

Khachik, shereen Marta

Kroppens Plass i klasserommet

Making Space for the Body in the Classroom

Masteroppgave i Erfaringsbasert Masterstudie i spesialpedagogikk

Veileder: Anne Torhild Klomsten

Mai 2020

Khachik, shereen Marta

Kroppens Plass i klasserommet

Making Space for the Body in the Classroom

Masteroppgave i Erfaringsbasert Masterstudie i spesialpedagogikk
Veileder: Anne Torhild Klomsten
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Innholdsfortegnelse

1.0	Forord	1
1.1	Innledning	2
1.2	Problemstilling	6
<u>2.0</u>	Teori	8
2.1	Sosial kompetanse	9
2.2	Den Fenomenale, levde kroppen	11
<u>2.3</u>	Å komme i flyt	10
2.4	Kreativitet og spontanitet	11
2.5	Genuine møter	12
2.6	Sosiometri, læren om relasjoner i en gruppe	13
2.7	Danseteknikker og bruk av kreativ dans	14
2.8	Yoga, pust og avspenning	14
2.9	Sammenheng mellom kropp og sinn	15
3.0	Metode med Problemstillingen	20
3.1	Forskningsdesign	21
3.2	Beskrivelser av Intervensjon, Kroppens plass i klasserommet	22
3.3	Forsknings deltaker	23
3.4	Data Innsamling	24
3.4a	Kvantitativ Data: spektogram Lek	24
3.4b	Kvalitativ Data	25
3.5	Etiske hensyn og refleksjoner	26
3.6	Forskerrollen	27
<u>3.7</u>	Kvalitet i forskning	28
3.8	Dataanalyser	29
4.0	Resultater	43
4.1	Drøfting	45
<u>4.2</u>	Konklusjoner	50
4.2	Ettertanker.....	52
<u>Litteraturliste</u>	53
<u>Vedlegg</u>	55

Kroppens plass i klasserommet



Pinnedansen

*'A mind is so closely shaped by the body and destined to serve it, that only one mind could possibly arise in it No body, never mind'
(Damasio, 2000 the feeling of what happens)*

'Kjære lærere, husk at det sitter ikke 30 hoder i klasserommet ditt, men 30 kropper! Hodet virker mye bedre når kroppen har det bra!' (Elizabeth Spidsøe 2002)

Forord

Som mamma, lærer, og terapeut, har jeg sett hvordan barn kan slite med å uttrykke seg og gjøre seg hørt og forstått av voksne, i saker hvor de er ulykkelig, krenket, trakassert, sviktet eller utnyttet. Barn som ikke blir sett, hørt, eller trodd kan risikere å gi opp. Det er vi voksne sitt ansvar å lytte til barna, og å gjøre barn i stand til å kommunisere klart og tydelig i alle saker som angår dem. Dette er en tidskrevende prosess fra tidlig barnealder. Jeg er spesialpedagog, med bakgrunn fra dans, psykodrama og yoga. Mange års arbeid i grenseland mellom kunst, pedagogikk og terapi, har gitt meg en forforståelse for betydningen av kreative, estetiske erfaringer for menneskers livskvalitet. I min erfaring med kroppslig utfoldelse, genuine møter og samspill, rytme, flyt og pust påvirker det utvikling av barns kompetanse og mestring. Dette prosjektet er forankret i Barnekonvensjon, og bygger i stor grad på erfaringer fra mitt arbeid i prosjektet 'Kroppen min Er Også Meg' som jeg ledet i regi av Redd Barna 2001 – 2003. Barns rett til å bli sett og hørt, og å kunne uttale seg om alle saker som berører dem, er nedfelt i barnekonvensjonen. I praksis viser det seg at barn fortsatt har en svak stemme og lite autonomi og påvirkningskraft. Norge ratifiserte Barnekonvensjonen i 2003, og gjorde den til en del av norsk lov, og dette har gjort det lettere for organisasjoner som Redd Barna, å kunne stille krav til den sittende regjeringen om å ivareta barnerettigheter. Mitt ønske har vært å finne kreative, kroppslige strategier som kan styrke barns opplevelse av selvhevdelse og autonomi, og som er i tråd med barnerettigheter. Dette handler i særlig grad om Artikkel 12, 29 og 31. Artikkel 12: Alle barn har rett til å uttrykke og få vektlagt sine meninger i alle saker som angår dem. Artikkel 29: Barnet har rett til utdanning som tar sikte på å utvikle barnets personlighet, talent og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig. 31: Alle barn har rett til hvile, fritid og lek, og til å delta i kunst og kulturliv. Jeg har stor tro på at kroppssentrerte aksjonsmetoder kan påvirke barns sosialkompetanse på en positiv måte. Dette er på mange måter mitt felt, og jeg er farget av mine erfaringer. Med dette prosjektet ønsket jeg den fenomenale kroppen velkommen inn i et klasserom. De øvelsene jeg tar i bruk er et utvalg fra min egen verktøykasse, inspirert i stor grad av kreativ dans-, psykodrama-, og yogateknikker. De er samlet og videreutviklet over tid, i samarbeid med 'barn av alle aldre' og flere kulturer.

Jeg vil takke min veileder Anne Torhild Klomsten, og alle mine forskningsdeltakere, for deres generøse bidrag, motstand og modige innspill. Jeg vil rette en stor takk til min familie og nære venner for støtte, oppmuntring og praktisk hjelp.



Støtteleken 2

Innledning

Barn som vokser opp i Norge bor i et av verdens beste land å bo i (FN utviklingsprogram UNDP 2018). Det betyr at de fleste norske barn har de alle beste oppvekstvilkår. Rapporten slår fast at så godt som alle norske barn begynner på grunnskolen, og forventes å fullføre et 13 års løp. Skolen er en viktig arena for faglig og sosial utvikling og i Norge har barn og unge rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringsloven § 21 og § 2 13). Skolen tar sikte på å utvikle hele menneske, som innebærer både utdanning og dannelse.

Hvordan er situasjon for norske barn i skolen? De fleste barn i Norge trives godt på skolen (FHI, 2015). Likevel viser forskning at antallet barn og unge med vansker knyttet til læring, kognisjon eller atferd er relativt høyt i Norge i dag. Omtrent 15- 20 prosent har vansker som er så alvorlige at de går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009).

Ferske tall fra Ungdata viser at psykiske plager er økende blant ungdom,

<Omfanget av selvrapporterte psykiske plager har gradvis økt blant jenter helt siden begynnelsen av 2010-tallet. Fra 2015 og framover har det også vært en økning blant gutter. Tilsvarende viser årets undersøkelse at andelen som opplever ensomhet er den høyeste som noen gang er registrert i Ungdata > (Ungdata 2019, side 80, nettverson)

Denne oppgaven retter søkelyset mot elever i 3dje klassen. Folkehelseinstituttet (FHI) rapporterer om at læremiljøet i klassen for 8 åringer beskrives som godt for de fleste, men 25 prosent av elevene opplevde en eller flere former for mobbing. 28 prosent fortalte at de, selv hadde utøvet mobbing av og til i løpet av det sist året. (FHI 2016).

Risiko- og beskyttelsesfaktorer: Mennesker er sosiale vesener, og barn har stort behov for venner og støttespillere, om de skal ha en positiv utvikling, og klare å stå frem som selvstendige individer. Det er dermed viktig å styrke barnas sosiale kompetanse for at de skal kunne oppleve sosial støtte fra medelever og voksne. Sosial kompetanse betegnes som de sosiale ferdighetene man har, og kunnskap om når disse ferdighetene skal brukes. Det har betydning for det å mestre stress, betydning for den mentale helsen og for den psykososiale risikoen (Ogden, 2001).

Beskyttelses og risikofaktorer påvirkes av sosial-, miljømessige- og individrelaterte faktorer. Gode vennskap kan beskytte mot mobbing og ekskludering (Kochel, 2017). Følelsen av støtte fra foreldre, lærere og medelever er derimot forbundet med høyere grad av tilfredshet med livet (Danielsen, 2009). Skolen er en viktig arena for å forebygge psykisk helseproblemer, og rapporten fra FHI (2018), *barn og unges helse: oppvekst og levekår* fremhever positive relasjoner, felleskap og mestring.

