

Bachelorgradsoppgave

Elevenes selvoppfatning og følelse av egen verdi i skolen – med et blikk på dansen som bidrag til en positiv utvikling

Students' self-esteem and sense of self worth in school - with a glance at the dance contribution to a positive development

Lise Marie Haga

GLB360

Bachelorgradsoppgave i

Grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn

Levanger 2013





SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: Lise Marie Haga

Norsk tittel: Elevenes selvoppfatning og følelse av egen verdi i skolen– med et blikk på dansen som bidrag til en positiv utvikling

Engelsk tittel: Students' self-esteem and sense of self worth in school - with a glance at the dance contribution to a positive development

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

**Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____**

Dato: 31.05.2013

underskrift

Innholdsliste

1. Forord	4
2. Innledning og problemstilling	5
3. Metode	6
3.1. <i>Utvalg</i>	6
3.2. <i>Datainnsamling</i>	6
3.3. <i>Forforståelse/ståsted</i>	6
3.4. <i>Tilnærming</i>	7
3.5. <i>Etiske betraktninger</i>	7
4. Elevenes selvoppfatning -i teori og praksis	8
4.1. <i>Hva er selvoppfatning og selvfølelse</i>	8
4.2. <i>Ulike områder av selvoppfatning</i>	10
4.3. <i>Hvilken betydning har selvoppfatning og egen verdi for dannelse og utdanning?</i>	11
4.4. <i>Hvilke faktorer kan bidra til utvikling av en negativ selvoppfatning og selvfølelse?</i>	13
4.5. <i>Hvilke faktorer bygger opp elevenes selvoppfatning og selvfølelse?</i>	14
4.6. <i>Skapende dans</i>	17
4.6.1. <i>Speiløvelse</i>	18
4.7. <i>Kontaktelek</i>	18
5. En intervjustudie omkring dans og selvoppfatning	19
6. Drøfting	21
7. Avslutning	26
8. Litteraturliste	27

1. Forord

Selvoppfatning er et mangesidig tema med store ringvirkninger på andre områder både i skolen og utenfor, nettopp fordi det handler om hele mennesket. Selv har jeg rukket å danne meg grunnleggende forståelse av emnet, men det har stadig åpnet seg nye dører underveis som gjør at jeg har sett nye koblinger og sammenhenger jeg er blitt nysgjerrig på. Det å kunne se selvoppfatning opp i mot områder innenfor dans har vært en meget lærerik og verdifull prosess for meg som kommende lærer så vel som dansetrener og instruktør. Jeg håper andre vil kunne dra nytte av og forske videre på det jeg bare så vidt har begynt å røre i overflaten på. Jeg er takknemlig for muligheten til å se nærmere på emner som har vekket min nysgjerrighet og interesse gjennom lærerutdanningen så langt og ønsker å rette en takk til alle som har bidratt med kunnskap og refleksjoner underveis. En takk til min veileder for støtte og konkrete tilbakemeldinger underveis i prosessen og til dansepedagogen som stilte opp til intervju og delte sine erfaringer og kompetanse på område dans. I tillegg vil jeg takke alle som har vært behjelpelig med tips til litteratur på ulike fagområder som ga meg vind i seilene og tro på at dette var et viktig tema. Til slutt vil jeg rette en takk til alle som har bidratt til mine egne flotte og selvutviklende opplevelser innen dansen, uten disse opplevelsene hadde ikke denne oppgaven blitt til.

2. Innledning

Den norske skolen er preget av et sterkt fokus på effektivitet og skolens oppgave med å utvikle det hele mennesket er i fare for å komme i bakgrunnen. Den generelle delen av læreplanen setter derimot lys på at elevene nettopp skal utvikle seg på et overordnet plan i skolen, samtidig med arbeid innenfor de enkeltstående fagene. Det er derfor viktig at vi i skolen, i en hektisk hverdag påvirket av resultater fra nasjonale og internasjonale tester ikke mister av syne humanitetssynspunktet i oppdragelse og undervisning, og betydningen av elevenes helhetlige dannelsesprosess i skolen. Det grunnleggende perspektivet på at ethvert menneske har verdi fordi de er til og ikke på grunn av sine prestasjoner, opphav eller tilhørighet, ligger bak både menneskerettskonvensjonene og demokratibegrepet som vi bygger samfunnet vårt på. Som den samfunnsbyggende institusjonen skolen er, er det viktig å ivareta respekten for menneskeverdet og medmennesket. Kunnskapsløftet har som mål å løfte frem det integrerte mennesket, som er preget av allsidige evner til å skape og fungere i samfunnet. Et menneske som kan ta hånd om eget liv, delta og ta ansvar i samfunn og miljø. Å være aktive deltakere i sine omgivelser krever tro nok på seg selv til å tørre å mislykkes, siden livet langt i fra bare handler om suksess.

Dannelse har ingen institusjonell tilknytning og kan skje overalt, men det er tydelig at skolen er en av de viktigste dannelsesarenaene for barn og unge i dag (Opdal 2010). En dannelsesprosess fordrer endring i positiv retning i måten en person tenker, føler og handler på (Opdal 2010). Alt dette avhenger i stor grad av personens selvoppfatning og selvfølelse (Skaalvik og Skaalvik 2005). Dette ligger til grunn når selvoppfatning, selvfølelse og opplevelse av egen verdi aktualiseres som en avgjørende del av elevenes dannelsesprosess i skolen i denne oppgaven. Hvordan dannelsesprosessen ivaretas når det kommer til en skolens praktiske virksomhet ligger det ingen konkrete retningslinjer for. Det er opp til den enkelte lærer og skole hvordan de ivaretar elevenes utvikling av en positiv selvoppfatning. I denne oppgaven vil jeg aktualisere selvoppfatningens betydning for elevenes læring og dannelse i skolen og se nærmere på hvordan dans kan brukes som innfallsvinkel for å bidra til elevenes selvoppfatning og følelse av verdi. Nærmere bestemt skal jeg se på hva skapende dans og kontaktlek kan tilføre elevene i barneskolen. Følgende problemstilling er da formulert for denne oppgaven: ***Hvilken betydning har selvoppfatning og følelsen av egen verdi for elevenes læring og dannelse i skolen og hvordan kan arbeid med skapende dans og kontaktlek i skolen bidra til utvikling av en positiv selvoppfatning og følelse av egen verdi?***

3. Metode

3.1. Utvalg

Jeg har i arbeid med denne oppgaven valgt å gjøre et kvalitativt intervju (Postholm og Jacobsen 2011) med kun en informant. På grunn av tidsperspektiv og størrelsen på oppgaven var det mest aktuelle å gjennomføre intervju med et lite utvalg. Det er viktig å poengtere at resultatet av studien derfor er knyttet til et enkelt individs oppfatning og perspektiv på emnet sett opp mot teori fra litteraturstudier, noe som klart påvirker resultatets validitet. For å gjøre intervjuet mest mulig troverdig med tanke på overførbarhet og ikke minst gjøre det praksisrelatert er informanten valgt ut med tanke på erfaring og kompetanse. Nærmere bestemt er informanten plukket ut med tanke på sin erfaring innenfor undervisning på det praktiske området dans med spesiell kompetanse innen elementene drøftet i denne oppgaven; bevegelse, samarbeid og improvisasjon. Siden jeg var interessert i hvordan selvoppfatning konkret kan arbeides med i skolen ved å bruke elementer innenfor dansefeltet, var det viktig å velge informant med tyngde og kompetanse på dette feltet heller enn selvoppfatning. Ved en videre studie ville det vært interessant å også se på en tradisjonell lærers tanker om elevenes selvoppfatning i klasserommet kontra en estetisk lærers tanker ut i fra andre arenaer enn klasserommet.

3.2. Datainnsamling.

Oppgaven er i hovedsak bygd på en studie av litteratur innenfor to områder. For det første teoretisk litteratur som omhandler selvoppfatning. For det andre praktisk og teoretisk litteratur innenfor emnet dans, nærmere bestemt skapende dans, kontaktlek, og improvisasjon. En del av studien har vært fokusert rundt det å se på praktiske øvelser. I tillegg til en ren litteraturstudie har jeg også gjort et kvalitativt intervju av en person med bakgrunn i det praktiske feltet skapende dans.

