



Bachelorgradsoppgave

Drama og teater som metode i utvikling av elevenes selvoppfatning.

Using drama and theatre as a method for developing self-perception in students

Forfatter: Silje Myrmel Stura

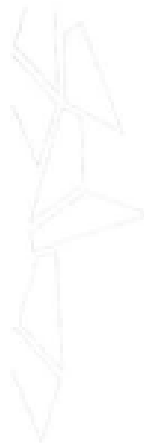
GLU360

Bachelorgradsoppgave i
Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn

Lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



HINT



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e):

Silje Myrnes Stura _____

Norsk tittel:

Drama og teater som metode for utvikling av elevenes
selvoppfatning _____

Engelsk tittel:

Using drama and theatre as a method for developing self-
perception in students _____

Studieprogram:

Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn _____

Emnekode og navn: GLU360 Bacheloroppgave _____

VI/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage,
HINTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke
gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 25.05.2015 _____

Dato: 20/05-15

Silje Myrnes Stura
underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

Forord

Nå sitter jeg her, utslitt og rørt etter å ha skrevet en bacheloroppgave om noe jeg brenner for. Den sentimentale delen av meg ønsker å takke alle som noen gang har påvirket meg positivt, for uten dem ville jeg ikke siddet her nå. Derfor ønsker jeg å gi en «shout out» til familie, venner og gode lærere opp gjennom årene. Særlig dramalærerne fra Fyllingsdalen vgs, som svarer telefonen med «Hei Silje, hvordan har du det?» selv om det er flere år siden jeg var elev der.

I tillegg har jeg behov for å nevne noen med navn:

Liv Iren Grandemo, for å ha oppmuntret meg til å bruke mine kunnskaper om drama og teater i pedagogikken de siste tre årene,

Veilederen min Endre Kanestrøm, som har en egen evne til å gjøre meg klokere og mer forvirret på samme tid,

Oda, som har latt meg tømme ut all frustrasjon ut på henne i bilen hjem fra HiNT,

Hege og Maren, som til og med flyttet hit for å holde meg med selskap (hehe),

Mamma, som har hørt på alle idéer selv om det har vært sent på kvelden (og lest korrektur),

Daniel, som gjør opp for alle mine tekniske svakheter og som jeg faktisk er ganske svak for,

Troy, som alltid minner meg på at livet handler om mer enn å skrive bacheloroppgave.

20.05.14 Høgskolen i Nord-Trøndelag

Silje Myrmel Stura

Sammendrag

Min bacheloroppgave belyser temaet drama og teater i undervisningen og dets påvirkning på selvoppfatningen. Dette er ikke et tema som står særlig sterkt i den norske grunnskolen og er ikke undervisningsfag.

I første del av oppgaven har jeg gitt en grundig innføring i drama og teater, deres forskjeller og likheter og ulike bruksområder. Jeg har utført en grundig gjennomgang, nærmest en analyse av selvoppfatning og hvordan den kan påvirkes. Deretter har jeg gjennom egen deltakelse og møter med elever forsøkt å finne ut hvordan drama og teater kan påvirke elevenes selvoppfatning, noe som framstilles i en egen resultatdel. Videre har jeg satt praksis både i sammenheng med og opp mot teori i drøftingsdelen, hvor jeg i tillegg til å bruke resultatene fra elevmøtene også trekker inn eksempler fra den deltakende forskningen.

Oppgaven viser at de aller fleste elevene har en fin opplevelse av drama og teater i undervisningen, og at selvoppfatningen deres påvirkes på en positiv måte. Dette samsvarer på mange måter med teoriene og det blir gjort egne koblinger mellom disse spennende temaene. Likevel er det slik at drama og teater som metode ikke står sterkt i den norske skolen, og jeg avslutter dermed med å problematisere skolens forhold til den generelle delen av læreplanen og andre metoder som går ut på å se eleven for den han er.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	5
Innledning	6
1. Teori	7
1.1. Hva er drama og teater?	7
1.2. Selvoppfatning	9
1.3. DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education	12
1.4. Den generelle delen av læreplanen	14
2. Metode	15
2.1. Aksjonsbasert forskning	15
2.2. Kvalitativt forskningsintervju	15
2.3. Forforståelser	15
2.4. Prosedyre og utvalg	16
2.5. Analysemetode	17
2.6. Ethiske utfordringer	18
3. Resultater av analysen	19
3.1. Elevenes oppfatninger av seg selv	19
3.2. Hva elevene tenkte på forhånd av undervisningen	20
3.3. Drama- og teaterundervisning – Opplevelsen	20
3.4. Drama- og teaterundervisning og selvoppfatning	21
4. Drøfting	22
5.1 Selvoppfatning	22
5.1.1 Den sosiale meg	22
5.1.2 «Den egentlige meg»	24
5.2 DICE-prosjektet – ny betydning av resultatene?	26
5. Konklusjon	27
Litteratur	29
Vedlegg 1	30
Vedlegg 2	31
Vedlegg 3	33
Vedlegg 4	34

Innledning

Årsaken til at jeg valgte å skrive bacheloroppgave om drama og teater i undervisningen er ganske personlig. Drama og teater er nemlig en stor del av livet mitt – jeg har vokst opp med det, har utdanning innen det og har arbeidet som dramapedagog i fem år. Jeg har selv opplevd at barn og ungdom har utviklet seg og blomstret gjennom drama og teater, og føler også at det har hatt innvirkning på meg selv som person – uten det ville jeg ikke vært den jeg er i dag. Da jeg startet på lærerutdanningen og begynte å lære om pedagogikk, så jeg «lyset»; hver for seg er fagene svært opplysende, men sammen skaper de etter min mening nesten magi. Drama og teater gjorde pedagogikken mye mer logisk for meg, og jeg opplevde også at pedagogikk gjorde drama og teater lettere å forstå og mer interessant. Det var derfor ingen tvil om hva jeg skulle skrive bacheloroppgave om – det bestemte jeg allerede første uken på lærerutdanningen. Jeg valgte å koble det mot selvoppfatning fordi jeg selv opplevde å få bedre selvoppfatning av drama og teater i min ungdomstid, og ønsket å undersøke om dette også kunne gjelde andre.

I denne oppgaven har jeg valgt å definere drama og teater både sammen og hver for seg. Det finnes nemlig noen forskjeller mellom de to, og det er i hovedsak dramafaget og dets hensikt som er relevant for meg i denne oppgaven. Teater har i hovedsak som intensjon å skape en forestilling, noe jeg ikke har planer om å gjøre i denne sammenhengen. Men det har seg slik at drama og teater ofte blir stående sammen i fagbøker og artikler, selv om hensikten som blir beskrevet er den til en dramaprosess og ikke til en teaterforestilling. Dette kan være fordi øvelsene ofte er de samme, men at målet med øvelsen bestemmer om den skal kalles en dramaøvelse eller en teaterøvelse. For å kunne forholde meg best mulig til relevant teori og for å ikke utelukke gode øvelser, valgte jeg å la begrepene stå sammen i min problemstilling selv om intensjonen i denne sammenhengen er å bruke drama som en metode for å se om det kan påvirke elevenes selvoppfatning.

Når det gjelder selvoppfatning har jeg i hovedsak valgt å bruke Gunn Imsens *Elevenes verden* (2010). Dette er fordi jeg mener Imsen gjør et grundig og meningsfullt dypdykk inn i begrepet ved å plukke det fra hverandre og sette det sammen igjen – nesten som en analyse. Dette opplevde jeg som svært verdifullt siden jeg ønsket å forske på et begrep som ellers kan tolkes både vidt og bredt. Det var også viktig for meg å trekke frem tidligere forskning på drama og teater i skolesammenheng for å vise at flere ser verdien av dette. Dette er årsaken til at jeg

trekker frem DICE-prosjektet, et forskningsprosjekt som blant annet Norge deltok i. Jeg har også valgt å trekke inn den generelle delen av læreplanen fordi jeg mener det er denne delen av Kunnskapsløftet som best beskriver hvordan vi *bør* forholde oss til og behandle andre, både når det gjelder elevene i skolen og ellers i samfunnet. Jeg mener at drama og teater kan være med på å gjøre den generelle delen av læreplanen mer handlingsrettet, og at det å bruke drama og teater for å praktisere den generelle delen av læreplanen kan være med på å autorisere begge disse.

Disse teoriene vil bli belyst, utfordret og drøftet gjennom forskningsresultater og praktiske eksempler. Dette vil bli gjort i et forsøk på å svare på problemstillingen:

«*Hvordan kan drama og teater i undervisningen påvirke elevenes selvoppfatning?*»

1. Teori

1.1. Hva er drama og teater?

Ifølge boken *Lære, skape, leve* (Vethal, Linge, Paulsen, & Øverbye, 1997) er det ikke lett å forklare en utenforstående hva drama egentlig er. De fleste tenker at det har noe med teater å gjøre, og det er helt riktig. Drama er nemlig skolens teaterfag, et *kunstfag* hvor målet er følelsesmessig utvikling og ny erkjennelse (Vethal, Linge, Paulsen, & Øverbye, 1997). Men det er også en arbeidsform og en metode. Ifølge DICE-prosjektet (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) betyr drama *handling*, og er *noe av betydning* som gjøres eller handles:

Drama er en innrammet aktivitet hvor rolletaking lar deltakerne tenke og/eller oppføre seg som om de var i en annen sammenheng og reagere som om de tok del i et annet sett av historiske, sosiale og medmenneskelige forhold” (Dice Consortium, 2010, s. 9)

Drama kan også beskrives som en lang rekke med ulike øvelser som har til hensikt å gi estetisk form til de ideer, følelser, forestillinger og opplevelser vi har eller har hatt. Dette kan gjøres ved hjelp av rollespill, improvisasjon, lek, bevegelse, dramatisering og andre aktiviteter eller metoder.