<. Et godt eller helsefremmende skolemiljø består av en skole som gir elevene muligheter for å delta aktivt og utfolde seg, en skole der alle får anledning til å oppleve mestring og en skole som er preget av positive forhold mellom elevene. Selv om det er vanskelig å finne empiriske studier som viser betydningen av slike faktorer i alle barnets miljøer, mener vi det er viktig å sikre at alle barn får være del av et positivt sosialt fellesskap og at de gis anledning til å utfolde seg og erfare at de mestrer.> (FHI 2011: Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger)

Barns evne til å hevde seg selv og sine behov, danne positive relasjoner, og å si fra om de er krenket eller trenger bistand, knyttes til følelser av trygghet og tilhørighet. Barn må bli synlige, og stole på at det nytter å be om hjelp og støtte. Dette beskrives som sosiale kompetanse:

<Barn med sosiale og emosjonelle vansker kan ha lavere sosial kompetanse enn normal-fungerende barn. Barn med negative følelser eller depresjon har et dårligere utgangspunkt for det å skulle ta initiativ til samhandling med andre. Dette fordi de mister motivasjon og evnen til å ta slikt initiativ på en naturlig måte. Barn med høyere grad av normalangst er ofte redd for å bli vurdert negativt av jevnaldrende og unngår dermed oftere sosial interaksjon med andre> (Haugen, 2008 i Kongsberg 2014).

Det krever gode sosiale ferdigheter for å kunne hevde seg selv på en adekvat måte. I denne oppgaven defineres selvhevdelse, som barns evne til å kunne uttrykke uavhengighet, autonomi og selvinnsett. Det å kunne presentere seg selv og reagere hensiktsmessig på andres handlinger. Det å kunne ta initiativ til sosial kontakt på en passende måte, 'lese situasjoner' og innrette seg. Å kunne si nei til det de ikke vil være med på, og be om hjelp og informasjon når de trenger det. Å kunne hevde sine rettigheter på en akseptabel måte, og skaffe seg venner.

En skoleklasse er mangfoldig og det er mange skjebner, personligheter og ulike ressurser som sammen skaper et læringsmiljø. Det er ulike faktorer som fører til manglende trivsel og mestring i skolen; mobbing eller utestengelse, atferdsproblemer, sosiale og emosjonelle vansker, omsorgssvikt, vold eller overgrep, nevrologiske lærevansker, fattigdom, livskriser, eller medfødt funksjonshemminger. (Se Dyregrov, Lorentzen, Raaheim red. 2001),

Hvilke program og intervensjoner er brukt i Norge? Tidlig innsats har lenge vært i fokus, og det innebærer å skulle oppdage alle barn og unge som trenger hjelp og bistand så tidlig som mulig, og at det jobbes tverrfaglig for å bidra til positiv utvikling. Dette har ført til flere intervensjonsmetoder for barn under 13 år. Forskning viser at trivsel ofte senkes med økende alder. (UNGDATA 2019).

De følgende programmer har vist til gode resultater: Tidlig innsats for barn i risiko (TIBIR), et kommunalt forebyggings- og behandlingsprogram for barn med atferdsproblemer. Webster-Stratton modellen, De Utrolige Årene (DUÅ) er et av de mest utbredte for barn med atferdsproblemer og ADHD. Felles for disse er at det jobbes i smågrupper med samtale, rollespill og veiledning som hovedstrategier. Flere anti-mobbeprogrammer er utviklet og iverksatt som har sett på om arbeid med forbedring av læringsmiljøet kan gi bedre skolerresultater. (Suldo, Gormley, DuPaul, & Anderson-Butcher, 2014). Olweus og Roland (1983) definerer mobbing som når et eller flere individer gjentatte ganger, og over tid, blir utsatt for negative handlinger fra ett eller flere andre individer (Ogden 1995 s28). Olweus programmet fra Bergen og Elevkollektivet fra Sandnes, er 2 kjente skoleomfattende modeller. Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS), har foreløpig vist gode resultater ved å bidra til mindre problematferd og bedre relasjoner, både mellom lærer og elev og mellom elever (Sørli &, 2015). Zero/Connect ble etablert ved Senter for Atferdsforskning, Stavanger (SAF) og dette er omtalt som en av verdens mest effektive program (digital. Godskole.no). Felles for disse er at det engasjerer hele skolen, lærere, foreldre, og elever. Disse programmene har viste til redusert negative atferd, men lite signifikante økning i sosialkompetanse, og det ofte oppstår tilbakefall etter avsluttet intervensjon. Ingen av disse tok i bruk dans som spesifikke strategi i et dannelsesperspektiv.

Jeg viser til Fagfornyelsen, og den nye læreplanen som kommer i kraft i 2020: Dans inngår fortsatt som del av musikk- og kroppsøvningsfaget. I kompetansemål for musikkfaget etter 2 trinn står det at *'eleven skal kunne utforske egen kroppsleg bevegelse i lek og andre aktiviteter, åleine og saman med andre.'* Etter trinn 4 står det.

<eleven skal utforske og gjennomføre leikar, idrettsaktivitetar, dansar og andre bevegelsesaktivitetar; bruke kroppen til å utforske aktivitetar og utvikle grunnleggjande bevegelsar, forstå og bruke reglar for samhandling i spel og bevegelsesaktivitetar, og forstå kroppsleg ulikskap mellom seg sjølv og andre, og inkludere andre i ulike bevegelsesaktivitetar>.

Også kroppsøvningsfaget trekker inn betydningen av samarbeid, elevmedvirkning og refleksjon i forbindelse med kroppslig arbeid (Læreplan 2018). September 2017 ble den overordnede del med verdier og prinsipper for grunnopplæringen fastsatt med hjemmel i opplæringsloven p.1-5. Denne beskriver hvilket grunnsyn som skal prege pedagogisk praksis fremover. Danning handler om en kontinuerlig prosess, som former mennesker i relasjon til hverandre og omverdenen. *'Vi kan si at danning handler om at menneske ikke er noe man er, men noe man blir'* (Angelo 2012, s. 127 i Torvik 2018).

Torvik ha skrevet artikkelen, *Skapende dans i lærerutdanningen – Sett i lys av fagfornyelsen*. Torvik løfter fram dannelsesperspektivet i det nye læreplanen. Om prinsipper for læring, utvikling og danning står det, *'Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring'* (Overordnet del 2017, s. 10 – Torvik 2018). Dans og bevegelse er nå blitt koblet inn i tverrfaglige temaer som Folkehelse og Livsmestring, og Demokrati og Borgerskap:

<Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal fremme god psykisk og fysisk helse, der mellommenneskelige relasjoner, og det å kunne håndtere medgang og motgang er sentralt. Dette temaet inkluderer også verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner> (Overordnet del 2017, s. 13). >Torvik 2018.

For å kunne iverksette de nye målene må lærerne selv erfarer kroppens betydning for læring. Både Torvik og Ørbæk, har hatt søkelys på å gjøre dansen tryggere og mer tilgjengelig for kroppsøvningslærer -studenter *'Ved å snu fokuset bort fra rene prestasjoner og teknikk, og mer mot samhandling, utforskning og egne opplevelser og erfaringer, blir dansen viktig også i et dannelsesperspektiv.'*(Torvik 2018). Det ser ut som om kreativ, skapende dans som del av et dannelsesprosjekt, med søkelyset på det holistiske menneske er nå på vei inn i skolen. Dette er en meget positiv utvikling, og i tråd med grunnverdier i dette prosjektet, hvor dans, den fenomenale kroppen og bevegelse skal ønskes velkommen inn i klasserommet.

Problemstillingen

Kan et kurs i kreativ dans, lek og kroppslige læring virke inn på barns subjektive opplevelse av egen evne til selvhevdelse; og fører dette til observerbare endringer i atferd?

Hva sier Forskningen? Forskning på kreativ dans i grunnskole, er ganske nytt i Norge, men andre land har forsket i mange år. I Canada, Macdonald (1985 og 1991) konkluderer i sin forskning at dans fremmer læring, glede og harmoni i skolen.