3.3. Forforståelse/ståsted

Bak arbeidet med denne oppgave ligger det en antagelse om at arbeid med øvelser innen improvisasjon, samarbeid og bevegelse kan tilføre skolen noe annet enn hva de tradisjonelle fagene kan, og at arbeid med disse faktorene muligens kan bidra til elevenes utvikling av en positiv selvoppfatning. Med bakgrunn i egen videregående opplæring innenfor musikk, dans og drama, har jeg erfart hvordan kreativ øvelse kan styrke egen og andres selvfølelse. Jeg har også gjennom egen praksis som dansetrener/instruktør for barn og ungdom observert en positiv utvikling i arbeid med aktiviteter innenfor dette området. Jeg valgte å gå gjennom

litteraturstudier for å se om det kunne finnes noen teoretiske sammenhenger for deretter å innsamle informasjon i form av et intervju. Med tanke på mitt utgangspunkt hjalp forståelsen av teorien meg å være mer objektiv i møte med informanten, og også å se etter motgående argumenter for arbeid med selvoppfatning og danseaktiviteter.

3.4. Tilnærming

Jeg har i denne oppgaven hatt en relativt konstruktivistisk tilnærming (Postholm og Jacobsen 2011) til emnet selvoppfatning. Selv om jeg på forhånd hadde noen forventninger om hva jeg mente å ville se etter, var innsamlingen av data ut i fra teori åpen med tanke på at jeg ikke visste nøyaktig hva jeg så etter. Jeg var opptatt av å se på koblingen mellom selvoppfatning og aktiviteter med dybde og ut fra forskjellige vinkler. Dette gjorde tilnærmingen min åpen for å oppdaget stadig nye ting jeg ikke visste jeg så etter. Følgende gjennomførte jeg, med utgangspunkt i en pragmatisk tilnærming, et kvalitativt intervju ved bruk av en semi-strukturert intervjuguide (Postholm og Jacobsen 2011). Ut fra teori visste jeg innenfor hvilke områder jeg ønsket å samle informasjon fra informanten, og ved hjelp av formulerte men relativt åpne spørsmål ønsket jeg å åpne opp for at informanten kunne komme med videre informasjon som jeg ikke forventet å få tak i. Jeg forventet å finne noe som kunne tilsi at oppgavens gitte øvelser kan virke inn på selvoppfatningen, men var allikevel like forberedt på at jeg kunne informasjon som kunne tilsi det motsatte.

3.5. Ethiske betraktninger

Jeg var klar over at å studere emnet selvoppfatning potensielt kunne by på mange utfordringer med tanke på etiske hensyn. Det er et sensitivt tema som går på enkeltpersoners opplevelse av seg selv. Det ville vært svært interessant å se på enkeltelevers selvoppfatning opp mot min problemstilling, men med tanke på tidsperspektiv ville jeg måtte forholde meg til et begrenset utvalg informanter. Fremstilling av resultater fra eksempelvis en intervjustudie basert på få elevinformanter ville betydd mange omveier for å kunne anonymisere oppgaven. Med tanke på en eventuell offentliggjøring av resultatet har det derfor av etiske hensyn ikke vært aktuelt å kjøre en slik studie denne gangen. Med den tiden jeg har hatt til rådighet valgte jeg derfor å gjennomføre intervju med en lærer i stede. Det har også da vært viktig å sørge for at informanten har forblitt anonym.

4. Elevenes selvoppfatning -i teori og praksis

4.1.Hva er selvoppfatning og selvfølelse?

Kjært barn har mange navn, og slik som vårt syn på oss selv er sammensatt og viktig for de fleste områder i livet, er det her mange betegnelser som brukes om hverandre, både i teori og praksis. Det er derfor nødvendig å begynne med en avklaring og avgrensning når det kommer til hvilke begreper som vil bli brukt i denne oppgaven.

Begrepet selvoppfatning kan defineres som *"enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv."* (Skaalvik og Skaalvik 2005:75). Dette begrepet fungerer som en fellesbetegnelse og rommer ulike sider ved en persons oppfatning, forventning og vurdering av seg selv på ulike områder. Vi skjønner at det derfor er viktig å være konkret på hvilke sider en sikter til når man snakker om en persons selvoppfatning. Slik Skaalvik og Skaalvik (2005) og andre teoretikere bruker det, begrenses begrepet selvoppfatning til å gjelde en persons subjektive og bevisste oppfatning av seg selv i tillegg til ens forventninger om å mestre bestemte handlinger. Det er også denne betydningen som ligger til grunn for denne oppgaven. Selvoppfatning henger med andre ord av hvordan man kjenner seg selv, og hva man er sterk eller svak på.

De fleste mennesker har et enten overveiende positivt eller negativt syn på seg selv. (Skaalvik og Skaalvik 2005) Dette kan betegnes med en av mange betegnelser som blir brukt i litteratur og dagligtale; selvbilde, selvverd, selvfølelse, og selvaksept, listen er lang. Mens selvoppfatning handler om en beskrivelse av en selv i forhold til ulike områder, handler selvfølelsen om en grunnleggende følelse av å ha verdi som menneske (Olsen og Traavik 2010). Vi kan se det som *"en persons totale oppfatning av hvor mye han liker seg selv. ...en følelse av eget verd. Når du har den dypt inni deg, er du glad for å være akkurat deg."* (Briggs 1985:10). Du vet du er en person verdt å elske og kan hvile trygt i deg selv (Olsen og Traavik 2010). Med en god selvfølelse har du ikke behov for å bruke tid og energi på å gjøre inntrykk på andre, du vet hva du er verdt (Briggs 1985). Med andre ord handler det om hva vi føler om oss selv, om vi aksepterer og verdsetter oss selv slik vi er med både styrker og svakheter. I denne oppgaven vil begrepet selvfølelse brukes gjennomgående, da dette begrepet illustrerer hva begrepet handler om i sin korthet, nemlig hvilken følelse en har for seg selv. Det vil være følelsen av egen verdi innenfor dette begrepet som vektlegges sterkest. Altså elevenes følelse og opplevelse av å ha verdi bare fordi de er til, uavhengig av prestasjoner og tro på egne evner.

Selv om selvfølelsen utvikles gjennom hele livet er det i barndommen grunnlaget for menneskers selvfølelse legges. Vi snakker altså om vårt eget syn på oss selv; men som vi skal se nærmere på utover i oppgaven, er det allikevel gjennom andres reaksjoner og omgivelsene vi finner grunnlaget for dette synet. (Håkonsen 2009). Selvfølelsen er uansett mer generell og stabil enn vår selvoppfatning på enkeltområder og deretter også mindre påvirkelige av enkeltstående erfaringer (Skaalvik og Skaalvik 2005).

I situasjoner hvor emnet selvoppfatning og menneskers velbefinnende aktualiseres blir ofte begrepet selvtillit blandet med selvfølelse, selvbilde og selvaksept. Mens selvfølelse handler om en indre grunnleggende følelse av verdi, uavhengig av prestasjoner, er selvtillit som et ytre stillas av tro på egne evner og muligheter for å oppnå gode prestasjoner som man kan støtte seg til i ulike situasjoner (Olsen og Traavik 2010). Elevene kan ha god selvtillit på noen områder i skolen, dårlig på andre. Det ser ut til å være en tendens til å bruke begrepene om hverandre, uten bevissthet om det motstridende innholdet. Med en sunn og positiv selvfølelse er selvtilliten sjeldent noe problem, men ikke motsatt. Ser man en person som med stor selvtillit står foran klassen og holder fremlegg, er det lett å tro at personen er trygg og har det bra med seg selv. Derimot er det ikke dermed sagt at personen liker seg selv og føler at de er en person verdt å elske. God selvtillit betyr ikke god selvfølelse. Dette kan ligge bak det at eleven uttrykker sinne over å inne skåre det ene målet i fotball. Om verdien av en selv er knyttet til prestasjoner og ikke ens egenverdi, blir det vanskelig å feile (Olsen og Traavik 2010). Det å ikke mestre vil kunne oppleves som om man ikke lenger er like mye verdt. Derimot vil en elev med positivt selvfølelse kunne mislykkes uten å føler seg mindre verdt, fordi egenverdien som menneske som ligger til grunn for ens verdi, ikke prestasjonene.

Selvoppfatning kan også ses fra ulike vinkler. Vi har gjerne en oppfatning av hvordan vi virkelig er, hvordan vi tror vi blir oppfattet av andre, og hvordan vi ønsker å være. Vi har en reell, sosial og ideell selvoppfatning. En viktig del av vår totale selvoppfatning og selvfølelse handler om spriket mellom ideell og reel selvoppfatning. Stor avstand mellom det man er og det man ønsker å være fører til stadig opplevelse av å mislykkes, og kan i verste fall skape psykiske problemer (Skaalvik og Skaalvik 1996). Selvoppfatningen og selvfølelsen vår fungerer også hele tiden selvforsterkende. Dette er fordi all erfaring vi gjør oss blir vurdert ut fra hvordan vi allerede oppfatter oss selv. Av alle inntrykk vi gjør oss er det gjerne det som stemmer med den allerede oppfatningen av oss selv, som i størst grad aksepteres i bevisstheten vår. Det som ikke stemmer har lettere for å bli filtrert bort (Håkonsen 2009).

