTERATUR

- Aadland, E. (2004). *Og eg ser på deg: vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Bale, K. (2009). *Estetikk: en innføring*. Oslo: Pax
- Berger, P. & Luckmann, T. (2015). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bjørge, E., Brodersen, N., Horn, G., & Husjord, A. (2010). *Drama og samfunn*. Vollen: Tell.
- Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. Abingdon: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Byréus, K.(1995). *Du har hovedrollen i ditt eget liv*. Stockholm: Teaterforlaget DRAMA.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Forlag
- Dewey, J. (1934). *Å gjøre en erfaring*. I K. Bale. og A. Bø-Rygg (Red.), (2008), *Estetisk teori: En antologi*. (s. 194–213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Diedrichsen, A., Hansen, V. R., & Thyssen, S. (1993). *6-åringen i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug
- Dons, C. F. (2013). Lykkelig som liten? *Skolen i møte med barns og unges estetiske hverdagskompetanse*. I M. Bakken, og S. B. Hommersand, Barn, kunst og kultur (s. 63-68). Oslo: Universitetsforlaget
- Drama- og teaterpedagogene. (2016). *Drama/teater i norsk grunnskole. Muligheter og spillerom* (Uten seriekode eller rapportnummer). Hentet fra: https://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2016/09/Drama-teaterigrunnskolen_rapport1.pdf
- Eik, L. T., Solstad, T., & Karlsen, L. (2011). *Lekende læring og lærende lek i en endret skole*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

Einarsson, A. (2021) Why do drama and theatre remain marginalized subjects? *DRAMA Nordisk Pedagogisk Tidsskrift* (No.1. 2021), s.6-13. DOI:

<https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2021-01-03>

Ellinggard, S. N & Bjerkestrand, K. B. (2021). Performative kunstdidaktiske erfaringer som praksisrefleksjon. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2021, Vol.5. No.3.s.34-48.

<https://doi.org/10.23865/jased.v5.2426>

Engelstad, A. (2014). *De undertryktes teater. Når tilskueren blir deltaker* (2.utg). Oslo: Cappelen forlag AS.

Eriksson, S. A. (2008). Distansering på nært hold: underliggjøringsbegrep i Dorothy Heathcotes prosessdrama "Teaching political awareness through drama". Universitetsforlaget

Fjørtoft, B. (2021, 24.juni) Seksåringene må få leke mer. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-birgitte-fjortoft-lek/seksaringene-ma-fa-leke-mer/289523>.

Forskrift om kommunale aktivitetsskoler, Oslo. (2018). Forskrift om kommunale aktivitetsskoler, Oslo kommune, Oslo (LOV-1998-07-17-61-§13-7). Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/LF/forskrift/2018-05-28-1285?q=aktivitetsskolen>

Gaarder, S. (2003). *Drama i klasserommet* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og Metode*. Falun: Pax Forlag

Gjærum, R. G. (2021). Vi må ikke stå med lua i hånda! *DRAMA Nordisk Pedagogisk Tidsskrift* (No.1. 2021), s.34-37. DOI <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2021-01-09>

Heathcote, D., & Herbert, P. A. (1985). *Drama of Learning: Mantle of the Expert. Theory into Practice*. 24.(2.), 173-180.

Haseman, B. (2006). *A Manifesto for Performative Research. Media International Australia incorporating Culture and Policy.*, 118. (Practice-led Research.), 98-106

Helm, L. L. (2013, 3. oktober). Teater trener evnen til att mentalisere. Hentet fra:

<http://www.holmstrupgaard.rm.dk/siteassets/om-os/nyheder/teater-traner-evnen-til-att-mental-isere-oktober-2013.pdf>