Drama og teater henger sammen, men kan også være forskjellige. Drama kan for eksempel defineres som *prosess* og teater som *produkt*. Drama som prosess kan brukes for å skape et produkt – for eksempel en teaterforestilling, men også som en *metode* eller et *instrument* for å enten lære *fagkunnskap* eller for å utvikle vår egen personlighet (Vethal, Linge, Paulsen, & Øverbye, 1997), noe som utdypes nærmere senere i teksten.

Man kan også se forskjellen på drama og teater ved å se på personene som er tilstede sin rolle og funksjon. Denne forskjellen bli definert i DICE-prosjektets rapport slik:

I teateret spiller A (skuespilleren/rolleinnhaveren) B (rollen/opptredenen) for C (publikum) som er mottakeren. (...) I drama, er A (skuespilleren/den agerende) samtidig B (rolle) og C (publikum) i en iakttagelsesprosess hvor en både er observatør og deltaker (Dice Consortium, 2010, s. 11).

Med andre ord kan man si at i *teater* later skuespillerne som om de er noe annet enn det de er i virkeligheten, mens publikum bare er seg selv. Mens i *dramaaktiviteter* er alle deltakerne involvert samtidig i ageringen, og skillet mellom publikum og skuespiller er visket ut. Likevel bruker dramafaget mange av teknikkene og virkemidlene fra teater og kan derfor defineres som en kunstform på lik linje med teater (Landslaget Drama i skolen, 2015)

Det kan være vanskelig å definere hva som er en dramaøvelse og hva som er en teaterøvelse – det kommer gjerne an på øvelsens intensjon. En spesifikk øvelse kan bli definert som en teaterøvelse hvis målet er å skape en teaterforestilling, men den samme øvelsen kan bli definert som en dramaøvelse hvis målet er å for eksempel utvikle selvet, bedre konsentrasjonen eller å oppnå en terapeutisk effekt. Drama og teater blir dermed et definisjonsspørsmål, og de to blir gjerne stående ved hverandre i de fleste sammenhenger, kanskje nettopp for å slippe ytterligere definering. Årsaken til dette er muligens at man dermed står fritt til å velge øvelser som passer til intensjonen uten å være redd for å havne i en situasjon der man kanskje tenker «men dette er en teaterøvelse og jeg skal jo ikke lage teater. Kan jeg ikke bruke denne øvelsen da?» Man setter derfor heller drama og teater ved siden av hverandre og bruker dem som et felles begrep, i hvert fall når det er snakk om drama og teater i undervisningen (Dice Consortium, 2010).

Dermed kan man si at man ikke alltid bruker drama og teater til å skape en *forestilling*, men også for å skape dramatiske situasjoner som skal utforskes av deltakerne, som og inviterer dem til å finne ut mer om prosessen bak og hvorfor situasjonen oppstår. Ved å gjøre dette kan man forskyve perspektiver, identifisere og noen ganger løse problemer og oppnå dypere forståelse av dem (Dice Consortium, 2010). Drama og teater kan brukes i skolen som et verktøy for å variere undervisningen i ordinære skolefag eller for å nå kompetansemål som vanligvis ikke nås gjennom de ordinære fagene. Man kan bruke det for å skape toleranse overfor minoriteter og utlendinger, og til å gjøre elevene til mer aktive borgere som viser større interesse for å uttrykke meningene sine offentlig (Vareberg, 2010). Man kan også bruke drama- og teaterbaserte metoder som terapi med henblikk på læring, vekst og trivsel for å

bearbeide og uttrykke vanskelige temaer med kropp og psyke som helhetlig uttrykksmiddel (NTNU Videre, 2011).

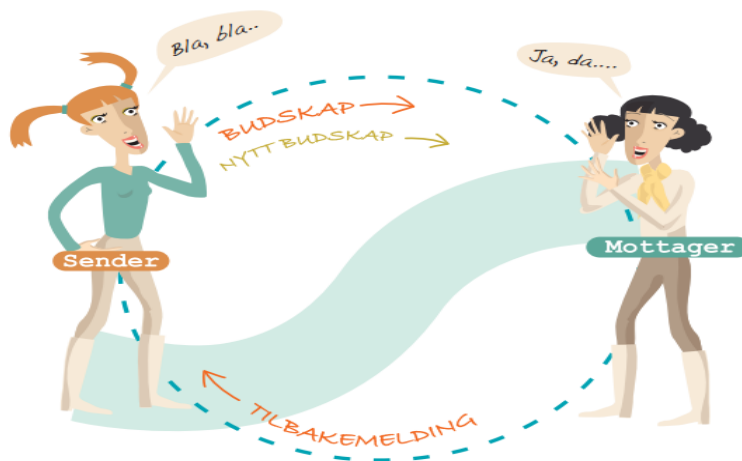
1.2. Selvoppfatning

Selvet (...) er bærebjelken i vårt indre, det er fundamentet vi står på. Det er selvet som gjør at vi føler oss som levende personer med bevissthet og vilje (Imsen, 2010, s. 414).

Ifølge Gunn Imsen kan selvet forstås fra mange synsvinkler og framstå med mange teoretiske ansikter. De viktigste beskriver hun som selvoppfatning og identitet. Man kan dermed si at når man snakker om selvoppfatning, snakker man egentlig like mye om selvet. Imsen nevner også at: «Skal vi forstå selvet, må vi forstå hvordan personen oppfatter seg selv i forhold til omgivelsene» (Imsen, 2010, s. 416).

Det finnes mange teorier om selvet – George H. Mead skiller mellom selvet som subjekt og selvet som objekt. Dette kan man se igjen i Dr Morris Rosenbergs teori; han beskriver selvoppfatning som de oppfatninger og refleksjoner en har om seg selv som objekt, inkludert de følelsesmessige reaksjonene til disse oppfatningene og refleksjonene. Ut i fra dette kan man påstå at når det kommer til selvet har man et subjektivt selv; det ubevisste planet med selvet som et handlende objekt, og et objektivt selv; det bevisste, kognitive planet influert av egen og andres vurdering (Imsen, 2010). Når det er samsvar mellom reelle evner (subjekt) og evnene man tror man har (objekt), betyr det at man har en realistisk selvoppfatning. Med utgangspunkt i denne teorien kan man derfor si at det objektive selvet er selvoppfatningen.

Ifølge Mead dannes selvoppfatningen gjennom et samspill mellom ytre reaksjoner fra andre og indre tanker om oss selv. Dette kalles «symbolsk interaksjonisme» (Imsen, 2010). Mead mener at vi ikke observerer oss selv direkte, men at det er andres reaksjoner på oss selv vi observerer. Dette blir gjerne kalt speilingsteori og handler om at vi speiler oss i andre mennesker og tilpasser adferden vår etter deres reaksjoner, slik som her i Figur 1:



Figur 1 – «Spelingsmodellen» (Helse- og oppvekstfag, 2015, s. 18)

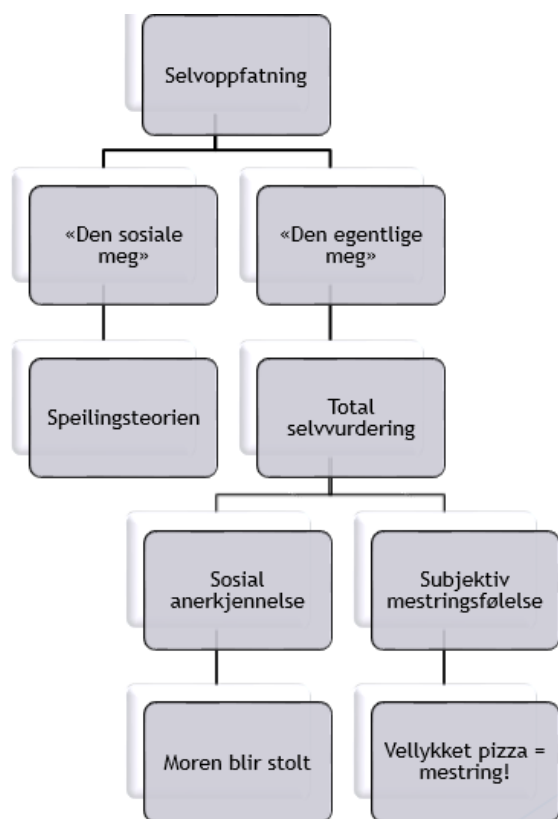
Min (jegets) atferd blir observert og tolket av en annen, som i neste omgang reagerer på min atferd. Denne reaksjonen blir så observert og tolket av meg. Dette danner deretter et grunnlag for min tolkning av meg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 97).

Barnet får en oppfatning av seg selv ved å registrere og tolke andres reaksjoner på egen atferd. Og ikke bare det; etter hvert blir barnet til og med i stand til å forutsi andres reaksjoner på atferden sin eller til å vurdere egen atferd fra en annens perspektiv (Skaalvik & Skaalvik, 2005). På grunnlag av andres reaksjoner på oss selv lever vi oss inn i hvordan andre vurderer oss. Dette danner basis for vår objektive selvoppfatning. Det er derimot viktig å nevne at ikke alle personer påvirker selvoppfatningen vår i like stor grad. De generelle normene som barnet utvikler gjennom speilingsteorien bygger i særlig grad på normene til de menneskene som er viktige for barnet. De som er viktige for barnet blir ofte kalt *signifikante andre* og er gjerne barnets foreldre, lærere og venner (Imsen, 2010).