Vi blir kjent med oss selv gjennom å oppleve oss selv i ulike situasjoner og det er naturlig for mennesket å endre væremåte ut fra hvilken situasjon vi er i (Håkonsen 2009). Elevene kan ha ulike oppfatninger av seg selv på forskjellige områder og kan vise ulik adferd avhengig av hvilken situasjon de er i. Når vi nå går videre er det med visshet om hva som ligger i begrepene selvoppfatning, selvtillit og selvfølelse og at det er disse som gjennomgående vil bli brukt i denne oppgaven.

4.2. Ulike områder av selvoppfatning

Vi kan si at en person har oppfatninger av seg selv på alle områder en har gjort seg erfaringer (Skaalvik og Skaalvik 2005). Elevene i skolen har en oppfatning av seg selv, når det kommer til skriving, gym, matematikk, tegning og alt det andre de gjør i skolen. De har også oppfatninger om sine ulike roller som skoleelev, venn, og fotballspiller. Andre oppfatninger, som ikke er knyttet til prestasjoner; kan være for eksempel utseende. Til sammen danner selvoppfatningen på de konkrete områder en mer generell selvoppfatning, som kan være positiv eller negativ. (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Vår oppfatning av oss selv på de ulike områdene trenger ikke å samsvare med hverandre (Skaalvik og Skaalvik 2005). Susan Harter (1985) er en av dem som har gjennomført kvantitative målinger av selvoppfatning, hvor en gjerne måler ulike avgrensede områder innenfor selvoppfatning. I hennes arbeid finner vi områdene akademisk, sosial, motorisk, fysisk og adferdsrelatert selvoppfatning. Akademisk selvoppfatning omhandler elevenes evner og prestasjoner i skolen. Sosial selvoppfatning handler om i hvilken grad eleven har venner, føler seg akseptert og likt av andre. Motorisk selvoppfatning går på opplevelse av egne ferdigheter og mestring av motoriske aktiviteter. Om elevene er fornøyd med eget utseende, og føler at hun ser bra ut går under fysisk selvoppfatning. Adferdsrelatert selvoppfatning innebærer hvorvidt elevene liker måten de oppfører seg på, om de oppfører seg slik de burde, gjør det de skal, og unngår å havne i problemer. Til tross for positiv selvoppfatning på enkelte områder, kan andre områder være preget av utrygghet og en negativ oppfatning av en selv. En elev som har sterke intellektuelle egenskaper og mye kunnskap å bidra med i klasserommet, kan oppleve å ikke strekke til i samspill og lek med andre barn i friminuttet.

En slik inndeling av selvoppfatning vil kunne gi et bilde på elevens oppfatning av seg selv på ulike områder. Det den ikke tar hensyn til, at ulike områder har ulik betydning ut i fra hvor viktige de anses å være for eleven selv (Briggs 1985). En elev som ser på det som viktigere å

være en god fotballspiller enn å gjøre det bra på skolen, vil antagelig påvirkes mer av sine prestasjoner i fotball enn i skolefagene. Samtidig vil hva de anser som viktig påvirkes i mer eller mindre grad av miljøet rundt dem. Om de er oppdratt i et hjem hvor skoleprestasjoner blir sett på som en viktig investering i fremtiden, vil det påvirke dem annerledes enn om de kommer fra et hjem som ser på teoretiske skolekunnskaper som ubrukelige i det virkelige arbeidslivet. Hvilken verdi skoleprestasjoner har for resten av klassen vil også påvirke hvor mye verdi enkeltelevener legger sine skoleprestasjoner.

Når det er snakk om selvoppfatning i skolesammenheng er forskjell på å snakke om en elevs syn på seg selv i et spesifikt eller generelt tilfelle (Skaalvik og Skaalvik 2005). En elev kan ha en oppfatning av hvor flink han er til å tegne, snekkere og male. Selvoppfatningen på disse spesifikke områdene ligger til grunn for hans generelle oppfatning av seg selv i kunst og handverksfaget. Slik er det også med andre skolefag. Mer generelt blir hvordan han ser på seg selv som skoleelev, og om han ser på seg selv som sterk eller svak på skolen. Det er forskjell på å ha den generelle følelsen av å være flink på skolen, og det å føle seg flink til å tegne. Jo flere områder vi opplever å ha en positiv selvoppfatning på, desto mer stabil er den og jo tryggere vil vi kunne føle oss på alle livets områder (Skaalvik og Skaalvik 2005). Skolen og lærerne etterstreber generelt å tilrettelegger varierte læringssituasjoner. Dette betyr for elevene å se seg selv på forskjellige måter og blir kjent med ulike sider av seg selv. Det kan være snakk om følelser, evner eller kompetanse som igjen kan bidra til selvoppfatningen.

4.3.Hvilken betydning har selvoppfatning og egen verdi for dannelse og utdanning?

Med alle de nasjonale og internasjonale prøvene og testingen i skolen er det lett å bli opptatt av elevenes mestring, deres faglige selvoppfatning, tro på egne evner, altså deres selvtillit i skolen. Skolen skal ikke bare gi elevene utdanning og faglige kunnskaper, den skal også bidra til dannelse. Dannelse, av det tyske *bildung*, handler om å forme eleven med fokus på det å være menneske, altså et humanitetsperspektiv. Det handler om å bli i stand til å håndtere eget liv og se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap. Alle har et indre behov for en positiv selvoppfatning og alle trenger å føle seg verdifulle uten å skulle prestere (Briggs 1985). Elevene skal sosialiseres inn i samfunnet de lever i. Ved at vi som lærere går inn for å skape et inkluderende miljø, vil også elevenes dannelsesprosess preges av inkluderende holdninger (Det integrerte mennesket 2006). En forutsetning for dannelse er nemlig hvordan elevene ser på hverandre. I tillegg til å kunne ta vare på seg selv er også det å se og ta vare på hverandre en viktig del av dannelse og selvfølelsen. Skolen skal utvikle elevene mot å bli

selvstendig individ med tro nok på seg selv til å tørre å mislykkes. Fordi livet ikke handler bare om suksess, men å reise seg etter å ha mislykkes (Det integrerte mennesket 2006).

En rekke undersøkelser indikerer at selvfølelsen har stor betydning for en persons livskvalitet og psykiske helse. (Skaalvik og Skaalvik 2005). I det lange løp vil en tankegang som preges av automatiske forventninger om å mislykkes føre til en opplevelse av lite påvirkningskraft i eget liv. Personen vil oppleve lite kontroll over hva som skjer med ens liv, og oppleve at ting bare skjer uten at han kan gjøre noe fra eller til, noe som kan gi konsekvenser for personens psykiske helse (Olsen og Traavik 2010). En viktig del av dannelsesprosessen er å gjøre elevene til aktører i eget liv, som kan påvirke sin egen livskvalitet, og ikke bare være tilskuere til eget liv (Det integrerte mennesket 2006).

Forskning viser at elever med lav selvfølelse har mindre sannsynlighet for å lykkes i skolen (Manger 2010). Positiv selvfølelse bidrar til gode prestasjoner og gode relasjoner med andre som igjen også bidrar til et positivt selvfølelse (Manger 2010). Bare opptil 20-25 prosent av elevenes læring kan forklares med deres intelligens, mens en rekke andre faktorer er vel så viktige (Manger 2009). Elevenes motivasjon er en viktig faktor når det kommer til elevenes læring og utdanning. Når handlingene våre styres av bildet vi har av oss selv, egne interesser, og tillit til oss selv, har vi indre motivasjon. Engasjementet blir sterkere fordi det er en kontakt med vår selvfølelse som skaper eieforhold for det det gjelder (Lillemyr 2007).