Helsedirektoratet, 2015, 29. september. Mat og måltider i skolen

Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen>

Helsedirektoratet (2013) Mat og måltider i skolefritidsordningen En kvantitativ landsdekkende undersøkelse blant ledere av skolefritidsordningen (IS-2137). Hentet fra:

https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/mat-og-maltider-i-skolen-og-skolefritidsordningen-undersokelser/Mat%20og%20m%C3%A5ltider%20i%20skolefritidsordningen%E2%80%9320En%20kvantitativ%20landsdekkende%20unders%C3%B8kelse%20blant%20ledere%20av%20skolefritidsordningen.pdf/_attachment/inline/8c1dea84-0c2e-49af-a63a-bc70ce873ce6:cfde52283f81598619937486132f42e4300eafa3/Mat%20og%20maltider%20i%20skolefritidsordningen%E2%80%9320en%20kvantitativ%20landsdekkende%20unders%C3%B8kelse.pdf

Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Imeland, S.S. (2021). Why do drama and theatre remain marginalized subjects? *DRAMA Nordisk Pedagogisk Tidsskrift* (No.1. 2021), s.6-13. DOI:

<https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2021-01-03>

Imsen, G. (2017). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D.I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg. 4.oppl. 2018). Oslo: Cappelen Damm AS

Krogh, T. (2011). *Historie, Forståelse og Fortolkning. De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal

Krumsvik, R.J. & Säljö, R. (2017) *Praktisk-Pedagogisk utdanning. En antologi*. (3.opplag) Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Anderssen, T. M. og Rygge, J. Overs., 3.utg., 2.oppl.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm

Mejlbo, K. (2020, 6.mai). UiS vil tilby Norges første utdanning i skolefritidspedagogikk. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/rammeplan-sfo-skolefritidsordning/uis-vil-tilby-norges-forste-utdanning-i-skolefritidspedagogikk/321741>

Mykle, B. (1993). *Dukkenes magi. Teaterdukker fra barnehager til frie grupper*. Larvik: Pax Forlag A/S

- Neelands, J. (2006). Re-imagining the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis. I J. Ackroyd, *Research methodologies for drama education* (s.15-39). London: Trentham Books
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds. A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Routledge
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008, 1. mai). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet den norske legeforening*. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2019). *Miljøterapi*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Smith, H. & Dean, R. T. (2014). *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. (5. oppl.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (2010). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag : den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2011). *The relationship between the individual and the collective learning process in drama*. I S. Schonmann, *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sæbø, A. (2016) *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, P. (1996). *Researching Drama and Arts Education, Paradigms and Possibilities*. London: Falmer Press.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.) Bergen: 7Fagbokforlaget

Tjora, A. (2018, 24.september). Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/sosial>

Utdanningsdirektoratet (2020). Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamener. En utdanning i endring. Hentet fra:
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurderinger-og-anbefalinger-fremtidens-eksamen/innledning/#>

Utdanningsetaten (2017). Overordnet del. Folkehelse og livsmestring. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Utdanningsetaten (2017) Overordnet del. Formålet med opplæringen. Hentet fra
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Utdanningsetaten (2018), Rammeplan for Aktivitetsskolen. Hentet fra:
<https://ude.intranett.oslo.kommune.no/undervisning-og-laring/aktivitetsskolen/styringsdokumenter-aks/rammeplan-for-aktivitetsskolen/rammeplan-for-aktivitetsskolen/>

Waagen, W. (2013). *Kunstfaglige læringsprosesser*. I M. Bakken, og S. B. Hommersand, Barn, kunst og kultur (s. 175-185). Oslo: Universitetsforlaget.

Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord:SEEk A/S

Wangberg, I.S. (2022, 31.mars). Slik tilpasser skolen seg barna: Her lar de seksåringene leke mer. Hentet fra:
<https://fagbladet.no/nyheter/slik-tilpasser-skolen-seg-barna-her-lar-de-seksaringene-leke-mer-6.107.864265.067dee4fc7>

Webster-Stratton, C. (2005) *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). *Dybde//læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Österlind, E. (red.). (2011). *Drama - ledarskap som spelar roll*. Lund: Författarna och Studentlitteratur

9.0 VEDLEGG

Vedlegg 1: Ressurshftet

Linken under fører deg til ressursheftet med navn "Å øve på livet - dramaøvelser i spisetiden". Denne linken vil kun være aktiv i 3 mnd for sensur.