Hittil har vi i hovedsak snakket om hvordan selvoppfatningen blir påvirket av andres oppfatninger av oss selv eller hvordan vi *tror* andres oppfatninger av oss selv er. Men det kan være verdt å legge til at det ikke bare er speilingsteorien som påvirker selvoppfatningen. Særlig i vår kultur har selvoppfatningen også sammenheng med vår personlige oppfatning av vår egen kompetanse. Dette fører oss til en todeling av selvoppfatningen på samme måte som vi tidligere delte selvet i det subjektive selvet og det objektive selvet. I denne todelingen skiller vi mellom «det sosiale meg», det vil si den selvoppfatningen man får av andre personer, og «det egentlige meg», som er den selvoppfatningen man har på grunnlag av egen selvvurdering (Imsen, 2010).

Selvurdering er personens generelle vurdering av seg selv som person, det vil si vedkommende sin følelse av generelt selvverd. Barn vurderer alle mulige ting. Skoleprestasjoner, utseende, å oppleve seg selv som vurdert som flink eller dum, sterk eller svak. Det handler om følelsen av egenverdi, og barnemiljøet er rikt på slike signaler (Imsen, 2010). Ifølge Meads interaksjonistiske teori er også selvurdering, i likhet med selvoppfatning, avhengig av hvordan man blir vurdert av andre personer. Det kan derimot argumenteres for at mennesker ikke bare baserer sitt selvverd på reaksjoner fra andre mennesker, slik Mead påstår. Robert White sier at det ikke er tvil om at selvurderingen påvirkes av andre, men det er feil å anta at den BARE påvirkes av andre. Han mener at personen ofte kan vurdere selv hva han har gjort. Dette støttes opp av G. Silverberg som skilte mellom det han kaller *en indre kilde*, som er effektivitetsgraden i egne øyne, og *en ytre kilde*, som er andres meninger om effektivitetsgraden. Han nevner at selv om begge disse kildene er viktige, er den indre kilden den mest stabile. Det kan tolkes som om Imsen sier seg enig i dette og kaller den indre kilden for en *subjektiv mestringsfølelse* og den ytre kilden for *sosial anerkjennelse* (Imsen, 2010).

Det vil nå bli gitt et eksempel i et forsøk på å forklare forskjellen på disse: Johan er en gutt på 8 år som er alene hjemme. Han har lyst til å steke en frossenpizza mens han venter på at moren skal komme hjem fra arbeid, men han har aldri gjort det før. Han bestemmer seg for å prøve, og klarer å skru ovnen på riktig temperatur. Han setter inn pizzaen på riktig måte og husker å ta den ut før den blir oversteikt. Johan er kjempestolt. Han har aldri stekt pizza før, og han klarte å lage perfekt Grandiosa, helt alene! Dette er ikke en bragd han gleder seg til å fortelle vennene i klassen om, fordi det er ikke sikkert at de forstår hvorfor dette er stort for han. Men Johan vet at dette var utrolig godt gjort. Han føler seg skikkelig voksen. Denne følelsen som Johan sitter med kan kalles en *subjektiv mestringsfølelse*, den indre kilden til selvurdering. Ja, han får litt sommerfugler i magen av å tenke på at moren kommer til å bli imponert når hun kommer hjem, så ønsket om *sosial anerkjennelse* gløtter frem innimellom. Men for det meste er denne dype, gode mestringsfølelsen i kroppen en subjektiv følelse som påvirker Johans selvurdering, som nevnt tidligere kan kalles «den egentlige meg» og som kan påvirke Johans selvoppfatning (Imsen, 2010). Johans «mestringsrute» tydeliggjøres her i Figur 2:



Figur 2 – «To ruter til selvoppfatning»

I denne modellen kan man se begge «rutene» til selvoppfatning – med andre ord de to måtene som kan ha påvirkning på selvoppfatningen. Den ene ruten er speilingsteorien, som påvirker «den sosiale meg», og den andre ruten er selvvurderingen, med andre ord følelsen av å lykkes, slik som i Johans tilfelle, eller følelsen av nederlag.

På grunnlag dette kan man si at det er to måter å påvirke selvoppfatningen på. Som nevnt tidligere kalte Imsen disse for «den sosiale meg» og «den egentlige meg». «Den sosiale meg» kan defineres som Meads speilingsteori; barnet får en oppfatning av seg selv ved å registrere og tolke andres reaksjoner på egen atferd. Mens «den egentlige meg» kan defineres som selvvurderingen. Den påvirkes av følelsen av å lykkes, slik Johan gjorde i eksemplet ovenfor, og følelsen av nederlag.

1.3. DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education

DICE –prosjektet er et internasjonalt prosjekt støttet av EU fra 2010. Dette toårsprosjektet undersøkte effektene av drama og teater i undervisning på fem av de åtte Lisboa-nøkkelkompetansene fra Europakommisjonens forslag om livslang læring, gjennom et flerkulturelt forskningsstudie (Dice Consortium, 2010). 12 ulike land og 5000 barn deltok i studien hvor målet var å måle effekten av arbeid med drama og teater i undervisning.

Bakgrunnen for DICE-prosjektet var at eksperter på området lenge har trodd på virkningen av drama og teater på andre områder enn teaterformål:

Undervisningsmessig sett, lærer noe av arbeidet vårt ungdom opp i teater- og dramaferdigheter slik at de kan spille teater eller formidle disse ferdighetene til andre gjennom undervisning. Men det er også et dypere anliggende og et videre potensial i drama og teater i undervisning: å bruke dramatisk kunst til å koble tanke og følelse slik at ungdom kan utforske og reflektere over et emne, teste og prøve ut nye ideer, erverve ny kunnskap, skape nye verdier og bygge opp selvtillit og selvbevissthet. (Dice Consortium, 2010, s. 11).

Med dette menes at selv om drama og teater er en distinkt disiplin og kunstform i seg selv, kan drama og teater satt i en undervisningssammenheng svært nyttig og effektivt kobles til forskjellige brede politiske områder: undervisning, kultur, ungdom, flerspråklighet, sosiale forhold, inklusjon, entreprenørskap og nyskaping (Dice Consortium, 2010).

Resultatene fra forskningsprosjektet var slående: Det ble oppdaget signifikante forskjeller mellom de elevene som jevnlig deltok i aktiviteter innen drama og teater i undervisningen og de som ikke gjorde det. I nøkkelkompetansen «Kommunikasjon i morsmål» tilsa resultatene at «(...) de elevene som jevnlig deltar i aktiviteter innen drama og teater i undervisning, føler seg tryggere i lesing, forståelse av oppgaver, kommunikasjon og humor» (Dice Consortium, 2010, s. 24). I nøkkelkompetansen «Læringskompetanse» tilsa resultatene at «(...) elevene som jevnlig deltar i drama og teater i undervisning, har større tendens til å føle seg kreative, liker bedre å gå på skolen enn sine medelever og liker skoleaktiviteter bedre» (Dice Consortium, 2010, s. 26). I nøkkelkompetansen «Interpersonlige og interkulturelle og sosiale kompetanser og medborgerkompetanse» viser resultatene dette:

Oppsummert utviser elever som jevnlig deltar i aktiviteter innen drama og teater i undervisning, mer empati: De viser empati for andre og de er mer i stand til å skifte perspektivet sitt. De er flinkere til å løse problemer og takle stress. De har større sannsynlighet for å være sentrale personer i klassen. De er betydelig mer tolerante mot både minoriteter og utlendinger og de er mye mer aktive borgere (Dice Consortium, 2010, s. 29).

I nøkkelkompetansen «Iverksettelsesånd/entreprenørskap» tilsa resultatene dette: «Oppsummert er elever som jevnlig deltar i drama og teater i undervisningsaktivitet, mer nyskapende og iverksettende og viser større engasjement for fremtiden sin og har mer planer» (Dice Consortium, 2010, s. 30). Og sist, men ikke minst, tilsier resultatene i nøkkelkompetansen «Kulturell uttrykksevne» dette:

Det å gå på teater- og dramaaktiviteter har en sterk overføringseffekt på andre sjangre av kunst og kultur, og ikke bare scenekunst, men også skriving, lage musikk, filmer, håndverk, og gå på alle former for kunst- og kulturaktiviteter (Dice Consortium, 2010, s. 31).

På bakgrunn av disse resultatene kommer Dice-Consortium med denne anbefalingen til skoleverket: «Alle barn bør ha jevnlig tilgang til drama og teater i undervisning i skolegangen, bemyndiget gjennom den nasjonale læreplanen og undervist av godt opplærte teater- og dramaspesialister» (Dice Consortium, 2010, s. 41).

1.4. Den generelle delen av læreplanen

Den generelle delen av læreplanen er en del av den nasjonale læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring. Da Kunnskapsløftet ble gjeldende i 2006 førte den med seg en rekke endringer fra tidligere reformer, men den generelle delen av læreplanverket er videreført fra R-94 og L97. Den generelle delen utdypet formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæring og inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Opplæringens mål blir beskrevet i innledningen slik:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

Den generelle delen av læreplanen kan dermed beskrives som en overordnet holdning for all opplæring i norsk skole. Utgangspunktet for oppfostringen skal være elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet.

Noe som det som muligens kan defineres som en av de viktigste holdningene i den generelle delen er å skape likhet gjennom ulikhet; den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold, og bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg (Utdanningsdirektoratet, 2015) (Tiller, 1999). Den generelle delen inneholder en nærmere utdyping av ulike verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver. Disse blir redegjort gjennom beskrivelsen av syv ulike mennesketyper. I et forsøk på å trekke ut essensen av den generelle delen av læreplanen er disse nøkkelordene blitt hentet ut: *respekt, tillit, toleranse, opplevelse, deltakelse, likeverd, kultur, fantasi og oppfinnsomhet*. Dette er ord som går igjen, både i innledningen og i beskrivelsen av de syv mennesketyperne. Det kan dermed tolkes som om disse nøkkelordene beskriver læreplanens overordnede holdning for opplæring i norsk skole.