En annen viktig faktor som også har betydning for motivasjonen er elevenes egne forventninger om mestring (Terje Manger 2009). De er et resultat av elevens selvoppfatning på det respektive området (Briggs 1985). Elevens tro på egne egenskaper og hva de kan mestre påvirker blant annet deres innsats og utholdenhet i møte med ulike oppgaver og aktiviteter (Skaalvik og Skaalvik 2005). Dette gjør at elever med like forutsetninger kan prestere ulikt, fordi de har ulike forventninger om mestring (Manger 2009). I hovedsak er det tidligere mestringsopplevelser som har størst betydning for elevens videre forventninger om mestring av den samme oppgaven (Bandura 1997). Allikevel vil den generelle selvoppfatningen kunne påvirke forventningen om å mestre oppgaver generelt. I skolen møter elevene ofte nye situasjoner, oppgaver og informasjon for første gang. I tilfeller hvor man mangler det Bandura (1997) kaller autentiske mestringsopplevelser, vil en med positiv selvoppfatning ha større sjanser for å lykkes enn elevene med en negativ selvoppfatning (Manger 2009).

En kan også tenke seg at følelsen av egen verdi kan ha betydning for møte med nye og utfordrende oppgaver. Hvis prestasjoner ligger til grunn for ens verdi for seg selv og andre, vil det være et større nederlag å feile, fordi det oppleves som et tap av verdi, noe som også kan gi konsekvenser for elevenes videre selvtillit i faget. En eleven med en grunnleggende følelse av verdi vet at de er like mye verdt selv om de skulle mislykkes. Den oppfatningen en har av seg selv har mye å si for ens tanker, følelser, og handlinger. Elever med god selvfølelse kan bruke all sine energi på å forstå og løse oppgaver, i stede for å være opptatt av om medelever og læreren skal like dem. Manglende positiv selvoppfatning og verdi vil kunne føre til behov for å beskytte seg selv på andre måter. Når elever møter noe de ikke forventer å mestre vil de kunne vise dårlig interesse, motivasjon, og innsats for oppgaven, og gjerne kommentere at ”Dette er kjedelig!”. Elevenes oppfatning av seg selv får derfor betydning for elevenes adferd i lærings situasjoner og deres prestasjoner i skolen (Skaalvik og Skaalvik 2005).

4.4.Hvilke faktorer kan bidra til utvikling av en negativ selvoppfatning hos eleven?

Mobbing og utestenging er selvskrevne faktorer som risikerer å ta selvfølelsen fra barna (Manger 2010) og blir derfor ikke utdypet særlig her. Elever som har problemer med å etablere og vedlikeholde relasjoner kan få mangel på positive og overvekt av negativ tilbakemelding og speilinger av seg selv, selv om de ikke kan sies å bli mobbet. Manglende sosial kompetanse kan derfor trekke i negativ retning for utviklingen av selvoppfatningen. Dårlig selvoppfatning kan også gi ytterligere dårlig selvoppfatning fordi man forventer å mislykkes eller bli dårlig likt av andre, og dermed har vanskelig for å se det positive i en selv ressurser gjennom det allerede negative bilde en har fått seg selv (Håkonsen 2009).

Hvis det reelle og ideelle selvet i liten grad overlapper hverandre, kan det lede til en negativ oppfatning av en selv. Om elever opplever seg selv på én måte, men ønsker å være på en annen måte, vil eleven lett kunne havne i en ond sirkel med negative opplevelser av ”tilkortkomning” og påfølgende forsterket negativ oppfatning av en selv (Håkonsen 2009). I skolen kan elever oppleve å ha en annen rolle i klassen enn den de egentlig ønsker å ha. Eleven kan innerst inne ønske å være en snill gutt som alle liker, men får gjentatte opplevelser med å være den slemme bråkete gutten i klassen. Når han klapper nabomannen oppmuntrende på skulderen, får han gjerne passet påskrevet nok en gang; ”Nå slår han igjen!”. Vi kan lett se forbindelsen til uønsket adferd i skolen og hvordan forventninger vedlikeholder denne adferden (Manger 2010). Eleven opplever å ikke være slik han ideelt ønsker å være og vil etter hvert kunne begynne å tro at han faktisk er en slem person.

Manglende innsikt i seg selv og sine evner kan trekke selvoppfatningen ned i form av at de forventer noe av seg selv som ikke er realistisk å nå. Egne men også signifikante andres forventninger som ikke står i samsvar med elevens evnenivå kan bidra til opplevelse av å mislykkes og bidra i negativ retning for selvoppfatningen (Briggs 1985). Skolefaglige oppgaver som ikke samsvarer med elevenes evnenivå vil kunne bidra til negativ akademisk selvoppfatning, mens fravær av forventninger på sin side kan tolkes som manglende tro på at eleven vil klare noe som helst. Hvis de voksne stiller krav og forventninger som ikke tar hensyn til den eleven er, vil dette kunne skade deres opplevelse av verdi og føre til at eleven mister seg selv. Når skolen forventer at en elev bare skal sitte stille og jobbe med teoritunge fag, mens egentlig er en person som elsker å være ute i naturen og lage ting med hendene, vil det stadig skape opplevelser av å ikke imøtekomme forventningene som blir stilt. Å bøye seg under andres forventninger og legge bånd på egen natur vil kunne virke ødeleggende fordi elevene må være det vi trenger at de skal være, og ikke være seg selv. Å fornekte sitt sanne selv, bygger ikke en positiv selvfølelse. Forventninger og mangel på tillit til elevene kan altså svekke elevenes selvoppfatning og følelse av å være verdifulle slik de er. (Briggs 1985)

Mange områder i skolen avhenger av elevenes motoriske ferdigheter. Alt fra kroppsøvningsfaget, lek i friminuttet, idrett, spilling av instrument, klipping, skriving, tegning, påkledning osv. Alle disse områdene avhenger av fin- eller grovmotoriske ferdigheter for å oppleve mestring på ulike områder i skolen. Dårlig motorikk er en faktor som kan få negative ringvirkninger på mange arenaer og på flere områder av selvoppfatningen. Det kan få konsekvenser for den sosiale så vel som den motoriske selvoppfatningen, ettersom lek og fysisk aktivitet er en viktig del av interaksjonen med andre barn. I tillegg får det negativ virkning på den faglige oppfatningen, fordi blant andre kroppsøving og kunst og handverk så vel som skriving i norsk er påvirket av motoriske ferdigheter.

4.5.Hvilke faktorer bygger opp elevenes selvoppfatning og selvfølelse?

Elevenes opplevelse av seg selv er i mindre grad et resultat av gener og medfødte anlegg enn de reaksjonene vi får fra andre på den de er og deres prestasjoner (Olsen og Traavik 2010). Meads speilingsteori bygger på at vi ikke observerer oss selv direkte men observerer hvordan andre reagere på oss. Ved å speile oss i andres reaksjoner danner vi oss et bilde av oss selv. (Lillejord 2009). Vår selvoppfatning er skapt gjennom de speilbildene vi får av oss selv via andre. Signifikante andre er personer som har stor betydning for elevenes selvoppfatning. (Olsen og Traavik 2010). Dette er personer som står i nær relasjon til elevene som foreldre,

søsken, venner, lærere, trenere eller andre omsorgspersoner. Jo eldre elevene blir jo mer betydning får også jevnaldrende barn, altså klassekamerater (Manger 2010). Disse personene danner altså et sosialt speil, som elevene speiler seg i for å utvikle sin selvoppfatning og følelse av verdi. På samme måte som en positiv selvfølelse er et nært forhold til signifikante andre et grunnleggende menneskelig behov. Å bli likt av andre er en avgjørende faktor for å etablere og vedlikeholde relasjoner og igjen for å få positive tilbakemeldinger på den man er.

På lik linje med at kroppen trenger mat for å vokse, trenger selvet et nært forhold til andre mennesker for å utvikles, nettopp fordi andres respons og vurderinger er avgjørende for elevenes selvoppfatning og selvfølelse (Manger 2010). Kvaliteten på relasjonene og erfaringene de gjør seg sammen med disse viktige personene setter preg på den personen elevene blir (Håkonsen 2009). Gode evner til å etablere og opprettholde positive relasjoner har derfor en sterkt positiv betydning ikke bare for elevenes sosiale selvoppfatning, men også for elevenes følelse av egen verdi. Empati og evnen til å være sensitiv ovenfor andres signaler er to svært viktige faktorer når det kommer til å etablere nære relasjoner (Lillejord 2009).