<..creative dance facilitates the development of the whole child, by creating harmony and balance between the child's inner and outer worlds. These findings support the position of Courtney (1982) and Miller (1988), that dance is an appropriate method for developing the whole child.> (Macdonald 1991).

Kongsberg 2015, skrev en litteraturstudie om dans som strategi i barnehage og skole, for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Hun valgte 8 studier fra UK, USA, Canada, Korea, Sverige og Tyskland. I tillegg fremhever Kongsberg en meta-analyse fra 1996 som hadde til hensikt å oppsummere studier innen dance/movement therapy (DMT) som opplevde stadig økende interesse, og finne standardiserte effektstørrelser som kunne si noe om forandringer ved DT (Low & Ritter, 1996). 'Resultatene viste at DMT var effektivt for ulike grupper. Studien viste særlig effekt på angst, og at det var flere fordeler med DMT for ungdom og voksne enn barn' (Kongsberg 2015 s.24). Kongsberg konkluderte følgende:

<Forskning antyder at det kan gi positive fordeler for barn i barnehage og skole, når det gjelder sosiale og emosjonelle ferdigheter. For barn og unge med allerede utviklet innagerende atferd, kan det se ut til at dans kan virke selvhverdende, på grunn av fokus på mestringsopplevelser. Ved at negativ atferd reduseres kan barn og unge som er sårbare i sosiale situasjoner, bli tryggere på seg selv og oppleve mindre negative atferd rettet mot dem> (Kongsberg 2015).

De fleste studier konkluderte med behov for mer omfattende forskning på området, for å kunne si noe sikkert om hva det er med dans som virker inn på barna. Også i Danmark finner vi evidensbaserte argumenter for integrering av kunst, kultur og kroppen i grunnskolen. 'Man kunne raskt væk både forkorte skoledagen og bruke flere timer på musikk, bevegelse og håndværk. Og samtidig ville elevene lære mere.' (Fredens 2018). Gjennomgående tema i hele boken er at læringens kroppslige fundament har betydning for livslang læring. Fredens hevder at da utdanningsinstitusjoner skjærer ned på de såkalte praktiske og estetiske fagene til fordel for akademiske kunnskap, og for å kunne leve opp til standardiserte tester, fungerer det mot sin hensikt. (Fredens 2018)

Ifølge Antilla ved Arts Equal, Finland (2017), skal fremtidens skole være sett på som kulturelle sentre hvor kunstutdanning av høy kvalitet blir like tilgjengelig, for alle elever. Dette kan innlemmes i alle fag, som en naturlig del av hverdagslivet, integrert i hele skolekulturen. I en artikkel publisert i 2018 ved Universitet i Helsinki 'EurekaAlert! Science News, slås det fast at det er sterkt empirisk bevis fra internasjonale studier om positive effekter av kunst på utdanning og læring.

< Kunstutdanning av høy kvalitet styrker barns læring, velvære og sosiale kompetanse. Den styrker også utvikling av identitet, og positiv selvoppfatning, og evne til å gå i møte med andre. Videre, støtter forskning ideen om hvordan kulturelle stereotyper kan bli overvunnet da performative kunstoppplæring er et tilbud til alle barn> (Muurinen, 2018).

Forskning i Norge: Duesund (1995) forsket og skrev om bruk av tilrettelagt kroppsøving og økt fysisk aktivitet på elever med funksjonshemninger. Hun fremhever funn fra 1989:

<Hutzler 1989 har kommet fram til at fysiske ferdigheter må ansees som nøkkelfaktorer i hele selvoppfatningsprosessen. Ved at en person opplever fysisk kompetanse, vil

selvoppfatningen bedres for hvert trinn han eller hun utvikler. Selvoppfatningen synes å bli sterkest påvirket av øket kroppsbeherskelse. Gjennom fysisk aktivitet, psykiske faktorer stabilisere seg og aktivitetsnivå stiger > (Huzler, 1909 i Duesund 1995 s.79).

Dette kan også påvirke sosialt likeverd: 'Kvalitative analyser som er foretatt i denne forskningen signaliserer et annet viktig aspekt av fysisk aktivitetsinnvirkning på selvoppfatning. Nemlig en økende effekt på følelse av sosialt likeverd' (Hopper 1986). Duesund konkluderte med at det gjensto mye forskning for å kunne si noe sikkert om psykiske gevinster fra fysiske aktiviteter, men hun fastslår at regelmessige utestengning fra fellesaktiviteter og gymtimen med sine jevngamle elever, virker negativt inn på elevenes selvoppfatning (Duesund 1995).

Kreativ dans har blitt et tema for forskning i Norge, og det er et felles mål om å løfte fram dans som fagområde i lærerutdanningen. I forbindelse med fagfornyelse og den nye læreplanen har det oppstått behov for å se på fornyelse av lærerutdanningen, og hvilke kompetanser som mangler. Ørbæk (2018) og Torvik (2018) og Østern (2017) setter søkelyset på dans i kroppsøvings-lærerutdanning og utfordringer med å overføre studentenes praksis til undervisning i skolen. For å kunne iverksette kompetansemålene med den nye læreplanen, må lærerne selv ha erfaringsbasert kompetanse, og tillit til kroppslig læring. Ørbæk viser til at det å skape dans aktiverer hele mennesket; *'Tanker, affekter og følelser bindes sammen, og studentene og elevene kommer i kontakt med nye sider av seg selv og andre'* (Ørbæk 2018 og Østern 2017 i Torvik 2018).

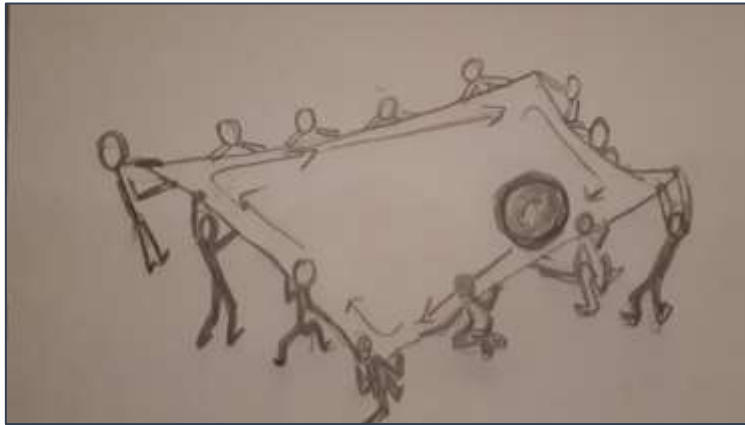
Både Østern og Engelsrud, er opptatt av kroppslig læring og den samhandlende kroppen, og de står som ansvarlige redaktører for en serie med vitenskapelige artikler. Det felles temaet for artiklene er kroppslig læring. (Viser til en serie med fagartikler i *På Spissen Forskning* 2019). *'Kroppen er etter hvert godt definert og beskrevet innenfor flere fagfelt'* (Engelsrud, 2006). *'Likevel har kroppslig læring, samt tematiseringen og teoretiseringen av kroppens betydning for læring, vært lite synlig og lite påaktet i læringskontekster som skole, lærerutdanning og annen høyere utdanning'* (Larsson & Fagrell, 2010). *'Det mangler fortsatt forskning fra forskjellige undervisningspraksiser i ulike fag der teorier om kroppslig læring brukes og vises didaktisk, selv om det eksisterer en del slik forskning også i nordisk kontekst'* (Anttila, 2013; Winther, 2012; Østern & Øyen, 2015).

<Vi trenger likevel mer forskning om kroppslig læring, særlig om læringsprosesser og undervisningspraksiser. Grunnskolen, lærerutdanningen og annen høyere utdanning framstår i sin organisering og didaktiske tenkning som dominert av kognitivistisk læringsteori'(Østern mfl, 2019), der sentrale læringsstrategier forstås som for eksempel å reflektere, metareflektere, memorere og repetere, hovedsakelig ved bruk av verbale og skriftlige aktiviteter(...). Slike og andre læringsstrategier involverer imidlertid også kroppen, og forskning om kroppslig læring vil kunne bidra til forståelse av hvordan læring foregår.> (NOU 2014:7; Tochon, 2010).