2. Metode

«Begrepet *metode* betyr opprinnelig *veien til målet* (Tiller, 1999). Man kan derfor si at jeg i dette metodekapittelet beskriver hvilke veier jeg har tatt for å komme frem til målet, som er resultatene av forskningen.

2.1. Aksjonsbasert forskning

Aksjonsbasert forskning er kanskje en litt annerledes måte å forske på. Her er forskeren deltaker selv – i aksjon istedenfor observasjon (Tiller, 1999, s. 44). I aksjonsforskning uttrykker man eksplisitt *mål* og *virkemidler*, og forskningen handler om å få til endringer i for eksempel menneskers tenke- og handlemåte. Man kan dermed si at mitt *mål* med denne aksjonsforskningen er å kunne svare på problemstillingen. *Virkemidlene* jeg bruker er de ulike drama- og teaterøvelsene. I min jakt på dramafagets kvaliteter var det viktig for meg å være deltagende for å kunne være i stand til å forstå og tolke verdien av dramaøvelsene. Dette ville jeg ikke fått gjennom observasjonsstudier.

2.2. Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt å bruke intervjumetoden *kvalitativt forskningsintervju*. Dette er en type intervju hvor formålet ikke er å styre intervjupersonens svar, men å vise åpenhet overfor nye og uventede fenomener. Temaet jeg forsker på handler om mellommenneskelige forhold og et spørreskjema ville fjernet det mellommenneskelige. Jeg har valgt å gjennomføre intervjuene som *semistrukturerte forskningsintervju*, som fokuserer på intervjupersonens *opplevelse* av emnet. I et semistrukturert forskningsintervju fokuserer man på bestemte temaer og har gjort en begrepsmessig og teoretisk forståelse av temaet som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte denne intervjumetoden fordi jeg ønsket at elevene skulle føle at de selv sto fritt til å bestemme hvilken retning samtalen skulle ta. Jeg vurderte å velge et såkalt *åpent intervju* eller *ustrukturert intervju*, hvor man ikke på forhånd har laget noe plan på hva man skal snakke om (Kvale & Brinkmann, 2009) (Sletnes, 2015). Jeg var derimot rett at et slikt åpent intervju ville gjort intervjuet vanskeligere for elevene på grunn av mangelen av rammer.

2.3. Forforståelser

I følge Store Norske Leksikon hevder den greske filosofen Aristoteles at *forståelse* kommer forut for, eller er en forutsetning for sann, praktisk erkjennelse (Sletnes, 2015). Kanskje dette betyr at man lærer gjennom det man allerede kan. I denne sammenhengen velger jeg å tolke *forforståelse* som de holdningene jeg har på bakgrunn av mine kunnskaper om drama og teater, pedagogikk, lærerrollen og mennesket. Jeg har en forforståelse om at elevene allerede

er fantastiske mennesker, og at det er ikke min oppgave å gjøre dem *bedre* – men rett og slett å hjelpe dem å innse hvor fantastiske de allerede er. Målet er dermed løfte elevene med alle deres iboende egenskaper, ikke prøve å forbedre dem. Å påvirke selvoppfatningen vil jo si å påvirke det man *syns* om seg selv – ikke hvordan man *er*.

2.4. Prosedyre og utvalg

Hele forskningsprosessen startet med en samtale med min praksislærer. Jeg hadde fått gjennomføre dramaundervisning da jeg var i praksis som en artighet for elevene, og praksislærer *syns* dette virket spennende. Hun ga meg anledning til å låne klassen hennes til forskning, noe jeg takket ja til med glede. Jeg gjennomførte derfor syv skoletimer med drama- og teaterundervisning i klassen. Jeg bestemte meg for å intervju fire tilfeldige elever fra klassen, to jenter og to gutter, siden praksislærer sa det kom på det samme hvem jeg valgte. Jeg intervjuet elevene før og etter intervjuoppleggene. Den første intervjurunden gikk veldig bra. Den første eleven var veldig flink til å utdype og forklare, og på bakgrunn av henne fikk jeg laget meg en slags mal for de andre intervjuene.

Den første undervisningstimen gikk derimot ikke helt som planlagt. Dette var i hovedsak fordi en guttegjeng i klassen fant ut at hver eneste øvelse i undervisningsopplegget skulle gjøres om til å handle om genitalier og sex-stillinger. Den ene øvelsen gikk blant annet ut på at elevene skulle forme hverandre til statuer. Jeg trenger vel ikke forklare hvordan noen av guttene formet sine statuer... Dette førte til at noen i klassen *syns* det hele var ustyrtelig morsomt, men andre *syns* det var ødeleggende. Kombinasjonen betydde kaos og bråk. Det var dermed en sliten og vemodig gjeng som forlot klasserommet ved slutten av timen. Jeg bestemte meg for å fokusere på øvelser hvor vi ikke snakket så mye, men heller utfordret kroppen. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å gi elevene anledning til å komme nærmere hverandre uten at de bagatelliserte det ved å tulle det vekk. Jeg valgte øvelser fra Augusto Boal og Rudolf von Laban – begge kjente teater- og dansepedagoger som fokuserer på kroppen som instrument. Undervisningsopplegget inneholdt blant annet en øvelse som heter «Hypnose», hvor den ene spiller hypnotisøren og skal holde hånden 10 cm foran ansiktet til den andre. Den andre blir «hypnotisert» og må følge hånden med ansiktet sitt uansett hvordan hypnotisøren beveger den (Engelstad, 2008). I tillegg hadde vi ulike speiløvelser hvor elevene skulle speile hverandre. Her oppdaget elevene også at de måtte konsentrere seg, kommunisere med den de speilet og bevege seg sakte og synkront for å mestre øvelsen. Stemningen i rommet ble en helt annen denne timen enn den forrige timen.

Det er særlig én øvelse som jeg kommer til å huske bestandig. Øvelsen går ut på at læreren roper «ta på noe hardt», «noe mykt», noe kaldt» og så videre. Eleven står fritt til å løse oppgaven slik de ønsker. Når jeg for eksempel ropte «ta på noe kaldt» løp noen for å ta på vindusruten, men andre tok seg på føttene fordi de hadde kalde føtter. Men den ene gangen gjorde jeg noe nytt. Jeg ropte «ta på noe du tar på ofte», Elevene tok seg i håret, på blyanten sin eller på armen til sin beste venn. Deretter ropte jeg: «Ta på noe du aldri har tatt på før». Noen elever tok på ting i rommet, men de fleste elevene løp bort til hverandre. De løp bort til klassekamerater som de ikke kjente så godt og som de innså at de aldri hadde tatt på før. En av elevene kom bort til meg og tok meg i håret, og sa «Jeg har alltid hatt lyst til å ta på det lange håret ditt». Det gikk opp for meg at alle normene og reglene i samfunnet gjør at mange av elevene ikke engang har vært fysisk borti hverandre, selv om de har gått i klasse sammen i månedsvis. Jeg tror at elevene også kjente på hvor godt det var å ha drama- og teaterundervisningen som et fristed hvor det var lov til å ta på hverandre og å være nære hverandre uten å tenke på hvordan man *egentlig* skal oppføre seg. Jeg bestemte meg for å fortsette med slike øvelser. Den siste drama- og teaterundervisningen prøvde vi oss på Augusto Boals «De undertryktes teater», som handler om å lage teater hvor en person blir undertrykt for deretter "å gå aktivt inn og endre skjebnen til personen (Engelstad, 2008). Timen endte i latter, applaus og store, flotte komplimenter imellom elevene. Det virket som om elevene hadde brukt disse drama- og teatertimene på å bygge noe sammen. En slags nærhet eller samhold, en «frison» hvor de kunne være seg selv. Det siste intervjuet fungerte etter min mening like bra som det første. Jeg valgte samme rekkefølge som sist, og hadde fire hyggelige samtaler med blide og tankefulle elever. Jeg forlot skolen både glad for opplevelsen og litt vemodig for at det hele var over.

2.5. Analysemetode

Jeg har valgt å analysere intervjuene gjennom analysemetoden *meningsfortetting*. Dette er en metode som går ut på å forkorte intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andre ord kan man si at man forsøker å trekke ut essensen av det intervjupersonen sier. Dette gjør jeg ved å ta utgangspunkt i en form for fenomenologisk basert meningsfortetting utviklet av den amerikanske psykologen Amadeo Giorgi (1975), som gjennom denne metoden viste betydningen av mellommenneskelige relasjoner i læring. I denne metoden starter man ved å se på det helhetlige intervjuet. Deretter deles intervjuet inn i enheter, og disse enhetene skal man deretter tematisere fra intervjupersonens synsvinkel – slik forskeren fortolker denne. Videre undersøkes meningsenhetene i lys av undersøkelsens

spesifikke formål, med andre ord; med problemstillingen som briller. Deretter blir de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg stilte meg selv spørsmålet om det kanskje var mest hensiktsmessig å analysere via *meningskategorisering* eller *meningskoding*, men jeg var redd for å miste det subjektive i intervjuene mine ved å gjøre dette. Det å skulle kategorisere intervjupersonenes sannheter følte litt som å skulle bagatellisere dem. I tillegg har Giorgi (1995) også stilt spørsmål til meningskategorisering av kvalitative data; ”do such categories really preserve those aspects of the (Giorgi 1994; Bugge 1999, s 18). Jeg ble dermed enda tryggere i mitt valg om å benytte metoden *meningsfortetting*.