Ved behov for lengre tilgang eller andre spørsmål, ta gjerne kontakt på chrisgranberg@gmail.com

<https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vR1eoiA-DSLPPnSTweKK06ERDdCINum7o8nHFaBB8ghR5qE9yPb-tgt4wsZccVicw/pub?start=false&loop=false&delayms=60000>



OBSERVASJONSNOTATER; DATO: _____

Hva skapte mest uro?

Hva lo de mest av?

Hvor var de mest produktive, produserte mest verbal tekst/scenarioer e.l.?

Hvor ble det stilt spørsmål om gjennomføringen?

Ble refleksjonsevnen/mentaliseringssevnen økt (bygget de på hverandres innspill og tanker? Viste de forståelse? Kom de med løsninger?) ?

Hvordan?

Kunne de sette seg inn i en annens perspektiv?

Hvordan følte JEG det gikk?

Hva fungerte ikke (elevene var ikke responsive fysisk eller verbalt)?



18.10.21

Til foresatte for elever på AKS ved 1.trinn

Jeg, Chriss Therese Granberg, gjennomfører i skoleåret 2021/2022 masterstudie på OsloMet i faget drama og teaterkommunikasjon (MEST 5900-1).

Mitt forskningsarbeid vil være å se på hvordan man kan bruke drama og teater som metode i spisetiden for å styrke sosialkompetansen hos elevene, og vil ta plass ved [REDACTED] AKS.

[REDACTED] AKS har vært min arbeidsplass i 5 år, og jeg har tidligere gjort andre forskningsarbeid til mindre oppgaver her.

Forskningen vil være helt anonymisert. Ingen personalia vil benyttes, ingen fotografi, video eller lydopptak vil samles. Forskningsområdet vil benevnes som en 'AKS i Oslo' og gruppen som '1.trinn, gruppe 1, 2, 3, og 4'.

Min forskning vil basere seg på mine dramaopplegg, og vil dokumenteres i form av anonymiserte feltnotater og observasjoner. Disse notatene vil krypteres og oppbevares i OsloMet sine lagringsenheter frem til juni 2023. Det er kun jeg som har tilgang til disse notatene.

Opplegget baserer seg på dramaøvelser satt i system av et dramaforløp og vil gå over en uke per gruppe i slutten av november og desember 2021.

Vi vil jobbe med temaene; vennskap, å bli med i leken, følelser, sinnemestring, å sette seg inn i andres tanker og problemløsning.

Opplegget vil svare til Aktivitetsskolens rammeplan og gå hånd i hånd med temaer vi prioriterer å arbeide med i 1.trinn. Det skal derfor ikke oppleves som, og har ikke et formål om å være et avvik fra normalen, men heller et forskningsarbeid i hvordan vi kan nærme oss tematikkene med hjelp av drama.

Ønsket er å finne gode metoder som kan brukes i andre spisetider, både på AKS og i skolen.

Jeg gleder meg til et spennende arbeid, og ønsker å jobbe mot en god og trivelig spisetid der vi kan vokse som mennesker, konversere og lære i lek.

Snakk gjerne med meg om dere har spørsmål: chrissgranberg@gmail.com

Med vennlig hilsen Chriss

JA! Vi synes det er greit at vårt/våre barn deltar i dette.

Nei takk, vi ønsker ikke at vårt/våre barn deltar.

Elevens signatur: _____

Dato og foresattes signatur: _____

Vedlegg 4: Dramaforløp; Vennskap

I dette dramaforløpet har jeg brukt kompisdukken min, Remi, som ramme for arbeidet. Han kommer fra en annen planet og kan være uforstående og nysgjerrig, trenge å få ting forklart godt, slik at alle forstår og tar gjerne feil slik at elevene må rette på han.