Formålet med min intervensjon vil være å undersøke hvordan barnas subjektive opplevelse av sosialkompetanse kan påvirkes i løpet av kurset, og i hvilken grad barnas tilbakemeldinger samsvarer med deres observerbare samspill og atferd.

Teori

Jeg har valgt å presentere et utvalg av litteratur og sentrale begrep, som viser et teoretisk landskap, i grenselandet mellom dans, pedagogikk, psykodrama og yoga. Deretter skal jeg redegjøre for sammenhengen mellom kropp og sinn, og hvorfor dans, kroppslig læring og yoga-avspenning er relevant for barns psykiske helse.



Fallsjerms lek med ball

Sosial kompetanse

I denne oppgaven er sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, og selvhevdelse sentrale begrep. Sosial kompetanse er essensielt for å kunne danne positive relasjoner og lese, og tilpasse seg sosiale situasjoner. Nyere forskning ved Hukkelberg og Ogden, ved Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge (NUBU 2018) viser at høy grad av atferdsproblemer ser ofte ut til å henge sammen med lav sosial kompetanse, eller omvendt. Foreldrene rapporterte høyere nivåer av samlet sosial kompetanse blant jentene sammenlignet med guttene, men det jevnet seg ut i 12 års alder. (Hukkelberg 2018, NUBU). I denne studien er det foreldre som uttaler seg om barna sine, men i min studie ønsket jeg å få barn i tale.

Sosial kompetanse kan deles opp i ulike sosiale ferdigheter, som ifølge Gresham og Elliot (2008) har fem dimensjoner: Ansvarlighet, empati, selvkontroll, samarbeid og selvhevdelse. Ansvarlighet handler om å kunne respektere eiendeler og arbeid og kommunikasjon med voksne. Dette krever et tillitsforhold til de voksne, der barna får lov å ta del i planlegging og har et medansvar. Empati handler om å kunne være hensynsfull og å vise omtanke for andre. Dette krever sosial desentrering av barnet slik at andres synspunkter er respektert. Det er viktig at barna gir uttrykk for egne synspunkter i tillegg til å lytte til andre. Selvkontroll blir beskrevet som å kunne kontrollere sine egne følelser i forbindelse med sinne og frustrasjoner, og å utvise viljestyring i når og hvordan følelsene uttrykkes. Barnet må klare å inngå kompromisser og å vente på tur. *Samarbeid* dreier seg om at barnet kan hjelpe og dele med andre, høre etter og følge beskjeder, og følge gitte regler. *Selvhevdende atferd* innebærer at man både tar initiativ til gruppeaktiviteter og at man uttrykker sine meninger på en positiv måte. Det handler også om å kunne motstå negative påvirkninger fra jevnaldrende og voksne, og dreier seg mye om hvilke

verdier barnet har når det skal fremme sine behov på en positiv og sosial måte. Disse dimensjoner overlapper hverandre, og krever at man avveier og mestrer de samtidig (Gresham & Elliot 2008). Denne intervensjonen bruker kroppen som inngang til barns psyke, og forsøker å bedre elev-elev og lærer-elev relasjoner, og øke sosial kompetanse hos elevene. Jeg skal nå presentere filosofien og teorien som støtte denne tilnærmingen.

Den fenomenale og levde kroppen

<Kroppens forhold til verden er verken mekanisk, intellektuelt eller biologisk, men eksistensielt. Kroppen kan ikke sammenlignes med en fysisk gjenstand, men heller med et kunstverk.> (Merleau-Ponty 1994)

Merleau-Ponty (1945), var en filosof med banebrytende ideer om å sette den fenomenologiske kroppen i fokus for å forstå menneskets eksistensielle grunnvilkår. Merleau-Ponty skriver at kroppen ikke kan reduseres og omtales som objekt, en mekaniske ting, men heller som fenomenal. Han kaller det den '*corps propre*' - *den levde kroppen*, som han beskriver som erfarende, levende og dynamiske; kroppen som alltid står i samspill med andre og i dialog med omgivelsene. Merleau-Ponty forklarer at vi opplever oss selv nettopp gjennom kroppen, og dens plass i sin livsverden. Han redefinerte fenomenologi og mente at vår evne til å oppleve og reflektere oppstår nettopp i kroppen. Merleau-Ponty sine teorier om dualitet, handler om hvordan mennesker ikke bare eier en kropp, men samtidig er en kropp, og jeg ser på dette som et sentralt element i barns utvikling. Dette står i sterk kontrast til Rene Descartes (1637) sin filosofi om dualismen, som innebærer en tydelig oppdeling mellom kropp på den ene siden og tanker på den andre. '*Jeg tenker, derfor jeg er*' (*cogito, ergo sum*). Med dette prosjektet ønskes den levde og levende kroppen velkommen inn i skolen. Barn skal gjennom sin utvikling bli fortrolig med å fungere som både subjekt og objekt på en og samme tid. Den fysiske objektive kroppen, og den levde fenomenale eller subjektive kroppen, må forholde seg til hverandre. Merleau-Ponty kaller dette for sirkularitet. Hans mest kjente eksempel på hvordan kroppen har en selv-reflekterende evne er dette:

<Om jeg med min høyre arm, griper om min venstre, er min høyre arm det subjektive som griper, og den venstre det objektive som blir grepet. Men idet jeg kjenner at min venstre arm blir grepet, blir denne det subjektive som opplever den høyre armen som objekt> (gjengitt av Liv Duesund, 1995 s.33)

Nettopp fordi vi som mennesker kan reflektere over oss selv, kan vi bli objekter for oss selv. Det er der det oppstår et skille, og kroppen trer fram som objekt for oss. Det er viktig for oss som pedagoger å ta utgangspunkt i den levde kroppen, for å forstå sammenhengen mellom den objektive, fysiske og den subjektive fenomenologiske kroppen. '*Til skolen kommer eleven med sin levende, fenomenale kropp, og det er skolens oppgave å henvende seg til denne, ikke bare til fornuftskroppen eller delkroppen.*' (Duesund 1995)

En skolegruppe består av en gruppe sosiale kropp som lever i den virkelige konkrete verden. Klasserommet med forskjellige gjenstander, har ikke i seg selv mening – vi tilegner mening da vi setter oss for å skrive, spille på tangenter, eller gjemmer oss bak en gardin og en veltet stol. Vi utforsker og opplever verden gjennom kroppen, og vi er i konstant toveis kommunikasjon med den. Vi *kjenner på kroppen*, sanser og oppfatter, og søker å skape mening i vår egen livsverden. På denne måten kroppsliggjør vi den opplevelsen, og erfarer før vi reflektere over det vi opplever. Kroppen er utgangspunktet for vår persepsjon og dermed inngangsporten til selvet. Det er gjennom den inkarnerte kroppen at selvet møter andre selv. På denne måten henger kropp og sjel sammen. Da vi

som spesialpedagoger ønsker å komme i kontakt med hele barnet; kropp og sjel, sanser, følelser og kreative ressurser – må vi møte dem med hele oss, med våre levde subjektive kropper. Vi må tørre å være 'i' aktiviteten – 'i dialog', ikke bare ved siden av.

Kroppen kan aldri være en gjenstand, den søker alltid mening, og har intensjon, enten ved å reflektere, eller å integrere gjennom handling. Da vi handler innlemmes våre vilkår og forutsetninger med vår evne til å handle. Kroppen i bevegelse er dansens felt: ifølge Merleau-Ponty, er det i bevegelse vi kommer nærmest et sammenfall av refleksjon og integrasjon. Det er i aksjon at vi kan oppleve å være integrert som både subjekt og objekt. En sammensmelting, eller flyt hvor vi er fokusert, reflekterende, tenkende og handlende samtidig, og opplever å være hel, ikke i fragmenterte kroppsdeler, og tanker.