2.6. Ethiske utfordringer

Når forskningen innebærer samtaler med enkeltpersoner hvor de i fortrolighet deler av sine egne erfaringer, vurderes kravet til konfidensialitet som svært viktig. Jeg har derfor valgt å anonymisere elevene og skolen. Jeg nevner derimot at jeg har fått låne klassen til min praksislærer, men jeg nevner ikke hvilken praksislærer eller hvilken skole. Jeg mener derfor at kravet til konfidensialitet er innfridd. I problemstillingen min spør jeg om drama og teater i undervisningen kan påvirke elevenes selvoppfatning. Nå er det faktisk slik at jeg har stor tro på dette selv siden det påvirket min selvoppfatning i en sårbar ungdomstid. Dette gir meg en utfordring fordi jeg hele tiden må passe meg så jeg ikke tolker resultatene fra forskningen min mer positive enn de egentlig er. En annen viktig problemstilling er at ikke alle liker drama og teater! Det finnes faktisk elever som får mageknip bare de hører ordene «drama» eller «teater», og som sikkert gruet seg til alle timene med meg. Jeg gjorde jeg mitt beste for å ivareta disse elevene ved å snakke med klassen på forhånd og ved å formulere meg med «de som ønsker det, kan vise det de har gjort» istedenfor «nå skal vi vise hva vi har gjort». Jeg håper og tror at alle elevene dermed satt igjen med en positiv opplevelse fra forskningsperioden.

Det kan virke som om *reliabilitet* er aktuelt å forholde seg til i denne oppgaven. Reliabilitet kan også kalles *pålitelighet* og har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre (Braut & Stoltenberg, 2009). Ville intervjupersonene for eksempel gitt de samme svarene i et intervju med en annen forsker? I min forskning er dette kanskje ekstra viktig, siden jeg har intervjuet elever som har fått en relasjon til meg. Svarer elevene helt ærlig eller svarer de for å gjøre meg glad? Det kan jeg ikke vite helt sikkert, men siden jeg var klar over dette før

forskningsperioden har jeg hele tiden prøvd å formulere meg så nøytralt som mulig. Jeg vil derfor tro at resultatene er reliable.

Validitet handler om i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg om formål å undersøke (Dahlum, 2015). I og med at elevene ble intervjuet både før og etter undervisningsoppleggene, kan man i større grad anta at endringen skyldes nettopp disse. På bakgrunn av dette kan man anta at forskningen har *indre validitet*, noe som betyr at funnene kan forklares gjennom den antatte hypotesen (Dahlum, 2015). Det bør nevnes at resultatene baseres på elevenes subjektive mening og man kan derfor ikke trekke slutningen at resultatene kan gjøres allment gjeldende. Resultatene har derfor ikke *ytre validitet* (Dahlum, 2015).

3. Resultater av analysen

3.1. Elevenes oppfatninger av seg selv

Min antagelse på forhånd av intervjuet var at elevene ikke hadde en fullverdig forståelse av begrepet *selvoppfatning*. Dette er et begrep som jeg selv ikke var ordentlig bevisst på før jeg startet på lærerutdanningen, og jeg så dermed for meg at elevene ikke hadde dette begrepet i sin dagligtale. I intervjuet ble denne antagelsen bekreftet – elevene hadde ikke hørt begrepet før. Jeg valgte å forklare det svært enkelt med «det man syns om seg selv». Noen av elevene hadde mye å fortelle om seg selv, andre lite. Det er allikevel mulig å se en sammenheng i svarene deres; elevene har en generell positiv oppfatning av seg selv. Det virker som om de er klare over hva de er flink til, og selv om de gjerne skulle vært flinkere i noen ting er de rimelig fornøyde med seg selv slik de er. Når det gjelder det de skulle ønske de var flinkere til dreier det seg gjerne om ferdigheter som «fotball-skills» eller skriving. Man kan derimot se litt variasjoner i intervjuene angående viktighetsgraden av disse. Det virker som om noen tar ønsket om bedre ferdigheter ganske lett, slik som denne eleven; «Det er vel sånn. Hvis jeg slipper inn mål så tenker jeg at det er litt dårlig da. Da må jeg fokusere». Mens andre tar det litt tyngre, slik en annen elev uttrykker: «Jeg er ikke er så flink i fotball som resten av klassen, og jeg liker det veldig godt og sånn... så det... det er bare å prøve å ikke bry seg». På bakgrunn av dette kan man dermed si at elevene mener selv de har en god og «rettferdig» selvoppfatning og at de ser viktigheten av å fokusere på det positive og å prøve å ikke bry seg om det som er negativt.

3.2. Hva elevene tenkte på forhånd av undervisningen

I samtalen om drama- og teaterøvelser i undervisningen snakket vi både om hva de følte om dette selv og hva de trodde resten av klassen synes om det. Siden vi hadde hatt et lignende undervisningsopplegg da jeg hadde klassen i praksis tidligere var ikke temaet helt fjernt for dem. Det kan virke som om dette gjorde det lettere for dem å uttale seg om temaet på forhånd av undervisningstimene våre. Det var ikke noe stor variasjon i de ulike elevenes svar på dette området; de gledet seg alle sammen. Alle fire nevnte hvor artig de synes det er å utfordre seg selv og hvor trygg de er på klassen sin. Elevene trodde også at resten av klassen kom til å trives med undervisningen, men de så for seg at de som de beskrev som de sjenerte i klassen kom til å synes det var litt vanskelig å slippe seg løs. Alle elevene ønsket å påpeke det gode klasse miljøet, men den ene eleven hadde i tillegg et ønske om at drama- og teaterundervisningen skulle hjelpe han med å vise litt mer av seg selv, for han følte ikke at resten av klassen kjente han så veldig godt. Tilbakemeldingene viste dermed at elevene var positive til å skulle ha drama- og teaterøvelser i undervisningen og at de trodde det kom til å bli en god opplevelse for klassen som fellesskap.

3.3. Drama- og teaterundervisning – Opplevelsen

Etter at alle undervisningsoppleggene med drama- og teaterøvelser var gjennomført, hadde vi nye intervju som dreide seg mer om hvordan opplevelsen hadde vært. Selv om noen av elevene brukte anledningen til å utdype mer enn andre, så kan det tolkes som om essensen i svarene deres betyr det samme: Drama- og teaterundervisning er morsomt og artig! Elevene har kost seg med de ulike øvelsene, og ikke minst med å gjøre noe litt annerledes sammen med klassen sin. Flere av elevene nevnte spesifikt hvor spennende det var å få oppleve litt «mer» av de som ble beskrevet som de sjenerte elevene i klassen. En av elevene sier det slik: «Nei, det er jo folk som ikke tør å være så veldig med, og holder seg litt i bakgrunnen, da. Som nå springer frem og improviserer og sånn». Dette gikk igjen i svarene hos alle elevene, i større eller mindre grad. Alle elevene uttrykte glede over å bli bedre kjent med de elevene som de definerer som «sjenerte» i klassen, og at dette hadde mye å gjøre med at de følte disse elevene gav mer av seg selv enn tidligere. De følte dermed at det var lettere å komme innpå dem. Tilbakemeldingene viser dermed at elevene trives med å ha drama og teater i undervisningen, og at de følte det hadde en positiv innvirkning både på enkeltpersoner i klassen og på klassen som helhet.

3.4. Drama- og teaterundervisning og selvoppfatning

Da vi gikk videre til å snakke om selvoppfatning (etter en oppfriskning av begrepet fra forrige intervjurunde) hadde elevene litt spredte meninger rundt hvor stor påvirkningskraft drama- og teaterundervisningen hadde hatt på deres egen oppfatning av seg selv. Nesten alle elevene mente at de hadde det bedre med seg selv både under og etter undervisningen, mens en av elevene var usikker på om det var noe utvikling. Hun nevnte derimot at OM det har skjedd en utvikling har den i hvert fall ikke vært negativ. Alle var enige i at det var et vanskelig spørsmål å svare på, men flere av elevene kunne komme med eksempler på situasjoner hvor de tidligere ikke ville turt å involvere seg, hvor de nå tør å snakke høyt og stikke seg ut.

Noe som elevene synes det var lettere å svare på var innvirkningen disse undervisningsoppleggene hadde på klassen. Også her var det noen elever som utdypet mer enn andre, men det som gikk igjen i denne delen av samtalen var at alle elevene kunne fortelle om konkrete eksempler på en positiv utvikling i klassen. De kunne fortelle at de er blitt mye bedre venner i klassen, at de snakker mer med hverandre enn før og deler mer personlige ting med hverandre. Flere av elevene fortalte også om en endring i de andre timene, nemlig at klassekameratene rekker opp hånden i betydelig større grad enn tidligere. Mens det før var de samme elevene som rakk opp hånden i timene, rekker nå nesten alle i klassen opp hånden. En av elevene sier det slik: «Plutselig er det folk som rekker opp hånda også er de egentlig veldig smarte, men så har de ikke turt å rekke opp hånda og si noe før, så...». Svarene deres kan tolkes til at de synes det er mer spennende og givende i de andre skoletimene også, siden flere i klassen byr på seg selv. Når jeg spør de hva de tror årsaken til denne utviklingen er, får jeg ganske like svar. Derfor mener jeg dette kan beskrives med et eksempel fra en av elevene, som sier: «Ja, de har kanskje blitt litt mer... Selvsikker på seg selv. Det er ikke farlig å dumme seg ut, liksom».