Lindseth (2009) peker på at kroppsspråk er smittsomt. Nevroner i hjernen får oss til å føle bevegelser vi ser og hører andre utfører, noe som derfor i stor grad styrer våre mellommenneskelige funksjoner. Dette gjør oss i stand til å gjenkjenne og forstå andres reaksjoner. Når vi speiler andres kroppsspråk og bevegelser samordner vi våre følelser med dem, uten å være klar over det. På den måten kan vi skape samhørighet med andre bare gjennom å speile deres mimikk eller bevegelser. Når den andre personen ser at vi har det samme uttrykket i ansiktet, opplever de at vi føler det samme som dem (Lindseth 2006). Når vi speiler hverandre viser vi gjensidig respekt og at vi føler oss akseptert. Derfor virker speiling kontaktskapende. Kroppsspråk er altså en faktor som påvirker vår sosiale selvoppfatning og vår selvfølelse. Teori bak menneskets natur og psykologi fremhever også blick, og berøring som viktige kontaktskapende elementer mellom mennesker (Håkonsen 2009). Når vi blir berørt, får vi en opplevelse av at vi er verdifullt i den andres øyne, noe som er viktig for vår selvfølelse. Berøring kan signalisere nærhet, fremme god kommunikasjon, trygghet, og tillitt og på denne måten bringe mennesker nærmere hverandre. Dette kan gi grunn til å tro at aktiviteter som gir elevene positive opplevelser med øyekontakt og berøring vil kunne påvirke elevenes opplevelse av egen verdi. Man skal være svært oppmerksom på at berøring også kan oppfattes negativt om det skjer i en setting hvor det ikke er naturlig (Håkonsen 2009).

Vi vet at en eleven har selvoppfatning på alle områder vi har gjort oss erfaringer (Skaalvik og Skaalvik 2005) og at betydningen av opplevelsen avhenger av hvilken verdi den har hos den enkelte eleven (Briggs 1985). Erfaringer med å mestre på ulike områder fremmer derfor selvoppfatning på de respektive områdene. Jo flere områder man mestrer jo mer positiv blir den generelle selvoppfattelsen. Dette bidrar også til en positiv selvfølelse. Den sosiale selvoppfatningen bygges opp gjennom opplevelser av å bli likt av andre; medelever og lærere, og det å ha venner (Manger 2010). Elevenes faglige selvoppfatning vil i stor grad bygges opp av mestringsopplevelser, erfaringer knyttet til prestasjoner og fremgang i faget. Elevenes selvfølelse vokser også når klassemiljø de er en del av verdsetter den enkelte elevens egenskaper og kompetanse (Manger 2010). Om eleven opplever å løse en oppgave i matematikk som mange av de andre ikke klarer vil dette gi faglig mestring. Om en elev opplever å bli valgt først i lagspill og leker, vil det øke den motoriske og sosiale selvoppfatningen. Det vi ser er at om en erfaring blir en mestringsopplevelse eller ikke ofte avhenger av betydningsfulle personer og omgivelsene rundt eleven.

Å mestre noe de selv mener er viktig er spesielt oppbyggende på selvoppfatningen (Briggs 1985). Hver elev har sine interessefelt og vil ha ulike oppfatninger av hva som er viktig; for noen er det fotball, for andre er det skoleprestasjoner, for andre igjen er det utseende. Det som derimot er felles viktig for alle er relasjonene til andre. Det å oppleve at de er verdt noe som menneske; at de er likt slik de er uavhengig av evner og ferdigheter er et grunnleggende behov og noe som bidrar til utvikling av selvoppfatningen i positiv retning for alle elever.

Både den faglige og sosiale selvoppfatningen påvirker i stor grad selvfølelsen. Sjansen for at elevene utvikler en positiv selvfølelse øker når de opplever å mestre oppgavene i skolen, har venner og er godt likt av medelever og lærere. Elever med et positiv forhold til seg selv har lettere for å komme i kontakt med andre, skape relasjoner, og dermed trives sosialt og lykkes skolefaglig (Manger 2010). Skolen kan bidra til utvikling av en positiv selvfølelse og opplevelse av verdi ved å skape et positivt miljø og tilby eleven mestringsopplevelser. Ikke alle elevene er like, mestrer det samme eller har samme syn på hva som er viktig. Å legge til rette for en positiv personlig utvikling og opplevelse av verdi hos alle elever innebærer å la elevene få møte seg selv og andre på ulike arena og legge til rette for opplevelser hvor elevene føler seg verdsatt og sett for den de er uten å skulle prestere.

Gjennom ros for hva de gjør opparbeider elevene seg en positiv selvoppfatning og styrket selvtillit på ulike områder. Det å bli sett og anerkjent for den de er styrker deres selvfølelse og opplevelse av å være verdifulle mennesker. Ettersom selvfølelsen kan ses på som en indre søyle som holder oss oppreist, og selvtilliten fungerer mer som et ytre stilas kan vi si at selvfølelsen er av mer grunnleggende betydning for oss. Det er viktig at elevene opplever å få ros og tilbakemeldinger på det de gjør og presterer i skolen. men det er enda viktigere at vi i skolen sørger for å anerkjenne og verdsette elevene for det de er med sine styrker og svakheter, uavhengig av prestasjoner. Selvfølelsen er selve grunnmuren i oss (Olsen og Traavik 2010). ”Elsk meg mest når jeg trenger det minst, det er da jeg trenger det mest” er nok et ordtak av en meget klok ukjent person.

Bevegelse og motoriske ferdigheter har vi allerede sett på som en viktig mestringsfaktor for flere områder av selvoppfatningen så vel som for områder i skolen. Så viktig at vi kanskje kan trekke tydelige linjer til elevenes totale selvoppfatning. Å ha gode motoriske ferdigheter kan ses på som en viktig faktor for både selvtillit og selvfølelse i skolen. De kan bidra til økt mestring på mange områder i skolen, i tillegg til på det sosiale fordi man lettere blir inkludert i lek. I tillegg er lek den mest sentral møteplassen mellom barn, og der de får rikelig med respons på den de er.

4.6. Skapende dans

Skapende dans er et område innenfor dans som fokuserer på og utvikler elevenes naturlige bevegelser og uttrykk. Pedagogen viser ikke frem bevegelser som skal gjøres men fungerer som en veileder og gir oppgaver som henter frem elevenes egne naturlige måte å bevege seg på. I skapende dans, eller kreativ dans, som det også kalles, er det ikke noe som er rett eller galt. Den fokuserer på det enkelte individs behov og muligheter for å uttrykke seg gjennom kroppen og bevegelse, ut i fra deres indre impulser. I andre danseformer starter man gjerne med å øve opp teknikk og styrke kroppen som et instrument for å kunne danse, mens man her begynner utforskning av dansens ulike elementer. Mange som arbeider med dans på denne måten tar utgangspunkt i de grunnleggende elementene er kroppen, tid, rom og kraft. Disse elementene fungerer som inngang til å skape bevegelse. Gjennom å utforske kroppens bevegelsesmuligheter, og bruke rommet på ulike måter finner man frem til sin egen måte å bevege seg på. Også ved å utforske ulike kvaliteter på bevegelsene som; tungt, lett, spent og avspent blir man bevisst sine muligheter til å bruke kroppen på. Det samme gjelder når man jobber med tid, og utforsker tempo, varighet på bevegelsene og rytmer. (Joyce 1994)

Arbeidet med skapende dans kan foregå ved en tredeling av økten. Først introduserer pedagogen, ved å bruke ting, ord, materialer eller uttrykk hva elevene skal lære, for eksempel en pendel, hvis målet er at elevene skal utforske svingende bevegelser. Deretter får elevene muligheten til å utforske dette på sin måte, gjennom at man som pedagog kommer med spørsmål og oppfordringer underveis som oppfordrer elevene til å prøve ut det aktuelle elementet på flest tenkelige måter. Hvordan svinger man på kroppen? Hva gjør at bevegelsen blir svingende? Hvilke deler av kroppen kan man svinge med? Pedagogen utfordrer elevene til å utforske den aktuelle bevegelsen eller kvaliteten ved å bruke de fire elementene nevnt ovenfor; ulike deler av kroppen, ulike retninger og nivåer i rommet, ulik kraft og kvalitet på bevegelsen og ulikt tempo og rytme. Dette er den viktigste delen av arbeidet. Til slutt strukturerer man det elevene har jobbet, gjennom å la dem gjøre en sekvens av bevegelser mens de andre i gruppen ser på. Det er ikke snakk om å fastsette en rekkefølge for bevegelsene, men en kort seanse hvor elevene gjør det de husker. I skapende dans arbeider man prosessorientert og fokuset ligger på å utforske elevenes egen forståelse av hva dans er og finne sin individuelle måte å uttrykke seg på.