Pinnedans 6

Å komme i flyt

For å kunne komme *i flyt*, engasjert, fokusert og aktiv i møte med omverden, må vi kunne glemme vår egen kropp en stund, og fjerner oss fra en kroppsbevissthet om arm og bein og positur som kan skape et ubehagelig nærvær, og hemmer utfoldelse. Den selvutslettende evne kroppen har, frigjør oss fra vurdering, selvkritikk, og den andres blick, og skaper rom for harmoni, balanse, improvisasjon, spontanitet og kreativitet. Da barna leker, kommer de ofte i en tilstand av flyt. Lek beskrives som fysisk eller psykisk aktivitet som ikke synes å ha noe (eksplisitt) mål utover seg selv. Hos barn er lek en fremtredende aktivitet, og er en viktig del av barns sosialisering og kultur, og finnes i ulike former og i ulikt omfang i alle samfunn. (Store Norske Leksikon, 2017)

Csikszentmihályi, publisert boken *Flow*, i 1975. Han var opptatt av det som nå omtales som 'positiv psykologi' og kaller hans teori *psykologi av optimal opplevelse*, eller *flyt*. Csikszentmihályi beskriver tilstanden der all oppmerksomhet er fokusert på oppgaven eller aktiviteten, og det er en dyp motivasjon for å være akkurat der, og for å gjøre akkurat dette. Dette skaper harmoni, balanse og lykke. Ifølge Csikszentmihályi 1975, når flyten inntreffer, konsentreres oppmerksomheten på et sterkt begrenset felt av aktiviteter, og omverden forsvinner i bakgrunnen. Man blir intenst bevisst på det man gjør, men ikke lenger bevisst på sin egen bevissthet. En følelse av kontroll oppstår, av å kunne beherske sine aktiviteter samtidig som grenser mellom individet de meddeltakere og omgivelser viskes ut. Nakamura og Csikszentmihályi (2009) kaller dette *Concept of flow*, og presentert en modell som ga mulig forklaring for dette. Evne til å gå inn i flyttilstand varierer i samsvar både med grad av utfordringer og dens avstand fra personens gjennomsnitt nivå. Det variere også i samsvar med grad av ferdigheter og mestring av oppgaven, og den avstand til personens gjennomsnittsnivå av ferdigheter.

Kreativitet og spontanitet

< Kreativitet er allment – vi alle har et behov for å være kreative i livet, og vi har alle behov for å være skapende. Ett hvert menneske har et iboende ønske om vekst og utvikling.(...)Dette gjør at vi engasjere oss i skapende og kreative aktiviteter. En virkeliggjøring av indre ressurser, og det å leve i samsvar med egne verdier og idealer er en kreativ prosess> (Csíkszentmihályi 1996)

Denne beskrivelse stemmer godt med Moreno (1973) sine teorier om spontanitet og kreativitet. I følge Moreno er kreativiteten grunnlaget for all vår problemløsning. (Moreno 1993) Moreno mener at universet er fylt med grenseløs kreativitet, en evig reproduserende energi og kilden til det kretsløpet han kalte *'The Canon of Creativity'*. *'Den kreative kilden er de utømmelige forutsetninger i hvert menneske, utfordringen for den enkelte er å få tak i og frigjøre sin kreativitet'*. (Slettemark 2004 s.42) Spontanitet er et av Moreno sine nøkkelbegreper, det er evnen til å reagere fritt. På en ny måte i en kjent situasjon da det behøves, eller på en adekvat måte i en ny situasjon. Spontanitet er kreativitetens katalysator: åpenhet, nysgjerrighet, fornuft, modenhet og handlekraft. Disse egenskaper gir kreativiteten form og retning. Kreativitet og spontanitet er følgelig uløselig knyttet sammen som to sider av samme sak. (Slettemark 2004). Moreno mener at spontanitet kan trenes opp, og er i motsetning til impulsivitet alltid adekvat og et uttrykk fra hele mennesket, hvor både følelse, intellekt og det åndelige nivå er i interaksjon. Psykodrama inneholder mange øvelser hvor man opparbeider spontanitet for å reagere adekvat i øyeblikket, og sette sjela i handling. Psykodrama betyr sjel i handling, og det er en aksjonsmetode brukt i både gruppeterapi, selvutvikling, selvhjelp og individuell terapi. Jakob Levy Moreno var gift med, Zurka Toerman Moreno, en profesjonell terapeut som bidro med å utvikle metodene, også etter hans død. I denne studien handler kreativitet om å sette sine ideer ut i handling, å si ja til ideer og påfunn som skapes i fantasien, og å være i kontinuerlig bevegelse og utvikling. Barna må være frie fra over-tenkning, angsten og analyse paralyses, for å være i stand til å opptre spontant. Spontanitet skiller seg fra impulsivitet, som er ofte lite gjennomtenkt og lite hensiktsmessig, og tatt på følelsesmessig grunnlag. En spontan handling kommer av en umiddelbar vurdering av alle tilgjengelig informasjon, og en rask avgjørelse som fører til handling. KPK inneholder flere elementer kjent fra psykodrama og sosiometri, hvor barna trener på å bli spontane, ta initiativ, og være skapende i samspill med andre; dette er i tråd med både Csíkszentmihályi og Moreno.

Genuine møter

<It means meeting, contact of bodies, confrontation, countering and battling, seeing and perceiving, touching and entering into each other, sharing and loving, communicating with each other in a primary, intuitive manner, by speech or gestures, by kiss or embrace, becoming one-una cum uno> (Moreno 1972)

Moreno utviklet konseptet 'genuine møter', og laget flere metoder for å skape møter og utvikle relasjoner mellom mennesker. Buber levde og arbeidet på samme tid, og Moreno var inspirert av boken *'Ich und du'* 1923). Deres tanker om genuine møter stemmer godt overens. I denne oppgaven legges det vekt på viktigheten av å skape slike møter mellom deltakerne.

<Jeg-du relasjonen som er preget av åpenhet og identifikasjon med den andre og en ikke – kontrollerende væremåte, er en gjensidighetsrelasjon som kjennetegnes ved at partene kommer hverandre i møte og er åpne for hverandres livsverden. Partene er i en positiv dialog.> Buber: Ich und du (1923).

Moreno var også meget opptatt av kroppens rolle i et terapeutisk forhold, og var kjent for sitatet: *'The body remembers what the mind forgets. If it didn't, none of us would breathe, walk or ride a bike.'*> Moreno skapte aksjonsmetoder, som aktiverer både kropp og sjel, hvor mennesker møtes for å se, forstå og anerkjenne hverandre.



Gymball lek 7

Sosiometri, læren om relasjoner i en gruppe

<Moreno utviklet sosiometri for å skape et forståelses- og begrepsapparat for å kunne arbeide terapeutisk med gruppesamspill som ramme for utvikling. Han ville lage et verktøy hvor den enkelte kunne utforske sitt samspill med andre og gjennom det avsløre sitt eget personlige 'Cultural conserve'> (Moreno 1934, kap 2 s.305)

Sosiometri-begrepet beskriver læren om relasjoner i en gruppe, og om hvilken status, eller posisjon deltakerne har. Moreno var interessert i å forstå barns frie utfoldelse i lek, og han forsøkte å sette deres spontane kreative handlinger i system, for å reengasjere og frigjøre sine psykiatriske pasienter. Han forsto tidlig hva slags potensial som ligger i ethvert menneske, og hvor viktig spontaniteten var for å kunne skape, og oppleve frihet som individ. KPK kurset tar i bruk denne kunnskapen i møte med 3dje klassinger med lekende, fysiske aktiviteter som gjør at barna må engasjere seg i hverandre og dermed utvikler nye relasjoner. Barn i 8 års alder kommer inn i det som kalles utbrytningstiden, den overgangen mellom barn og ungdom som skjer mellom 8 – 12 år. Barn i 8 års alder er fortsatt meget avhengige av sine foreldre, men jevn gamle venner blir mer og mer viktig. Sosiale relasjoner, posisjonering og sammenligning med klassekamerater blir mer tydelig. Barn konkurrerer helt naturlig, og da er det viktig å gi plass til samarbeid og lagspill i klasserommet. (Miller 1993). Popularitet og sosial status knyttes opp mot både faglig mestring, fysiske ferdigheter og sosial kompetanse. Lek er brukt bevisst for å inkludere alle klassens elever i morsomme og lystbetonte aktivitet, også de med få eller ingen venner. Tilhørighet og felleskap skaper trygghet, og 8 åringer trenger trygghet. Skolen er stedet de hører hjemme, selv om de ikke alltid trives der. Mer enn noe annet trenger de voksne som er tydelige, bekreftende, og som ser deres potensiale. (Miller 1993). Jeg ønsker å rette fokus mot økt toleranse for mangfold og inkludering, og bruk av øvelser som bidra til å skape økt trygghet og bedre samspill. Hver skoleklasse er en gruppe sosiale kropper. Glade barn har glade kropper, redde barn har redde kropper som

påvirker hvert individ hele gruppen. Det er viktig å være bevisst på sammenhengen mellom kroppen, tanker, følelser, hjernen og atferd.