TEMA: VENNSKAP - Å BLI MED I LEKEN

Hovedfokus fra rammeplanen:

Trivsel og tilhørighet er svært viktig for den enkelte elevs livsmestring. Et trygt skolemiljø kjennetegnes blant annet ved at hver enkelt elev opplever anerkjennelse og respekt fra medelever og voksne (Utdanningsetaten, 2018, s.8).

Mål:

- utvikler medansvar for et godt sosialt miljø for alle på AKS.
- utvikler positive relasjoner gjennom vennskap og felleskap (Utdanningsetaten, 2018, s.12).



| HVA | HVORDAN | HVORFOR | UTSTYR | KOMMENTAR |
|----------------------------------|--|---|-------------|---|
| Start-rituale | Gruppen og den ansatte gjennomfører ritualet sammen. | For å forberede elevene på hva som skal skje, inngå en kontrakt med elevene at vi skal inn i fiksjonens verden. | | |
| Introdusere temaet | Den ansatte forteller hen har en venn som trenger litt hjelp | Skape spenning over hvem de skal møte, og hva de trenger hjelp med. | Kompisdukke | Bygg opp forventningene og spør gjerne om de er villige til å hjelpe. |
| Introdusere kompisen (her: Remi) | Den ansatte bringer kompisen frem og kompisen, | Kompisdukken fungerer best om elevene føler et ansvar over | Kompisdukke | La elevene snakke med og interagere med kompisen din - |

| | | | | |
|---|--|---|-------------|---|
| | men han er for beskjedent til å møte de. | den. De blir sterkere knyttet til den om de må komme til den og strekke ut en hånd. | | de og trenger å bygge et bånd! |
| Remi trenger hjelp - vil vi hjelpe? | Når Remi endelig har turt å ha en interaksjon med elevene, tør han og å fortelle hva problemet hans er | Med elevene på Remis side, vil eleven kunne sette seg inn i Remis problem og ha en empatisk tilnærming. | Kompisdukke | |
| Remis problem: "Jeg var på AKS også satt det to med klosser og bygde utrolig kult, digert slott, så jeg ville være med på det. Så da satte jeg meg mellom de og begynte å bygge, men da ble de bare sure og kjefte og sa jeg måtte gå! Jeg hadde jo ikke gjort noen ting!" | | | | |
| Refleksjon rundt hendelsen | Den ansatte spør om hva som skjedde i historien og hva som kunne blitt gjort annerledes. | Skape refleksjoner og tanker rundt det de har sett, hva de selv har opplevd og hva de ulike partene tenker og føler. | Kompisdukke | Inkluder alle parter i historien rundt refleksjonen. Det handler ikke om å finne ut hvem som gjorde feil, men heller hvordan de ulike partene følte det og hvorfor. |
| Én løsning | Sammen finner elevene og den ansatte en løsning de kan prøve ut. | I refleksjonen kommer det mange tanker om hvorfor de reagerte som de gjorde. Nå må vi forsøke å endre hovedpersonen til det bedre - endre Remi. | Kompisdukke | |
| Rollespill | To elever kommer frem og skal spille rollene som ble beskrevet i Remis problem. | Å visualisere hendelsen hjelper elevene å forstå på et dypere plan. De hører om | Kompisdukke | I rollespill er det viktig å lage fiktive navn. Det er ikke elevene selv som representerer |