Min problemstilling er som nevnt tidligere: «Hvordan kan drama og teater i undervisningen påvirke elevenes selvoppfatning?». Resultatene av intervjuene kan tolkes slik: På grunn av elevenes positive opplevelse og deres tolkning av klassens opplevelse kan det virke som om drama og teater i undervisningen er et positivt tilskudd til skolehverdagen. Det faktum at elevene kommer med konkrete eksempler på situasjoner som de mener viser en positiv utvikling både når det gjelder deres syn på seg selv, for eksempel at de tør å stikke seg mer ut, og sine medelever som plutselig rekker opp hånden i timene og byr på seg selv, tilsier at undervisningsoppleggene med drama og teater har hatt en positiv innvirkning på dem. Dette mener de også gjelder også klassen som helhet; hvor det nå er lov å være personlig, å være

nære hverandre og å komme innpå hverandre uten å tenke så mye på de sosiale normene. Det kan dermed virke som om drama og teater i undervisningen påvirker elevenes selvoppfatning på en positiv måte.

4. Drøfting

Som nevnt i teoridelen kan drama og teater brukes i skolen som et verktøy for å variere undervisningen i ordinære skolefag, eller for å nå kompetansemål som vanligvis ikke nås gjennom de ordinære fagene. I min forskning har jeg valgt å bruke drama og teater i undervisningen på en annen måte enn for å nå kompetansemål. Mitt ønske var å sette drama og teater inn i en ny sammenheng hvor fokuset ikke er på hvordan elevene kan få best utbytte av et skolefag eller å nå kompetansemålene kjappest mulig, men heller å hjelpe elevene med å innse hvor fantastiske de er. Jeg ønsket å fokusere på et tema innenfor pedagogikken som ikke er blitt koblet så ofte til drama og teater tidligere – nemlig selvoppfatning.

5.1 Selvoppfatning

Imsen beskriver selvoppfatning som en måte å forstå selvet på. Hun tydeliggjør et skille som Mead trakk imellom selvet som objekt og selvet som subjekt, der det subjektive selvet er den ubevisste delen og det objektive selvet den bevisste. Den bevisste delen kan man kalle selvoppfatningen (Imsen, 2010). I teorikapitlet gikk jeg dypere inn i begrepet og viste hvordan selvoppfatning kan deles i to; «den sosiale meg» og «den egentlige meg». «Den sosiale meg» er det samme som speilingsteorien; barnet får en oppfatning av seg selv ved å registrere og tolke andres reaksjoner på egen atferd. «Det egentlige meg» er oppfatningen man har av seg selv basert på hvordan man vurderer sine egne evner og påvirkes av følelsen av å lykkes eller av å oppleve nederlag (Imsen, 2010). Med utgangspunkt i dette kan man dermed si at det finnes to ulike måter å påvirke selvoppfatningen på – med speilingsteorien og med vurdering av egne evner. Og om det er mulig å *påvirke* selvoppfatningen, kan det vel kanskje også være mulig å se en utvikling. Som resultatene av forskningen tilsier dreide intervjuene seg både om intervjupersonene selv, deres opplevelse av medelevene og klassen som helhet. Dette ble gjort for å kunne vurdere resultatene opp mot begge måtene selvoppfatningen kan påvirkes på.

5.1.1 Den sosiale meg

Om vi ser på resultatene med speilingsteorien som briller kan vi tolke det at elevene mente at de «sjenerte» i klassen gruet seg til drama og teater som en redsel for å bli reflektert på en negativ måte. Det kan være verdt å nevne at sjenanse ikke nødvendigvis er synonymt med dårlig selvoppfatning; noen mennesker gjør simpelthen mindre ut av seg – og har full rett til

det. Men siden hensikten her er å diskutere hvorvidt selvoppfatningen ble påvirket i løpet av forskningsperioden, velger jeg å ta utgangspunkt i at sjenanse også kan henge sammen med en redsel for å bli negativt reflektert. Nå viste jo også resultatene at de «sjenererte» elevene som intervjupersonene snakket om, overrasket dem alle i drama- og teaterundervisningen. De deltok i øvelsene, tok initiativ og imponerte de andre i klassen. Kanskje dette kom av at de ulike øvelsene gjorde at de følte seg bedre reflektert av klassen enn tidligere. Som jeg nevnte i metodedelene gjennomførte vi flere speiløvelser i undervisningen (to eller flere elever lot som om de var hverandres speil). Selv om disse speiløvelsene i hovedsak handler om kroppslig kommunikasjon – at elevene må følge nøye med på hverandre for å være helt like, så kan det jo være at de også hadde en effekt på hvordan elevene følte seg reflektert. Meads speilingsteori går jo ut på at man tolker hvordan man blir reflektert av andre. Når man for eksempel har en negativ adferd kan man bli reflektert negativt tilbake av den andre og dermed endre adferden sin til man får ønsket refleksjon (Imsen, 2010). Det kan være at noen elever føler de ofte blir reflektert på en negativ måte, og dermed unngår å gi av seg selv for å slippe dette. Det kan også være at noen elever lar vær å gi av seg selv fordi de rett og slett er redd for å bli reflektert på en negativ måte. Kanskje det er slik at jo mindre man gir av seg selv, jo svakere blir refleksjonen man får tilbake og man kan dermed «sikre seg» mot en kraftig negativ refleksjon ved å gi så lite som mulig. Men hvis dette er tilfelle så betyr det også at man ved å gjøre dette mister anledningen til å få oppleve en sterk positiv reaksjon. Og siden speilingsteorien har innvirkning på selvoppfatningen – hva gjør det da med selvoppfatningen hvis man aldri opplever sterke, positive refleksjoner?

Og hva har speiløvelsene med dette å gjøre? Vel, som nevnt tidligere går speiløvelsene ut på at elevene står mot hverandre og skal oppføre seg som et speil – de må uttrykke seg helt likt med den andre for å skape effekten av at man ser i speilet. Dette betyr at *eleven bestemmer selv* hvordan han vil bli reflektert. Han har for en gang skyld makten over den andre og trenger ikke være redd for å føle seg reflektert på en negativ måte. I Meads speilingsteori kan man i teorien tilpasse adferden for å bli reflektert positivt (Imsen, 2010), men det er ikke alle som får opplevelsen av å bli reflektert slik de ønsker uansett hvor hardt de prøver. Noen føler kanskje at de gjør alt de kan for å bli likt uten å bli det. Hvis man antar at de fleste mennesker ønsker å bli reflektert positivt, vil det også si at en som blir positiv reflektert oppnår det han ønsker. Om dette er tilfellet, kan man si at speiløvelsene – hvor man blir reflektert akkurat slik man vil – er den mest positive formen for speiling man kan få. Og siden speilingsteorien

ifølge Mead har påvirkning på selvoppfatningen kan man dermed muligens si at speiløvelsene i drama og teater har en positiv påvirkning på selvoppfatningen.

Når jeg snakker om speiløvelsene så snakker jeg om faktiske øvelser fra drama og teater som vi gjennomførte i undervisningen. Men det trenger ikke bare være de konkrete speiløvelsene som har denne egenskapen. La oss ta et skritt tilbake og se på drama som helhet. I teoridelen fremstilte jeg DICE-prosjektets definering av drama:

(...) I drama, er A (skuespilleren/den agerende) samtidig B (rolle) og C (publikum) i en iakttagelsesprosess hvor en både er observatør og deltaker (Dice Consortium, 2010, s. 11).

Det at A samtidig er B og C i drama kan omformuleres til at «i drama er alle hverandre». Og hvis alle er hverandre, så er muligens alt i drama som ett eneste stort speil; et speil hvor man selv har makten og hvor man selv bestemmer hvordan man ønsker å bli reflektert. Hvis dette er tilfellet kan man dermed muligens anta at drama (og teater, siden teater i dette tilfellet ikke har til hensikt å skape et produkt men heller stå sammen med drama i prosessen) har en positiv påvirkning på selvoppfatningen på samme måte som speiløvelsene har. På bakgrunn av dette kan man si at i tillegg til noen spesifikke øvelser innenfor drama og teater, så kan drama og teater som helhet påvirke selvoppfatningen på en positiv måte. Og det kan virke som om forskningsresultatene støtter opp denne teorien. Flere av intervjupersonene beskrev jo hvor spennende det var å få oppleve «mer» av de som ble beskrevet som de sjenerte i klassen. De uttrykte glede over å få bli bedre kjent med klassekameratene sine og mente det var fordi de ga mer av seg selv. Dette kan muligens tyde på at elevene i klassen hadde bedre selvtillit når det gjaldt å gi av seg selv – kanskje fordi de opplevde å bli reflektert positivt fra de andre. Dette kan også ha vært årsaken til at elevene ble mer personlige med hverandre og tilbrakte mer tid med å snakke med hverandre, og at flere begynte å rekke opp hånden oftere i de andre timene; de følte seg positivt reflektert og oppsøkte refleksjon oftere.