4.6.1. Speilingsøvelse

To eller flere personer speiler helt enkelt hverandres bevegelser. Dette kan gjøres enten i stillhet eller akkompagnert av musikk. Ved arbeid i par står de to foran hverandre, hvor den ene leder bevegelsen og den andre følger ved å forestille seg at man er den andres speilbilde. Ved arbeid med flere kan den som leder stå foran de andre, alle vendt samme vei. Når lederen snur seg i en annen retning blir det et automatisk lederbytte til den som nå står fremst. Lederen må bevege seg så sakte og tydelig at "speilet" kan følge. (Joyce 1994). Speilingsøvelsen kan varieres og differensieres på mange måter, ved at læreren underveis utfordrer elevene til å bruke ulike kroppsdeler, bevegelse i rommet, kvalitet på bevegelsene og variere tempoet, altså de fire elementene.

4.7. *Kontaktlek*

De neste aktivitetene som presenteres her tar utgangspunkt i Sherbornes (1997) bruk av kontaktlek som utgangspunkt for utvikling gjennom bevegelse. Det finnes lignende øvelser i Joyces (1994) verker men der er mer bare brukt som en øvelse for å skape et hensiktsmessig miljø for videre skapende dans. Kontaktlek slik Sherborne (1997) bruker begrepet går ut på at to personer er i bevegelse med utgangspunkt i felles fysisk kontakt. Målet er å utvikle forhold mellom partene og styrke fysisk og psykisk utvikling. Hun presenterer tre former for

kontaktlek; aktiviteter som handler om å ta vare på hverandre, dele på ansvar, og rette krefter mot hverandre.

Av aktiviteter hvor elevene skal ta vare på hverandre har vi ulike måter å ta over eller gi vekten sin til den andre parten på. En konkret og enkel øvelse kan være at den ene drar den andre etter bena på et glatt gulv. Dette er en aktivitet som også ofte gir god øyekontakt. Eleven vil her jobbe med å vise omsorg for hverandre, oppmuntre hverandre til å slappe av og stole på partneren. Denne aktiviteten kan også gjøres med den voksne, læreren (Sherborne 1997). Andre former for øvelser kan være basert på delt ansvar eller likeverdige forhold. Her kan elevene balansere hverandres kroppsvekt. Dette er også gode øvelser, som brukes mye i sammenheng med blant annet teater, drama og dansearbeid. Slike øvelser kan varieres i det uendelige og kan tilpasses etter elevenes alder og modning. De aller minste kan sitte og støtte seg til hverandre rygg mot rygg i sittende posisjon, større barn kan støtte seg på hverandre i stående posisjoner, og man kan videre gjøre øvelser hvor partene skal løfte eller bære hverandre. Disse øvelsene demonstrerer trygghet ovenfor partneren og seg selv, og kan utvikle evnen til å oppnå kontakt og lytte til en annen part.

5. En intervjustudie omkring dans og selvopfatning

I det følgende vil jeg redegjøre for resultatene av gjennomført intervju med en erfaren og kompetent lærer i dans, med fokus på hennes arbeid med skapende dans i barneskolen. Dette er en sammenfatning av det som kom fram i intervjuet.

Den kvinnelige dansepedagogen har, med over 20 års erfaring, mye å si om undervisning av dans for barn og unge. Hun fortelle om sin erfaring med skapende dans som en arena hvor elevene utvider sitt syn på seg selv og får positive ”øyeblikks-opplevelser” som de selv og andre legger merke til. Skapende dans er i følge henne en arena som kan bidra med ikke-målbare opplevelser og prestasjoner i skolen. Det er ikke slik at en er bedre enn noen andre i skapende dans. Det handler om mestring av øyeblikket for den enkelte eleven.

Hennes bruk av skapende dans, eller danselek, er preget av at ingen skal føle seg mislykket, elevene skal føle seg fri i det materialet og musikken som brukes, det skal være en trygg ramme rundt det hele, og øvelsene setter elevene i gang uten at hun må demonstrere. Hun mener det handler mye om hvordan oppgavene presenteres og hvordan man veileder elevene gjennom dem. Av og til legges det opp til at elevene må ta noen raske valg underveis, slik at de ”glemmer seg” litt. I sin praksis legger hun vekt på at elevene skal finne frem til det å ikke

bruke så mye ord men heller fokusere på bevegelsen. Hun tror at når elevene ikke prater så mye kan det være at elever som ellers ikke prater så mye kan få et fint øyeblikk som de andre legger merke til. Noen mestrer kanskje bedre det stille øyeblikket bedre enn å bruke språk og kan komme bedre frem enn de gjør ellers i klassen. Elever som ellers er tydelige i sin framtoning kan på den andre siden overraske seg selv og andre med nye myke sider av seg selv.

Når hun kommer ut i skolen ser hun at spesielt gutter kan ha en del fordommer mot dans og bevegelse. De har gjerne en begrenset forestilling om hva de ønsker å være med på og leve seg inn i. Men ofte når de har begynt, går de nesten alltid langt over den rammen for det de selv mente at de kunne da de kom inn i rommet. Det vil si at de i større grad har levd seg inn i noe. De lar seg inspirere og tørr å slippe seg løs. Elevene har ofte mer kapasitet enn det de selv vet. Hun tegner et eksempel på gutter som hun i starten merket at tok litt avstand til det de skulle , men som plutselig kunne ta det helt alvorlig og gå inn i en eller annen sommerfugl-lett bevegelse. Noen elever hun har møtt oppdager at de er veldig fysiske uten at de selv vet det. Arbeid med samarbeid og fysisk kontakt mellom elevene ser hun på som en mulighet for å bidra til elevenes trygghet i skolen. Det å samarbeide kroppslig og ha fysisk kontakt i kombinasjon med stillhet og kan ufarliggjøre og fremme aksept for nettopp kroppskontakt og stillhet.

Slik det kommer frem av eksempler hun viser til er danselek og skapende dans en aktivitet som utfordrer og utvider elevenes personlige grenser både fysisk og mentalt. Selv om noen elever faller utenom er det et område som favner flere enn skolen ofte forventer på forhånd. I blant opplever hun også at det er de i rundt, som kjenner elevene som stiller med begrensninger for eleven, ved at de har et fastlåst inntrykk av hvem eleven er og hva han kan gjøre. Det kreves derimot svært mye av læreren eller pedagogen for å kunne drive undervisning i skapende dans og danselek. Dette er ikke et område som kan tilegnes per bok. Tydelige rammer, tilrettelagte fasiliteter og nok tid er også avgjørende faktorer for å kunne skape trygghet, positive opplevelser og se utvikling hos elevene. Samtidig påvirkes gjennomføring og utbytte for elevene av om elevene man møter er der av egen interesse eller i skolesammenheng. Til slutt har det betydning hvordan elevgruppen fungerer sammen. Ved å gå inn som uavhengig pedagog med slikt arbeid i korte tidsrom, uten å kjenne elevene, mener hun det er det vanskelig å kunne vurdere påvirkningen av elevenes selvoppfatning og selvfølelse.

6. Drøfting

Manger (2010) peker på at det også finnes forskning som viser at for god selvfølelse kan ha uheldige konsekvenser for omgivelsene. For det første kan et sterkt fokus på å ha tro på seg selv, fra et tidlig stadium, føre til økt depresjon og mentale vansker for de som ikke lever opp til disse forventningene. En for sterk selvfølelse kan føre til at man vurderer seg selv som mer populær og sosial enn hva omgivelsene tilsier at de er. Slike personer viser seg å være mindre mottakelige for konstruktiv kritikk og enkelte kan ha lettere for å plage og påføre andre smerte. Resiliensforskning viser på den andre siden at de med et sunt forhold til seg selv, positivt selvfølelse og en trygg selvoppfatning er bedre rustet til å takle motgang, skuffelser og kritikk fra omgivelsene (Olsen og Traavik 2010). Med tanker på å danne elevene for å bidra positivt til samfunnet, er det klart at vi ikke ønsker å bidra til at elevene i skolen får et opphøyet syn på seg selv i forhold til andre. Fokuset må ligge på å tilrettelegge skolen at alle elevene kan utvikle et positivt forhold til seg selv, ivareta elevers allerede sunne selvfølelse, og legge inn tiltak for å snu elevers negative selvfølelse. Selvfølelsen er jo selve grunnmuren vår for å kunne ha det bra og leve et sunt og lykkelig liv.

I dagens skole og samfunn er det et stort fokus på elevenes prestasjoner og mestring. Gjennom prøver og testing tvinges lærere og skolen til et sterkt fokus på hvordan elevene kan prestere bedre. Det er lett å se at dannelsesperspektivet og utviklingen av hele mennesket kan ha lett for å havne i bakgrunnen når det egentlig burde vært i forgrunnen. Som vi har sett ovenfor er vår oppfatning av oss selv og følelsen av å være verdifull avgjørende for både læring og danning. Det har betydning for hva vi går inn i, hvilken innsats vi yter, hvordan vi vurderer egne prestasjoner og hvordan vi takler det vi ikke mestrer (Skaalvik og Skaalvik 2005, Olsen og Traavik 2010).