Blindføring

Danseteknikker og bruk av Kreativ Dans,

<Dansen kan bli brukt der språket ikke strekker til, ved å lage kommunikasjon mellom mennesker via energi, dynamikk, form og intensjon (...). På den måten vil barna kunne utfordre og utvikle seg kroppslig sett, men også bli bevisst på seg selv gjennom å skape dans, og at det er mulig å fortelle noe gjennom dansen> (Frederiksen & Drama, 2004).

Mange av de øvelser i dette kurset er basert på kreativ dans og koreografiske oppgaver som jeg har modifisert og videreutviklet for arbeid med barn. Kreativ dans baseres på Rudolf Labans teori om bevegelse: han kategoriserte bevegelsene inn i viktige elementer som rombevissthet, kroppsbevissthet, tid, flyt, bevissthet om vekt og tilpasning til andre mennesker i grupper eller i par (Laban & Ullmann, 1980). Kreativ dans er verken prestasjons- eller resultatorientert, og passer meget godt til dette arbeidet som skal fremme selvhevdelse. Barnet selv er den som i stor grad skaper dansen. Laban (f.1879-d.1958) var en dansepedagog og en viktig pioner innen kreativ dans, som utviklet et system som ble kalt *evkinetikk*. I samarbeid med Kurt Joos, analyserte Laban sammenhengen mellom muskler, nerver og sinn i det fysiske uttrykk og formulerte lovmessigheter for dette. Labans forståelse av rytme og bevegelse gjør ham til en av de viktigste personene i dansens historie.

Yoga, Pusten og Avspenning

Innenfor yogaprinsippene hører kroppen, sinnet og sjela sammen. Yoga betyr å forene: å forene subjekt og objekt. Det er et system som er utviklet for å hjelpe oss å forene kropp og sinn, pust og bevegelse, og å oppnå en opplevelse av balanse, avspenning og velvære. Alle yoga øvelser skal gjennomføres med åpen oppmerksomhet og tilstedeværelse i kroppen. Ifølge yogateorien er det nødvendig å balansere og integrere alle aspekter ved mennesket og tilværelsen. Dette igjen innebærer at man tar bolig i kroppen på en helt ny måte; og dermed trives bedre med seg selv. Pusten eller pranyama er nøkkelen til yoga: Prana = livskraft, yana = ekspansjon. Målet er ikke bare å øke oksygen opptak, men å ekspandere og øke livskraften i kroppen. Pusten utgjør et slags bindeledd mellom kropp, følelser og tanker. I yoga, blir man oppmerksom på pusten over tid, og bedre kjent med disse spenningene, og de får muligheten til å løse seg opp. Våre indre organer styres helt og holdent av det autonome nervesystemet. Det

finnes kun ett unntak, og det er lungene. De har en helt spesiell stilling som kontakten mellom det ubevisste og det bevisste. Vi kan overstyre pust roligere, og dermed få direkte kontakt og kontrollere alle de stress-symptomene som er satt i gang. Pusten er også forbundet med ulike energimønstre i kroppen. Ved å fokusere på utpusten kan vagusnerven (VVC) stimuleres og kroppen faller mer til ro, mens å sette søkelys på innpusten gir kraft og stimulerer til aksjon. Ved å samle oppmerksomheten om pusten, og la bevisstheten *'faller ned i kroppen'*, kan man sentrere seg og få større sinnsro i forhold til mange slags vanskelige følelser. Når pusten blir roligere vil sinnet bli roligere. Et roligere sinn fører også med seg en roligere pust og kropp. (viser til Newland, 2015 og Myskja 2018)

Sammenhengen mellom kropp og sinn

Det er viktig å forstå sammenhengen mellom kropp og sinn for å forstå hvorfor dans, kroppslig læring, rytme, lek og yogaavspenning, kan være nyttige strategier for barn med lav sosial kompetanse, og som del av et helsefremmende tiltak. For å kunne fungere best mulig og hevde oss selv, trenger vi kontakt med kroppens indre sensasjoner. En bevissthet av å være i sin egen kropp, gjensidighet og trygg fysisk kontakt med andre.

<One of the clearest lessons from contemporary neuroscience is that our sense of ourselves is anchored in a visceral connection with our bodies. We do not truly know ourselves unless we can feel and interpret our physical sensations: we need to register and act on these sensations to navigate safely through life> (Kolk 2014 s. 272)

Traumepsykiateren, Bessel Van Der Kolk, er kjent som den fremste ekspertten på post traumatisk stress disorder (PTSD). Han har forsket mye på effekter av dans, rytme, fysisk lek, yoga og mindfulness, på reguleringen av hjernen, og som alternativ til medisiner for mennesker som ha vært utsatt for traume. Hans bok *The Body Keeps the Score* (2014) setter søkelys på nettopp sammenhengen mellom kropp, hjerne og symptomer på PTSD. Boken presenterer flere av verdens fremste nevroforskere, terapeuter og eksperter. De viser til hvordan kroppsbevissthet, og kontakt med kroppens indre signaler er essensielt for *self-sensing* (en opplevelse av selvet) og *embodiment* (en bevissthet av å være i sin egen kropp). Kolk ser på hvordan traume kan forstyrre barns autonome sikkerhetssystemer ved å endre hjernen. Traume kan ligge til grunn for mange av barnas atferdsproblemer og sosiale og emosjonelle vansker, som resulterer i lav sosial kompetanse. Traume kan bunne i mobbing, utestengning, overgrep, ulykker, kirurgisk inngrep, dødsfall, og krigsopplevelser blant andre.

Self-sensing: Antonio Damasio (2000) klargjorde forholdet mellom kroppstilstander, følelser og overlevelse. Han identifiserte områdene i hjernen, som er nødvendige for å vite hva vi føler, og vår opplevelse av 'selvet'. Damasio forskning i nevrovitenskap har vist at emosjoner spiller en sentral rolle i sosial kognisjon og beslutningstaking. Hans arbeid har hatt stor innflytelse på nåværende forståelse av nevralt systemer, som ligger til grunn for hukommelse, språk og bevissthet. Han oppdaget tett kobling mellom hjernestammen, hjernebarken og ryggraden. Ut ifra denne koblingen genererer hjernen en kartlegging av kroppen, som bidrar til rotfesting av selvet som kommer i form av primære følelser. Damasio slår fast at du kan ikke ha en bevisst hjerne, uten interaksjon mellom hjernebarken og hjernestammen, og mellom hjernestammen og kroppen. (Damasio 1999). Kolk (2014) trekker frem det Damasio skriver om hvordan vi kan miste kontakten med kroppen, og selvet. Noen ganger brukes hjernen, ikke for å oppdage ting, men for å skjule, for eksempel kroppens indre tilstand. Dette tillater oss å fokusere på viktige ting i den ytre verden, men har en tendens til å hindre oss i å føle det mulige

opphavet og naturen til det vi kaller selvet. Kjernen i vår selv-innsikt, hviler på de fysiske sensasjonene som formidler kroppens indre tilstander.