5.1.2 «Den egentlige meg»

Nå har jeg hittil snakket mye om speilingsteorien, som jeg definerte som en av de to måtene å påvirke selvoppfatningen på. Jeg åpnet muligheten for at Meads speilingsteori tilsvarer det Imsen kaller «den sosiale meg» (Imsen, 2010) og satte det i sammenheng med hvordan drama og teater i undervisningen kunne påvirke denne delen av selvoppfatningen. Nå skal jeg straks bevege meg over i det jeg har kalt den andre delen av selvoppfatningen, nemlig «den egentlige meg», eller selvvurderingen. Men det er viktig for meg å ikke slippe helt tak i speilingsteorien selv om jeg beveger meg over på «den andre siden». Hittil har jeg nemlig antydnet at elevene får bedre selvoppfatning av å føle seg reflektert på ønsket måte (med

speilingsmodellen som utgangspunkt). Men det kan jo hende at når vi snakker om at det å bli reflektert på ønsket måte kan påvirke selvoppfatningen, så snakker vi egentlig like mye om selvvurderingen. La oss se på det slik: Hvis vi tar utgangspunkt i at en elev ønsker å bli reflektert på en positiv måte og føler at han blir det – har han ikke da fått til noe? Når han ønsker å oppnå noe og får ønsket resultat (som for eksempel er å føle seg positivt reflektert), har han ikke da *mestret* speilingsprosessen? Mestring kan jo som nevnt tidligere være en *subjektiv følelse* – en følelse som er uavhengig av den sosiale delen av «jag'et». I teorikapitlet nevnte jeg hvordan White påsto at selvvurderingen ikke alltid er avhengig av andre – man kan ofte vurdere selv hva man har gjort, i motsetning til Mead som mente at også selvvurderingen er avhengig av hvordan man blir vurdert av andre personer. Hvis dette er tilfellet får man bedre selvoppfatning både av å føle seg reflektert positivt OG av mestringsfølelsen man får når man oppnår å bli reflektert slik man ønsker, noe som vil si at speilingsteorien mye mer verdifull enn jeg tidligere har trodd. For ikke å snakke om at drama og teater, som muligens kan sees på som et eneste stort speil, kan ha en mye større innvirkning på selvoppfatningen enn først antatt.

Det kan også virke som om mestringsfølelsen er tilstede på andre måter i drama- og teaterundervisningen enn gjennom mestring av speilingsteorien. Intervjupersonene forteller som nevnt tidligere om konkrete endringer i klassen underveis og etter perioden med drama- og teaterøvelser. Elevene gir mer av seg selv, er mer involvert i de andre skoletimene og snakker mer med hverandre. Tidligere har jeg drøftet hvordan dette kan ha sammenheng med at elevene føler seg mer positivt reflektert, men det kan også muligens ha sammenheng med mestringsfølelse fra øvelsene i seg selv. Mange drama- og teaterøvelser er nemlig lagt opp slik at det ikke er mulig å gjøre feil. En av disse øvelsene nevnte jeg da jeg skrev om forskningens prosedyre. Øvelsen går ut på at elevene skal ta på ulike ting i rommet. Læreren roper for eksempel «ta på noe kaldt» og elevene skynder seg for å ta på noe kaldt. Men elevene bestemmer selv hva de ønsker å ta på. Som jeg nevnte tidligere valgte noen å ta på en kald vindusrute, mens andre valgte å ta på sine hendene eller føttene sine. Det ble ikke satt noe krav til *hva* de skulle ta på og heller ikke *hvor kaldt* det skulle være. Dette førte til at elevene bestemte selv hvordan de ville løse øvelsen, og alle lyktes. Siden den subjektive mestringsfølelsen påvirker hvordan man vurderer seg selv, kan man anta at slike øvelser kan ha en positiv innvirkning på elevens selvoppfatning.

5.2 DICE-prosjektet – ny betydning av resultatene?

I teoridelen fortalte jeg om DICE-prosjektet og dets resultater. Jeg greide ut om hvordan resultatene viste signifikante forskjeller mellom de elevene som jevnlig deltok i drama- og teateraktiviteter og de som ikke gjorde det, tatt nøkkelkompetansene i betraktning. Jeg syns disse resultatene er svært interessante, men da jeg leste grunnlaget for resultatene ble jeg litt betenkt. Jeg begynte derfor å sette resultatene i sammenheng med mine egne resultater og så noen likhetstrekk. I DICE-prosjektet blir resultatene for kommunikasjon i morsmål beskrevet slik: «(...) de elevene som jevnlig deltar i aktiviteter innen drama og teater i undervisning, føler seg tryggere i lesing, forståelse av oppgaver, kommunikasjon og humor» (Dice Consortium, 2010, s. 24). Intervjupersonene mine beskrev noe som kan minne om dette, nemlig at elevene klassen snakket mer med hverandre, hadde det mer morsomt sammen og at flere involverte seg i skoletimene. Med andre ord mye av det samme som resultatene fra DICE-prosjektet viser. På bakgrunn av dette kan man stille seg spørsmålet: Har elevene i DICE-prosjektet blitt *dyktigere* i kommunikasjon i morsmål, eller har en endring i elevenes selvoppfatning ført til at de har lettere for å kommunisere, gi av seg selv og ta mer del i skoletimene? For å belyse dette ønsker jeg å ta opp igjen et eksempel fra den ene intervjupersonen, som sa: «Plutselig er det folk som rekker opp hånda også er de egentlig veldig smarte, men så har de ikke turt å rekke opp hånda og si noe før, så..». Hun begrunnet med andre ord ikke oppblomstringen av håndsopprekkinger med at elevene var blitt smartere eller mer dyktig i skolefagene. Hennes sannhet var at elevene egentlig var veldig smarte. De bare hadde ikke turt å rekke opp hånda å si noe før. Med andre ord hadde de hele tiden iboende egenskaper, men det var først nå hun fikk se dem. På bakgrunn av dette kan man kanskje si at resultatene fra DICE-prosjektet ikke tilsier at elevene ble *dyktigere* i nøkkelkompetansene, men heller at de, på grunn av bedre selvoppfatning, hadde lettere for å vise sine allerede iboende egenskaper. Men for at dette skal være realistisk hypotese må vi muligens snu på hele situasjonen og si at resultatene fra min forskning tilsier at elevene kanskje ikke har fått bedre selvoppfatning av drama- og teaterundervisningen, men simpelthen er blitt *flinkere* i nøkkelkompetansene, og at dette er årsaken til den økte kommunikasjonen i klassen og deltakelse i skoletimene. Jeg velger derimot å forholde meg til min tolkning av intervjupersonens sannheter, som er at elevene tør å vise mer av egenskapene sine på grunn av drama- og teaterundervisningen.

5. Konklusjon

I denne oppgaven startet jeg med å fortelle om min bakgrunn for valg av tema; hvor viktig drama og teater har vært i mitt liv og hvordan jeg begynte å «se lyset» da jeg startet på lærerutdanningen. Jeg definerte *drama* og *teater* både som to begreper og som et felles begrep. Jeg dypdykket inn i *selvoppfatning* i et forsøk på å forstå begrepet og for å lære hvordan selvoppfatningen kan påvirkes. Jeg forklarte hvordan DICE-prosjektet forsket på 5000 ungdommer og de slående resultatene de fikk, og jeg trakk frem det jeg anser som essensen i den generelle delen av læreplanen. I metoddelen forklarte jeg både metodevalg og hvordan forskningen hadde gått, og hvilke utfordringer og problemstilling man står ovenfor når man går inn i et slikt prosjekt, for eksempel det at ikke alle elever trives med drama og teater. Deretter presenterte jeg mine resultater, som jeg mener svarte på min problemstilling «*Hvordan kan drama og teater i undervisningen påvirke elevenes selvoppfatning?*» ved å vise at drama og teater er et positivt tilskudd til undervisningen og kan ha positiv effekt på elevenes selvoppfatning. I hvert fall om man tar denne ungdomsskoleklassen i betraktning. Jeg har deretter drøftet hvordan og på hvilke måter drama og teater i undervisningen kan påvirke elevenes selvoppfatning ved å se på resultatene og praktiske øvelser i lys av relevant teori.

Det er viktig for meg å presisere at verken drama eller teater er undervisningsfag og står dermed dessverre ganske svakt i den norske grunnskolen. Men det kan virke som at også selvoppfatning, på tross av fokuset dette har i pedagogikken, står ganske svakt i Kunnskapsløftet – ingen av kompetansemålene eller de grunnleggende nemlig går ut på at elevene skal ha det bedre med seg selv, skal tro på seg selv eller oppleve mestring. Så hvor finner man dette? Hvor finner man det som går ut på å ta utgangspunkt i elevenes personlige forutsetninger og ikke bare tilegne dem kunnskaper og ferdigheter? Jo, i den generelle delen av læreplanen. Her er utgangspunktet for oppfostringen elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Her skaper man likhet gjennom ulikhet, og elevenes iboende egenskaper er grunnlaget for deres ferdigheter. Den står som et innledningskapittel til Kunnskapsløftet når den etter min mening burde vært hoveddelen. Den generelle delen av læreplanen må autoriseres, og jeg mener dette kan gjøres med utgangspunkt i drama og teater og andre metoder som har til hensikt å hjelpe elevene med å innse hvor fantastiske de er, og som synliggjør forskjellen på mestring og prestering. Den generelle delen av læreplanen må sees på som en praktisk handling, ikke bare som en holdning.

Denne bacheloroppgaven har påvirket, utfordret og farget min lærerrolle på måter som jeg ikke har begrepsforråd for å kunne uttrykke. Jeg kommer til å kjempe for drama og teater i undervisningen, og for den generelle delen av læreplanen i all min tid som lærer.