En positiv selvfølelse blir til gjennom positive tilbakemeldinger på den vi er, med våre styrker og svakheter. For å kunne oppleve å bli akseptert som man er og likt til tross for sine feil, er det vel også et viktig poeng at andre også kjenner dine feil. Om man ikke ønsker å vise sine feil, er vel dette et tydelig tegn på at man har behov for å beskytte seg selv og at man ikke bærer en positiv selvfølelse (Skaalvik og Skaalvik 2005). Det kan være skummelt å avsløre sine svake sider, men opplevelser med å få støtte og bli verdsatt i situasjoner hvor man faktisk har gjort det, vil kunne bevise at det er greit. Litteratur og skolen for øvrig har et stort fokus på tilpasset opplæring og det å legge til rette for at elever som opplever lite mestring må få erfare mer mestring. Dette er kjempeviktig fordi mestringserfaringer skaper videre forventning om mestring (Bandura 1997). Like viktig må det vel være å løfte blikket å se

forbi elevens mestring og også gi eleven oppmerksomhet og anerkjennelse i de situasjonene de ikke mestrer. Det er dette som bygger følelsen av verdi.

Når vi skal tilrettelegge for at elever skal oppleve å ha verdi i seg selv er ikke mestringsopplevelser nødvendigvis det mest hensiktsmessige, fordi det kan dra fokuset til elevene bort fra det vi ønsker at skal prege opplevelsen. Elever vet gjerne når de mestrer i noe de er interessert i og anser som viktig, (Briggs 1985) så for oss som lærer vil den viktigste oppgaven være å ivareta de som ikke er sterke i den aktuelle situasjonen slik at de får styrket selvfølelsen. Det er viktig at de elevene som er faglig sterke også opplever at det er greit å mislykkes. Som sagt kan man gjerne ha en sterk seltillitt og tro på egen mestring til tross for at man egentlig føler seg lite verdt og ikke opplever å ha noen egenverdi.

Det betyr ikke at det her er snakk om å tilrettelegge for at elever skal mislykkes, men at vi som lærere ikke først og fremst skal sikre at alle elever skal mestre, men heller legge energien i å tilrettelegge aktiviteter som handler om andre ting enn å prestere og mestre.

Elevenes selvfølelse får næring gjennom å speile seg i andre mennesker i miljøet rundt seg, men ikke alle medelevene, eller for den saks skyld voksne mestrer det Olsen og Traavik (2010) kaller speilende adferd. Dette handler om å være til stede i nuet og "se" en person, slik at de føler seg anerkjent og verdsatt. I en travel skolehverdag hvor alle er opptatt av ulike ting og mange ulike aktiviteter er det nok en del elever som hverken blir lagt ordentlig merke til eller har tid til å legge merke til andre. Gjennom de relasjonene vi bygger sammen med barnet, og i klassen kan vi ha stor betydning for elevenes selvfølelse og opplevelse av egen verdi om vi også lærer oss å se hverandre. Dessverre er det nok slik at de fleste elevene allerede har fått sin "rolle" i klassen, noen med mer eller mindre negative relasjoner til andre. Å skulle bidra til elevenes utvikling av selvoppfatningen vil innebære å legge til rette for at elevene får bli kjent med sine ulike sider. For at den skal bli positiv må vi skape muligheter for mestring. For å fremme god selvfølelse hos alle elevene og følelsen av å være verdifull, vil det være naturlig å fokusere på å skape situasjoner hvor elevene ser hverandre uavhengig av mestring og rollene de er blitt tildelt.

Det kan være vanskelig for elevene selv å snu sin situasjon, og rolle som både det ene eller det andre i skolens hverdag, nettopp fordi de naturlig vil forsøke å svare til omgivelsenes forventninger til dem (Briggs 1985). Jo mer uønsket adferden til eleven er, jo mer negativ tilbakemelding får han fra oss, og desto mer overbevist blir eleven om at han er "slem".

Skapende dans handler om å følge egne impulser og bevege seg fritt, altså improvisere ut i fra en gitt oppgave. Improvisasjon og kontaktarbeid kan gi en opplevelse av at etablerte identiteter skyves til side, og at relasjonen mellom menneskene ligger i selve dansen som skapes. Når det er sagt betyr ikke det at man mister sin opplevelse av personlige grenser, tvert i mot fungerer improvisasjonen best når man lytter og ser hverandres ulikheter (Østern 2006).

Som det også kom frem i intervjuet kan elevene komme frem på en annen måte gjennom dansen enn de gjør ellers i skolen. Som når gutten med motforestillinger til dans hengir seg til en sommerfugl-lett bevegelse og uttrykk. Det handler om å være til stede her og nå og relatere til bevegelsene og opplevelsen. Østern (2006) tror i likhet med andre på dette feltet, at den som improviserer blir påvirket i sin måte å danse på, tenke på og til og med være i verden på. Skapende dans vil slik kanskje kunne fungere som et ”friområdet” hvor elevene kan slippe å vedlikeholde sine etablerte roller i klasserommet. Her vil de også få muligheten til å få erfaringer i å være utenfor den allerede opparbeidede rollen. Erfaringer som gir dem et nytt syn på seg selv, på hvem de er og hva de er i stand til. Til tross for at intervjuobjektet ikke selv kunne si å ha observert danseaktivitetenes betydning for elevenes selvfølelse og selvoppfatning er det ingen tvil om at elevksemplene som kommer frem preges av opplevelser som har påvirket elevenes selvoppfatning og kanskje også selvfølelse.

Skapende dans som improvisasjon handler om å gå inn i noe som man ikke vet hvor ender. Man vet ikke hva resultatet blir, nettopp fordi resultatet er selve prosessen (Østern 2006). Det man har gjort er ikke noe permanent som kan vurderes, med mindre man filmer det eller viser det for et stort publikum. Fokuset ligger ikke på å prestere, vise at man kan prestere, det handler om å være til stede. Det å utøve improvisasjon handler om åpenhet og dialog og det å være åpen for forskjelligheter, og mangfold. Det å relatere seg til andre mennesker er sentralt. Man lytter til hverandres stemninger, forslag, spenninger og impulser (Østern 2006).

Skapende dans og kontaktlek kan gi utgangspunkt for positive opplevelser med interaksjon preget av nærhet og tillitt. Kvaliteten på interaksjonen mellom partene, opplevelsen av nærhet og trygghet, kan synes å ha en effekt på den enkelte eleven. Når elevene erfarer at de kan stole på en partner vil dette kunne bidra til at de utvikler en fysisk og følelsesmessig trygghet. Dette kan være svært betydningsfullt for elever som er sosialt og emosjonelt usikre (Sherborne 1997). Ved at de blir tryggere på egne evner, og lærer å ta initiativ, samtidig som de lærer å bli følsomme på andres behov og kommunisere bedre påvirker deres selvoppfatning. Til slutt opplever de også mestring når de klarer øvelsene (Sherborne 1997).

Våre elever vil verdsette seg selv i den grad de har fått oppleve å føle seg verdifulle, blir sett for den de er (Briggs 1985). Aktiviteter som kontaktlek og samarbeidsøvelser er med å bidrar til utvikling av nære og trygge relasjoner og aksept for kroppskontakt mellom elevene, slik dansepedagogen antydte. Gjennom kroppskontakt tar elevene vare på hverandre, har tillitt til hverandre, skaper positive relasjoner (Håkonsen 2009). Elevene får et utgangspunkt for å kunne speile seg selv i positive relasjoner innad i klassen, styrket selvfølelse og flere opplevelser av å være verdifull. (Manger 2010).

Lindseths (2009) poeng når det kommer til sammenhengen mellom kroppsspråk, speiling av andres bevegelser og våre mellommenneskelige forhold og det faktum at sosialisering i stor grad handler om vår evne til å tolke signaler fra andre mennesker (Lillejord 2009), gir grunnlag for å tro at "speiløvelser" kan ha en positiv effekt på elevenes relasjoner og selvfølelse. Elevene opplever at jevnaldrende speiler dem på en positiv måte, samtidig som den andre eleven lærer å være til stede, "se" og speile andre. For elever som opplever mye negativ respons på det de gjør og den de er på ellers i skolen, vil denne aktiviteten kanskje åpne muligheten for dem til å få oppleve annen type respons. I egen praksis som dansetrener har jeg erfart at bruk av speiløvelsen opparbeider individers samspill og kommunikasjonsevne på et høyt nivå. Det handler om å kommunisere godt for begge parter. Den som tar initiativ må være bevisst sine signaler, mens den andre må ha riktig fokus for å kunne motta signalene og respondere. I et godt samspill er det vanskelig å si hvem som tok initiativet, alt skjer i et flytende kontinuerende samspill. Den ener er ikke flinkere enn den andre, de er avhengig av hverandre. Slik er det også med livet i skolen og samfunnet. Vi lever ikke i en konstant rolle som initiativtaker eller medspiller, vi er alle like viktige for å kunne fungere sammen og alle bidrar med noe ved å være tilstede. Dette er kjernen i dannelsesperspektivet.