Muskel binding: koordinerte rytmiske bevegelser: *'Collective movement and music create a larger context for our lives, a meaning beyond our individual fate..'* (Kolk 2014). Bruk av koordinerte rytmiske bevegelser i religiøse ritualer er et universalt fenomen, ofte kombinert med musikk, sang, eller bønn, som inspirerer og motiverer store grupper av mennesker. Dette fenomenet har vært studert av historiker William McNeill 1995, i boken *Keeping together in time*. Han undersøker om koordinert rytmisk bevegelse og de delte følelser den vekker, har vært en mektig kraft i å holde menneskelige grupper sammen. McNeill fokuserer på de viscerale og emosjonelle sensasjoner slike bevegelser vekker og særlig den euforiske medfølelse han kaller *'muskel-binding'*. Disse sensasjoner, antyder han, gir grupper muligheter for samarbeid, noe som igjen øker sjanser for å overleve. (McNeill 1995). Ifølge McNeill, da barna i klassen synger eller danser sammen i koordinerte bevegelser, eller lager en felles rytme, opplever de muskel-binding. Et emosjonelt og fysisk felleskap som løfter og sveiser dem sammen.

Gjensidighet: James Kagan, barnepsykolog, ved Harvard, forklarer viktigheten av gjensidighet, å være synkronisert med andre, ikke bare i nærheten, men i takt og på bølgelengde. *Reciprocity*, handler om å virkelig bli sett, hørt og opplever en visceral følelse av sikkerhet. Tilhørighet og positivt sosialt samspill som skaper trygge relasjoner er essensielt til mental helse og et meningsfylt, tilfredsstillende liv. Mennesker oppfordres til å tenke som individer, men vi, som alle pattedyr, er flokkdyr. Vi trenger tilknytning til vår stamme eller gruppe, som begynner allerede mellom spebarn og omsorgsgiver. (Kagan i Kolk 2014 s79)

Neuroseption og speiling: Kolk beskriver hvordan bevegelser til musikk og rytmiske øvelser, enkle ballspill og rytmeleker, kan fungere som en døråpner til samspill og dialog for barn som kontinuerlig opplever at de er utenfor, i utakt med andre barn. Speildans aktiverer samspillet og gir bekreftelse og gjensidighet. Å bli speilet forteller barnet hvordan de ser ut til andre, og hva forskjellige ansiktsuttrykk egentlig betyr. Disse og andre lystbetonte aktiviteter, som invitere til samspill, kan være mer effektfull enn å sette ord på problemet. Dette kan gi en opplevelse av trygg tilhørighet med gruppen. Våre speilnevroner registrerer subtile ansiktsuttrykk hos andre og hvordan de føler seg på innsiden; da gjør våre egne kropp indre justeringer som samsvarer med dette; dette kalles *attunement*. Porges teori om *neuroception*, beskriver menneskenes evne til å oppfatte og evaluere relativ grad av fare eller sikkerhet i sitt miljø. Å speile hverandre med lyder og ansiktsuttrykk stimulerer til utviklingen av den VCC nervesystemet, som hjelper oss å engasjere oss sosialt, stole på andre mennesker og søke støtte. Forstyrrelser i denne tidlige tilknytningen og begrenset utvikling av VCC, kan føre til problemer med å etablere trygge relasjoner. Informasjon og signaler fra hjernen til de indre organer, er et toveis system, og kan stimulere fra kroppen til hjernen og fra hjernen til kroppen. (Porgen 2011 gjengitt av Kolk 2014).

Tre nivåer av sikkerhet: Når kroppen møter store utfordringer reagerer den med en kjede av biokjemiske reaksjoner og kroppslige forandringer. Et samspill mellom hjernen, det sentrale nervesystemet og mange hormoner, regulerer samspillet mellom kropp og sinn, og styrer de grunnleggende funksjoner.

Det første nivået av sikkerhet: hos en frisk og trygg person vil det autonome nervesystemet først aktivere vanlig sosialt engasjement. Det vil si at et barn som føler seg truet, vil søke hjelp hos andre, som familie, andre voksne eller venner. Denne

responsen er styrt av VVC, sammen med tilknyttede nerver som aktiverer ansiktsmuskler, hals, mellomøre, og larynks. Dette er ansvarlig for at vi smiler da andre smiler, nikker, eller rynke på pannen da vi hører om andres ulykke. VVC sender også signaler som senker hjerterytmen og får lungene til å puste dypere, og gir en følelse av ro og velvære.

Det andre nivået av sikkerhet: Hvis det er ingen å be om hjelp, eller mennesker rundt dem responderer ikke, blir overlevelsesinstinktet aktivert. Dette styres av det autonome nervesystemet og omtales som '*kamp eller flukt responsen*'. Responsen setter oss og kroppen i full beredskap klar til enten å kjempe eller flykte. Da responsen først er aktivert, skiller kroppen i utgangspunktet ikke mellom livstruende situasjoner, eksamen- og idrettsprestasjoner og responsen er akkurat den samme. Det sympatiske nervesystemet (SNS) utløser kjemikalier som adrenalin, som fører til økt blodtrykk, forhøyet puls, økt oksygenopptak og bedre blodtilførsel til de store musklene. Dette gjøre kroppen i stand til å slåss med stor kraft, eller løpe raskt av sted. Det bidrar til å gi oss ekstra energi og styrke for å møte utfordringen. Fordøyelsen stopper opp, huden svetter og musklene spennes klar til aksjon. Da faren er over, tar det parasympatiske nervesystemet (PNS) over og utløser acetylkolin for å regulere de grunnleggende kroppslige funksjoner som fordøyelse, helbredelse av sår, søvn og drømmesyklus. Dette for at kroppen skal kunne hvile, stabilisere, og restituere seg. Disse er kjente stressreaksjoner for mange, og hos friske barn er det en positiv og viktig måte å håndtere kortvarig stress og belastninger.

Det tredje nivået av sikkerhet: Hvis et barn mottar ingen hjelp, det er umulig å slåss mot en overveldende fare, og det er ingen muligheter til å flykte, kan kroppen slå av bryteren og kollapse, eller gå i en frystilstand dissosiere, og flykte mentalt fra situasjonen. Dette styres av den eldste delen av hjernen, den dorsal vagal complex (DVC), og er den siste utvei. Dette nervesystemet strekker seg ned under diafragma og påvirker magen, nyrene og tarmsystemet. Stoffskiftet er da drastisk redusert. Hjertet '*synker*' og det er vanskelig å puste, fordøyelsen slutter, eller vi tømmer oss plutselig. Da spiller vi død, som kan være en god overlevelsesstrategi da alt annet er umulig. (Jerome Kagan gjengitt av Kolk 2014, s.80)

Da et barn har blitt utsatt for alvorlig traume, er hjernen endret og det autonome nervesystemet opptrer på en annen måte. Hjernen får en endret oppfatning av hva som er farlig og risikofyllt og hva som er trygt og uten risiko. Da hele beredskapssystemet er påslått kontinuerlig, går alarmen mange ganger for dagen. Da kan vi observere barn som er defensiv, aggressiv, offensive, opposisjonelle, som lukker seg inne, implodere, stivner, eller gå i frys i forskjellige situasjoner. Der og da, er ikke situasjonen farlig, men hjernen oppfatter det som truende, og kroppen reagerer deretter. (Kolk 2014).