| | | | | |
|--------------------------------|---|--|-------------|---|
| | De kan gjerne øve en gang hvor det gjøres som i historien. Deretter får de gjøre det en gang til med en løsning. | problemløsning og ser den. De ser om det fungerer, og kan forestille seg selv i samme situasjon. | | hendelsen. Dette vil og unngå eventuell urettmessig stempeling som "den slemme" e.l. |
| Remi forsøker, men klarer ikke | Remi forsøker å gjøre som han har blitt vist, men gjør feil og får det ikke til. | At Remi trenger litt ekstra hjelp, hjelper og de som trenger det lille ekstra i hverdagen. Noen har behov for repetisjon for å skape en fullendt forståelse. | Kompisdukke | Ofte vil elevene selv irettesette kompisdukken med "neeee! Ikke sånn!" før de forklarer igjen. |
| Repetere rollespillet | To nye elever kommer opp og gjør det samme slik at Remi skal få se det en gang til. Remi prøver igjen og klarer det endelig! | Repetisjon gir dybdelæring, og å se ulike personer spille rollene gir et bilde av at alle kan klare å håndtere problemet. | Kompisdukke | |
| Finne flere løsninger | Sammen kan dere komme frem til flere løsninger. Dette kan spilles ut om tiden tillater det, eller samtales om. | Det er betryggende for elevene å vite at det finnes flere muligheter til å håndtere problemer, både på egenhånd og med hjelp av de voksne. | Kompisdukke | Spør gjerne elever du tenker ofte kommer i konfrontasjoner om hvilken av løsningene de ville ha brukt. På den måten må de reflektere dypere over løsningen og det vil være større mulighet for at den tas i bruk ved en eventuell konflikt. |

| | | | | |
|-----------------------------|--|---|--|---|
| Remi takker for super hjelp | Remi takker for fantastisk hjelp. Nå kan han endelig få seg noen venner! | | Kompisdukke | |
| Rødt/grønt-kort | Elevene får utdelt et rødt og et grønt kort hver. Den ansatte leser opp påstander, og elevene hever kortet for ja eller nei ettersom hva de føler er riktig for de | Elevene blir gjort oppmerksom på egen tilværelse og egne preferanser. Blir utfordret med vanskelige spørsmål og øver på refleksjon. | Rødt/grønt-kort *Eksempler på spørsmål finner du nederst i dette dramaforløpet. | Snakk gjerne med elevene om det er lett å svare på disse spørsmålene. Modellere gjerne med egne tanker og undringer over de spørsmålene du selv er vanskelige å svare på. |
| Ja det gjør vi! | Sammen leker vi leken "ja, det gjør vi". | Øver på å si ja og være positiv og imøtekommende | | En lystig avslutning gir elevene mersmak! |
| Slutt-ritualet | Gruppen og den ansatte gjennomfører ritualet sammen. | Dette markerer en avslutning og fullfører kontrakten. Elevene er nå forberedt på at opplegget ender. | | |

*Ja/Nei-refleksjoner til rødt/grønt-kort

Her finner du noen få eksempler på ja/nei-refleksjoner.

Husk at det er ingen svar som er rette eller gale, og at du som ansatt kan lære mye om elevene ettersom hvilke svar de gir.

- 1.) Jeg har mange venner
- 2.) Jeg har en bestevenn
- 3.) Jeg liker å møte nye venner
- 4.) Jeg er en god venn
- 5.) Jeg lar alltid alle som spør bli med i leken
- 6.) Jeg liker best å leke med én person av gangen
- 7.) Jeg liker best å leke med mange samtidig
- 8.) Jeg liker best å leke alene
- 9.) Det er lett å få nye venner
- 10.)Jeg mener jeg er en god venn

Vedlegg 5: Åpent dramaforløp; Tilflytteren

Et åpent dramaforløp om en tilflytter.