Elever som har en negativ selvoppfatning har vanskeligere for å skape relasjoner til andre, og grunnen kan kanskje være fordi vi heller tiltrekkes av mennesker som ser glade og selvsikre ut. Gjennom speiløvelsen skaper man en situasjon hvor elevene speiler hverandre og dermed skaper en underbevisst opplevelse av at de forstår hverandre og føler med hverandre. Dette kan kanskje gi støtte og litt drahjelp for elever som ofte ikke klarer å skape dette selv på egenhånd, og dermed får en del negative responser fra andre. Speiløvelsen kan kanskje hjelpe disse elevene ved at andre virkelig er til stede, og gir dem en ny sjanse til å bli kjent og knytte positive bånd. Øvelsen øver elevene i å lese hverandres kroppsspråk og man blir dermed også mer bevisst på sitt eget. Da blir det enklere å gi de signalene man ønsker og man

kommuniserer bedre. Dette gir bedre relasjoner med andre og mer positive speilinger av en selv noe som gir bedre selvfølelse og bedre selvtillit i videre kommunikasjon, som igjen styrker selvoppfatningen videre. Dette blir en positiv spiral. (Lindseth 2006).

Til tross for at det er få som melder seg ut er det, som dansepedagogen poengterte, svært krevende å drive skapende dans sammen med barn, spesielt med elever som ikke har noe valg i skolen. For at skapende dans skal fungere kreves tydelige rammer rundt aktiviteten. Pedagogen må vite hva han holder på med, kunne lese elevene og vite hva en må si for å oppnå det man ønsker fra elevene. Da kan elevene slippe seg løs og la kreativiteten styre. Dette argumenterer for at det kan være vanskelig å gjennomføre et slikt opplegg for en vanlig lærer, og det kanskje er et felt som dansepedagoger må ta seg av. Så hvorfor skal vi da inkludere dette i skolen. Kan ikke bare de barna som ønsker det gå på kulturskolen hvor de møter en kompetent dansepedagog? Ikke alle har muligheten eller økonomi til å la barna sine delta, og ikke alle voksne tror at deres barn er et barn som danser. Kanskje barnet selv heller ikke vet at det er en fysisk skapende person, før de får prøvd det. Skolen er den viktigste lærings og dannelsesinstitusjonen i Norge, og det å bli kjent med seg selv er en viktig grunnstein i danning og det å utvikle en positiv selvoppfatning og følelse av verdi. Det bør alle få muligheten til på flest mulig områder. Det er rett og slett synd at ikke dans som estetisk uttrykksform har sin egen plass i skolen.

Skapende dans og kontaktlek, som presentert i denne oppgaven faller allikevel naturlig inn i læreplanen for kroppsøving, hvor hovedvekten skal ligge på bevegelseslek og opparbeiding av grunnleggende bevegelsesmuligheter og respekt for hverandre. (Læreplan i kroppsøving 2006). Til forskjell fra andre tradisjonelle aktiviteter i kroppsøvingsfaget trener ikke skapende dans og kontaktlek opp ferdigheter til spesifikke aktiviteter eller sport, men opparbeider et generelt grunnlag for all fysisk aktivitet. Elevene bygger opp en mestring på et generelt nivå, som kan ha store ringvirkninger på mange områder i skolen. Et annet viktig aspekt er at det ikke ligger noen konkurranse i dette arbeidet, fordi det tar utgangspunkt i hver enkelt elevs naturlige bevegelsesuttrykk og forutsetninger. *“Skapende dans er en uttrykksform som stimulerer utviklingen av hele mennesket, spesielt estetisk sans, rytmesans og kroppsbevissthet. Danseopplæring kan bidra til økt kreativitet og emosjonell utvikling og læring.”* (Veiledning til læreplan i kroppsøving)

Dansepedagogene som ressurs i skolen er gjerne bare tilgjengelig via eksempelvis den kulturelle skolesekken. Noe som begrenser tiden de har i hver skole til å gjøre en forskjell. Intervjuet med en erfaren dansepedagog peker på at man trenger tid for at elevene skal bli trygge og kunne slippe seg løs og få en positiv utvikling. Realiteten er at få lærere som møter elevene hver dag og hver time i kroppsøving har denne kompetansen. Det får være opp til fremtidige lærere og skoler å ta tak i dette og bringe ressurser innen dans og kreativ utfoldelse inn i skolen, slik at elevene kan bli kjent med seg selv på flest mulige måter.

7. Avslutning

Både selvtillit og selvfølelse er svært viktige deler av elevenes selvoppfatning, deres utvikling som menneske og dermed deres danning i skolen. Tro på seg selv er avgjørende for en persons psykiske helse og for evnen til å kunne fungere som aktør i eget liv. Selvtillit og selvfølelse har også mye å si for elevenes læring, for hvilken motivasjon og innsats de går inn med i arbeid med det faglige innholdet i skolen. Med ønske om å styrke elevenes selvoppfatning i positiv retning er det i hovedsak to hovedområder som er av stor betydning. Vi kan legges til rette for at elevene får rikelig med mestringsopplevelser som støtter opp under deres selvtillit og vi kan skape gode relasjoner innad i klassen slik at elevene opplever å bli verdsatt og likt for den de er. Skapende dans kan gjøre noe med elevenes selvoppfatning, gjennom å utvide deres syn på hvem de er og hva de er i stand til. Kontaktlek påvirker relasjonene til andre som igjen påvirker selvfølelsen. Om skapende dans og kontaktlek generelt bidrar til en positiv selvoppfatning og følelse av egen verdi ligger det ingen bevis på, men er ikke skolens jobb å gjøre vårt beste for å prøve å bidra i positiv retning. Det ville være interessant å se på de to områdene teori om selvoppfatning og dans i praksis gjennom en lengre periode studie av praksisfeltet, for deretter å se om det faktisk kan være et godt argument for å bringe mer dans inn i skolen som lærings og dannelsesinstitusjon.

8. Litteratur

Arneberg, Per og Briseid, Lars Gunnar (red.) (2008) *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Briggs, Dorothy Corkille (1985). *Barnets selvtilit. Hvordan bygge opp barnets selvfølelse og selvrespekt*. Oslo: Aschehoug.

Eriksen, Anne (2010). Hvem er du – og hvem kan du bli? i Brekke, May (red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Harter, Susan (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.

Håkonsen, Kjell Magne (2009). *Innføring i psykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Joyce, Mary (1994). *First steps in teaching creative dance to children*. California: Mayfield Publishing Company.

Lillejord, Sølvi (2009). Å vokse inn i samfunnet i Manger m.fl *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Lillemyr, Ole Fredrik (2007). *Motivasjon og selvforståelse. Hva ligger bak det vi gjør?*

Oslo: Universitetsforlaget AS.

Manger, Terje (2009). Læring og forventning om mestring i Manger m.fl *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Manger, Terje (2010). Jevnaldrendes betydning i *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap:lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Olsen M. I. og Traavik K. M (2010). *Resiliens i skolen- om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*.

Opdal, Paul Martin (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep i Brekke, May (red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar (2011). *Læreren med forskerblick, innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: høyskoleforlaget.

Sherborne, Veronica (1997). *Utvikling gjennom bevegelse. For barn i alle aldre med ulike og spesielle behov*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Skaalvik E. M. og Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østern, Tone Pernille (2006). Dansens uutholdelige letthet –om improvisasjon som tyngde i dansekunsten. i Steinsholt, Kjetil og sommerro, Henning (red). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. N.W. DAMM & SØN AS

Det integrerte mennesket (2006). *Utdanningsdirektoratet* hentet fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket/>

Læreplanen i kroppsøving (2006). *Utdanningsdirektoratet* hentet fra:

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>

Veiledning til læreplan i kroppsøving (2006). *Utdanningsdirektoratet* hentet fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Kroppsoving/Kroppsoving/Eksempler-fra-hovedomradene/5---7-arstrinn/Idrettsaktivitet-og-dans/>