Litteratur

- Braut, G. S., & Stoltenberg, C. (2009, 02 13). *Reliabilitet*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://sml.snl.no/reliabilitet>
- Bugge, A. (1999). *Produksjon av kvalitative data*. Hentet fra Statens institutt for forbruksforskning.
- Dahlum, S. (2015, 05 11). *Validitet*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://sml.snl.no/validitet>
- Dice Consortium. (2010). *DICE-terningen er kastet*. www.dramanetwork.eu.
- Engelstad, A. (2008). *De undertryktes teater* (2. utg.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Helse- og oppvekstfag. (2015, 05 20). *Kommunikasjon og samhandling*. Hentet fra helseogsosialfag.cappelendamm.no:
<http://helseogsosialfag.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=59344>
- Imsen, G. (2010). *Elevens Verden* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Landslaget Drama i skolen. (2015, 05 20). *Hva er drama, og hvorfor skal man bruke det?* Hentet fra www.ndla.no: <https://ndla.no/nb/node/47417>
- NTNU Videre. (2011, 08). *Dramaterapi*. Hentet fra www.ntnu.no:
<http://www.ntnu.no/videre/brosjyre/dramaterapi/files/assets/downloads/publication.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletnes, K. B. (2015, 05 12). *Forståelse*. Hentet fra Store Norske Leksikon:
https://snl.no/forst%C3%A5else%2Fpsykologi%2C_filosofi%2C_pedagogikk
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 05 20). *Læreplan*. Hentet fra Udir.no: www.udir.no
- Vareberg, D. O. (2010, 11 05). *Forskning.no*. Hentet fra [Forskning.no](http://forskning.no):
<http://forskning.no/teatervitenskap/2010/11/flinkere-elever-med-drama-i-skolen>
- Vethal, Å., Linge, S., Paulsen, B., & Øverbye, A. (1997). *Lære skape leve*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA.

Vedlegg 1

Intervjuguide/tema for intervju

Intervju 1:

Selvopfatning

Tanker om seg selv

Andre da?

Aktiviteter

Trivsel

Egenskaper

Drama og teater

Intervju 2:

Opplevelsen

Klassemiljø

Overraskelser?

Drama og teater

Endringer?

Vedlegg 2

Undervisningsopplegg (et av oppleggene fra drama- og teaterundervisningen)

Tid blir ikke bestemt på forhånd fordi det er vanskelig å vite hvordan elevene responderer på de ulike øvelsene; noen ønsker å bruke god tid på en øvelse og gjøre den om igjen, mens andre føler seg ferdig med den og vil videre. Med andre ord: Elevene bestemmer selv tidsbruk.

Hva	Hvordan	Hvorfor
Felles oppvarming	Stå i ring, myke opp, strekke litt, løpe på stedet	For å varme opp kroppen før dramaøvelsene, myke opp musklene og forberede seg emosjonelt på å gjøre noe
«Hypnose»	Elevene deles inn i to og to. Den ene tar håndflaten ti cm unna nesen til den andre og fører den rundt i rommet.	For å samarbeide med en annen, kommunisere på en ny måte og å konsentrere seg
Ulike speiløvelser	Først at to og to står ca en meter fra hverandre. De får prøve å lede speilet en gang hver. Deretter skifter jeg mellom hvem som skal lede – den ene siden og den andre siden, f.eks. Deretter skal de skifte initiativet imellom seg uten at det blir bestemt – det skal bare skje. Deretter skal hele rekken speile den andre rekken	For å kommunisere uten å bruke ord, øke konsentrasjonen, samarbeide og få opplevelsen av å bli speilet av den andre/de andre
«Hvem leder speilet»?	En elev går ut på gangen og de andre bestemmer hvem som skal lede speilet. Deretter kommer eleven inn igjen og skal gjette hvem som leder.	For å kommunisere uten å bruke ord, øke konsentrasjonen, samarbeide og få opplevelsen av å bli speilet av den andre/de andre og ikke minst for morsomhetens skyld

<p>Bildeversjon av «De undertryktes teater»: «Undertrykkelsesbilde»</p>	<p>Noen elever blir satt til å være modellérfigurer og resten av elevene skal forme dem. Jeg ber dem da om å bruke elevene til å lage et bilde som beskriver mobbing. Alle elevene kan gå inn og endre bilder, for å få frem budskapet så godt som mulig. Viktig å snakke om bildet som blir laget: hva undertrykkelsen er og hva slags måter man kan bryte undertrykkelsen på.</p>	<p>For å gjøre elevene bevisst på at mennesker har ulike statuser, at noen inntar høyere enn de burde og undertrykker andre. Ved å gjøre dette kan man snakke om ting som ofte er vanskelig og sette toleranse på dagsordenen. Man bestemmer også hva som er greit og hva som ikke er greit.</p>
<p>«Idealbilde»</p>	<p>Bildet skal STEG FOR STEG endres til å bli et idealbilde. Alle får komme med forslag og gå inn og gjøre små endringer på bildet. Det må nemlig være realistisk.</p>	<p>For å gjøre elevene bevisst på at situasjoner kan snus slik at man ikke trenger å være undertrykt. Det kan også være at det blir symbolsk for noen elever som har blitt undertrykt selv, og dermed har en terapeutisk effekt på dem.</p>
<p>Bildet får liv</p>	<p>Modelleringselevne viser endringen fra mobbing til idealbildet ved å flyte gjennom alle stegene. Er situasjonen realistisk eller ikke? Må vi begynne på nytt?</p>	<p>For at elevene får se at det de har gjort har en effekt. De får se en situasjon de har skapt selv skje på ordentlig og får anledningen til å ha et slags metaperspektiv på situasjonen. De må også diskutere om dette er noe som kunne skjedd i virkeligheten.</p>

Vedlegg 3



Saksbehandler: Arve Thorshaug
E-post: arve.thorshaug@hint.no

Telefon: 74022700
Kontoradresse:

Vår dato: Februar 2015
Vår ref.:

Deres dato:
Deres ref.:

Til aktuelle grunnskoler

BACHELORARBEID SOM DEL AV GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING VED HØGSKOLEN I NORD- TRØNDELAG

Studentene ved Grunnskolelærerutdanninga ved Høgskolen i Nord-Trøndelag skal i løpet av vårsemesteret tredje studieår gjennomføre et bachelorarbeid som blant annet innebærer et skriftlig arbeid. Arbeidet skal være profesjonsrettet og forankret i fag. Arbeidet er individuelt, og studentene har en faglærer ved HiNT som veileder.

I løpet av vårsemesteret vil enkelte av studentene gjennomføre datainnsamling ute i skoler. Dette dreier seg om små forskningsprosjektet der de enten foretar intervjuer, observerer eller benytter spørreskjema. Informasjonen de samler inn, skal danne grunnlaget for deres bacheloroppgave, samt at den kan bli benyttet i mindre forsknings- og utviklingsprosjekter ved høgskolen.

Under denne informasjonsinnsamlinga noteres ingen navn på personer eller annen informasjon som gjør at enkeltpersoner kan identifiseres. Deltakelse i intervju eller spørreskjemaundersøkelser vil være frivillig, men vi håper selvsagt at flest mulig vil delta.

Vi håper på velvillig bistand i studentenes bachelorarbeid.

Levanger, februar 2015

Arve Thorshaug
Studieleder Grunnskolelærerutdanningen

Postadresse:
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Postboks 2501
7720 Steinkjer

Fakturaadresse:
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Fakturmottak
Postboks 376 Alnabru
0614 Oslo

Kontakt:
(+47) 74 11 20 00 (off.)
(+47) 74 11 20 01 (faks)
postmottak@hint.no
www.hint.no

Organisasjonsnr:
971 575 905

Vedlegg 4



Saksbehandler: Arve Thorshaug
E-post: arve.thorshaug@hint.no

Telefon: 74022709
Kontoradresse:

Vår dato: februar 2015
Vår ref.:

Deres dato:
Deres ref.:

Mottakere:

Foreldre/foresatte ved skoler som er involvert i studenters bachelorarbeid ved Høgskolen i Nord-Trøndelag

BACHELORARBEID SOM DEL AV GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING VED HØGSKOLEN I NORD- TRØNDELAG

Studentene ved Grunnskolelærerutdanninga ved Høgskolen i Nord-Trøndelag skal i løpet av vårsemesteret tredje studieår gjennomføre et bachelorarbeid som blant annet innebærer et skriftlig arbeid. Arbeidet skal være profesjonsrettet og forankret i fag. Arbeidet er individuelt, og studentene har en faglærer ved HiNT som veileder.

I løpet av vårsemesteret vil enkelte av studentene gjennomføre datainnsamling ute i skoler. Dette dreier seg om små forskningsprosjektet der de enten foretar intervjuer, observerer eller benytter spørreskjema. Informasjonen de samler inn, skal danne grunnlaget for deres bacheloroppgave. Studentenes bacheloroppgaver kan også inngå i mindre forsknings- og utviklingsprosjekter i regi av faglærere ved høgskolen.

Under informasjonsinnsamlinga følges anonymiseringsprinsippene i Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), og det noteres ingen navn på personer eller annen informasjon som gjør at enkeltpersoner kan identifiseres. Deltakelse i intervju eller spørreskjemaundersøkelser vil være frivillig, men vi håper selvsagt at flest mulig vil delta. Foreldre/foresatte som ikke ønsker at sitt barn skal bli involvert, må gi aktivt melding til skolen om dette.

Skoler som er involvert i studenters bachelorarbeid, vil få et eksemplar av den ferdige bacheloroppgaven, samt bli invitert til deltakelse i et "Mini FoU i praksis"-seminar i siste halvdel av april 2014.

Vi håper på villig bistand i studentenes bachelorarbeid.

Levanger, februar 2015

Arve Thorshaug
Studieleder Grunnskolelærerutdanningen

Postadresse:
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Postboks 2501
7729 Steinkjer

Fakturaadresse:
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Fakturmottak
Postboks 378 Alnabru
0614 Oslo

Kontakt:
(+47) 74 11 20 00 (bf.)
(+47) 74 11 20 01 (faks)
postmottak@hint.no
www.hint.no

Organisasjonsnr.:
071 575 005