Det gule er anslaget. Herfra skal elevene ta historien videre selv, men under viser jeg eksempler på hvordan det kan utarte seg, og hvordan en kan lede eleven inn på ulike tema.

| STARTRITUALET |
|--|
| <p>Episode 1</p> <p>Karoline skal begynne i klassen</p> <p>Karoline skal begynne. Hun har flyttet til denne skolekretsen, men de andre i familien ville egentlig ikke flytte. Karoline vil flytte. Hun gruer seg litt for det, og håper hun endelig kan få noen venner – ekte venner.</p> <p><i>Brev leses som lærer i rolle.</i></p> |
| <p>Episode 2</p> <p>Hva betyr dette brevet?</p> <p>Elevene får stille spørsmål om brevet og innholdet. Svarer hovedsakelig med det som allerede står.</p> <p><i>Ja/nei-kort;</i></p> <p><i>Jeg har vært ny et sted?</i></p> <p><i>Jeg liker å møte nye mennesker?</i></p> <p><i>Jeg synes det er skummelt å møte nye mennesker?</i></p> <p><i>Jeg synes det er lett å få nye venner?</i></p> <p><i>Jeg har ingen venner?</i></p> <p><i>Jeg har mange venner?</i></p> <p><i>Jeg har en eller flere bestevenner?</i></p> |
| <p>Episode 3</p> <p>To og to (små grupper) intervjuer hverandre over en lunsj, stiller spørsmål og gjenforteller. Late som de ikke kjenner hverandre – en intervjuer den andre om hvordan man skal ta imot noen nye. Kanskje de er nye selv?</p> |
| <p>Episode 4</p> <p>Dukker det opp et dilemma – hvordan vil du bli tatt imot? Er det annerledes enn hvordan de andre vil bli tatt imot?</p> <p><i>Remi kan fortelle om første gang han kom på ny skole?</i></p> <p><i>-føle seg alene, tøffet seg, slo seg og latet som han ikke fikk vondt,</i></p> <p><i>Hva kunne Remi gjort for å få seg en venn?</i></p> |
| <p>Episode 5</p> <p>Kan vi se for oss hvordan Karoline har det nå?</p> <p>Hvordan det er å flytte?</p> <p>Forlate alt som er kjent og måtte få nye venner? Lære seg en ny skolevei?</p> <p>Prøve å sove i et helt nytt rom?</p> |

| |
|--|
| <p><i>Alle skuespillerne sovnet ...</i></p> <p><i>-Aldri vært i dette rommet før</i></p> <p><i>-Sier hei til sidemann for første gang</i></p> <p><i>-Må på do, men vet ikke hvor det er og tør ikke spørre</i></p> <p><i>Hvordan var det?</i></p> |
| <p>Episode 6</p> <p><i>Vi later som to av elevene bor i samme bygg som Karoline skal flytte inn i. Det er det en tom leilighet.</i></p> <p><i>Har de sett noen i vinduet der? Kan de finne på noe?</i></p> <p><i>De andre blir med som <i>detektiver (solbriller)</i> og ber de gjøre ting for å finne ut om noen flytter inn – se hva det står på eskene. Har det kommet navn på postkassa?</i></p> |
| <p>Episode 7</p> <p><i>Lage <i>tablå</i> med hvordan vi ser for oss å ha det sammen med Karoline – hva vi skal gjøre sammen.</i></p> |
| <p>Episode 8</p> <p><i>Tankebobler med fine ting vi kan si til Karoline</i></p> <p><i>Vil Karoline like å få høre gode ord?</i></p> |
| <p>Episode 9:</p> <p><i>Vi liker alle å høre fine ting, men som alt annet må vi øve på det!</i></p> <p><i>Komplimentsirkel</i></p> |
| <p>AVSLUTNINGSRITUALE</p> |

Brevet:

Hei. Jeg heter Karoline. Jeg og familien min skal flytte til [REDACTED] etter jul og jeg skal begynne i klassen deres!

Jeg gruer meg litt, selv om jeg virkelig vil flytte vekk herfra.

Mamma, pappa og broren min vil egentlig ikke flytte. Men jeg er glad vi skal det.

Jeg håper jeg kan få noen venner. Noen ekte, gode venner.

Vi ses etter juleferien.

Hilsen Karoline