Hos alvorlig traumatiserte barn kan dette føre til dysregulering og alarmen kan bli sittende fast enten i påslått eller avslått tilstand. I påslått tilstand styrt av SNS, kan barna oppleve angst, panikk, aggresjon, sinne, vanvidd, hyperoppmerksomhet, søvnløshet, dissosiering, konsentrasjonssvikt, emosjonelle oversvømmelse og kroniske smerter. I konstant avslått tilstand kan barna oppleve kontinuerlig depressive følelser, flat affekt, letargi, trøtthet, lave impulser, dårlig motivasjon, lavt blodtrykk, kronisk utmattelse, dissosiering, mange av de komplekse syndromer. Det er den PNS som styrer dette, og når alt fungerer bra, sørger for hvile og rehabilitering etter en dramatisk kamp eller flukt. (Levine 2005 og 2010)

Sense of Self: for å kunne ivareta oss selv, selv-regulere, og opptre adekvat i relasjon til andre mennesker og omgivelser, må vi ha en opplevelse av hvordan det står til på innsiden, en følelse av kroppen vår og vårt indre liv. Vi må bli venn med vår egen kropp. Alle kjenner igjen en magefølelse da noe virker mistenkelig. Vi får frysninger når noe er skummelt, og følelser av fred og ro i vakre omgivelser. Dette er vårt *indre kompass*, og det er nettopp kroppen som gir oss disse signalene. Vi kjenner da noe er galt via våre indresensoriske fornemmelser. Barn som er i balanse responderer til omgivelser, ber om hjelp, forsvarer seg, setter grenser, eller trekker seg når det er nødvendig. De kaotiske og alvorlige traumatiserte barna mottar indre signaler om ubehag og fare kontinuerlig, og er stadig under stress. Da tolker barna vanlige situasjoner som farlig og truende. Traume endrer hjernen, og den aktiverer flukt/kamp responsen, da det egentlig ikke er nødvendig. Dette betyr at de ofte blir eksperter i å ignorere signalene, rett og slett for å kunne fungere i hverdagen. De blir skjult for sitt eget indre liv og opplevelser. Å ikke føle, betyr selvsagt at de heller ikke kjenner på gleden og de positive signalene. Da signalene er ignorert, klarer ikke barna å selv-regulere i samsvar med sitt indre kompass. De har ikke lenger tillit og kontakt med sin egen kropp og egne indre reguleringssystemer. Da er de helt avhengig av ekstern regulering, som kan bestå av kontinuerlige bekreftelser, overdrevet tilpasningsevne eller medisiner. Barna kommer ikke til å merke selv at de er stresset, men de får ofte et somatisk symptom, som magesmerter, eller fordøyelsesproblemer, migrene, kronisk rygg eller leddsmerter, og visse typer astmaplager (Kolk 2014, s.247)

Toleransevinduet for optimal aktivering: *'Toleransevinduet refererer til det spennet av aktivering som er optimalt for et individ, ikke for høyt og ikke for lavt'* (Siegel, 2012). Det er i denne sonen vi lærer lettest og hvor vi er mest oppmerksomt til stede i situasjoner og relasjoner. Er man over toleransegrensen, er man i en hyperaktivert tilstand, med forhøyet hjerterate, respirasjon og muskeltonus. Er man derimot under grensen, er man i en hypoaktivert tilstand, med redusert hjerterate, respirasjon og muskeltonus (Porges, 2007). Nordanger og Braarud skrev i juli 2014 om hvordan barn som er utsatt for traume har større behov for hjelp til regulering, da de kommer oftere i en tilstand av hyperaktivering, eller hypoaktivering. Begreper som regulering og toleransevinduet har blitt nøkkelbegreper også i traumepsykologien, og kan brukes både som forståelsesmodell og som praktisk verktøy i støtten til traumatiserte barn og unge og deres utvikling. Grensene for når man blir hyper- eller hypoaktivert varierer fra person til person, og de vil også variere hos den enkelte. De påvirkes av erfaringer og emosjonell tilstand, men også av konstitusjonelle faktorer som temperament. Sosial kontekst spiller også inn; de fleste tåler mer når de er sammen med noen de er trygge på (Siegel, 2012 i Nordanger og Braarud 2014).

Embodiement: Hjernen mottar og tolker signaler fra de indre organer, hud, muskler, ledd og balansesystemet, som genererer en følelse av å være i vår egen kropp. Da vi gjenopplever negative emosjoner, skaper det endringer i den samme delen av hjernen, for å aktivere flukt eller kamp responsen. Selv om hjernen klarer å ignorere kroppens signaler, hindrer ikke dette aktiveringen av stressreaksjoner, som skjer automatisk. Man føler kanskje litt ukonsentrert, urolig eller kan gå med en følelse av overhengende fare. Uten kontakt med eget indre liv, og uten en opplevelse av *embodiement*, mister barna *agency*, den følelse av å ha kontroll over seg selv, av å vite hvor de står. Dette kan føre til utagering og et behov for å få noe til å skje, selv om det er negativt, fordi de opplever å gjenvinne litt kontroll over seg selv og situasjonen. Nevrologisk forskning validerer bruk av somatiske terapiformer og kroppsbasert arbeid, slik som er utarbeidet av Ogden, Minten og Pain (2006), og Levine (2010, og 1997).

Å bli venn med kroppen er funnet til å være fundamentalt for behandling av traume og forebygging av sosiale og emosjonelle vansker. Det første steget for barn som har mistet, eller er i ferd med å miste, kontakt med egen kropp, og dermed med selvet, er å jobbe med kroppsbevissthet. Alle teknikker som yoga, dans, og kroppsbaserte aktiviteter da de er praktisert med tilstedeværelse er nyttige. Den viktigste instruksjonen, er ofte å *legge merke til, og beskrive kroppslige sensasjoner* (ikke emosjoner), som varme, kulde, eller stikking. Bevisstheten om pusten, å legge merke til hvordan det kjennes og hva som skjer i kroppen. Søkelys på pusten fra det ene øyeblikket til det neste, holder oss i det *her og nå*. Tanker kan ikke da dvele på fortiden, eller fremtiden. Å legge merke til små fornemmelser, sensasjoner, endringer i kroppen. Dette kan være uvant og krevende i starten. (se Ogden 2008, Zinn 2009)

Ifølge Van Der Kolk (2014 s.268) sin nyere forskning, bekrefter at det å endre måten vi puster på kan virke positivt inn på sinne, angst og depresjon, og at yoga kan i tillegg skape forbedringer i høyt blodtrykk, økt stress hormonsekresjon, astma, og smerter i korsryggen. Kolk publiserte resultater fra den første studien for å teste effekter av yoga på PTSD, i en psykiatrisk journal i 2014. Det ble påvist en korrelasjon mellom hjerte rytme variasjon (HRV heart rate variability) og PTSD. Alle aktiviteter hvor vi lærer å ta kontroll og regulere pusten, virke positivt inn på synkronisering.

Fysisk kontakt: Den mest naturlige måten for mennesker å riste av seg redsel eller stress på, er å ta omkring og holde fast i et annet menneske. Når barna kvier seg for nærkontakt, kan det hende at de har mistet tillit til fysisk kontakt. Et barn som er utsatt for fysisk eller seksuelle overgrep, kan ha veldig behov for fysisk kontakt og støtte, kombinert med redsel for den samme kontakten. Da er det viktig å begynne å lære seg å tåle direkte kontakt med andre, og å kunne stole på trygg fysisk kontakt. Dette kan gjøres ved å delta i lek, dans og andre former for kroppslige øvelser i strukturerte, trygge omgivelser, med muligheten for å kunne sette grenser. Da kan barna oppleve fysisk støtte og tillit fra andre, og lagre nye erfaringer og gode minner. Som tidligere nevnt, viser forskning at *Dance Movement Therapy (DMT)* har gode effekter på både angst og depresjon hos voksne og ungdom, litt mindre effekt på yngre barn. Dans og ekspressive terapier har lenge vært i bruk for behandling av traume og psykisk helse generelt, men det har vært lite evidensbasert kunnskap om nøyaktig hvordan disse terapier virker inn på spesifikke aspekter av traume. Danseuttrykk er ofte tatt i bruk i forbindelse med traume fordi ekstrem frykt fører til stumhet. Barna har ofte ingen verbal fortelling, da minner er fragmentert, uten tydelig narrativ, og ikke organisert slik vanlige minner er, med en start, midten og slutt. Det har vært mye diskusjon om hvorvidt språk og en narrativ fortelling er essensielt i bearbeiding og behandling av traumatiske hendelser. Danseterapeut Anne Krantz samarbeidet med kreativ skriveterapeut, James Pennebaker i 1993, om en studie som forsøkte å se på dette. Det ble konkludert med at bare å gi et ekspressivt uttrykk for et traume er ikke nok. Helse ser ut til å behøve en oversettelse av opplevelse til språk. Pennebaker påpekte at det var viktig at de skriver til seg selv, en kommunikasjon med seg selv for å fortelle hva de forsøker å unngå. (i Kolk 2014)

Betydningen av ekspansivt kroppsspråk 'Når du utvider kroppen, blir du fri til å tilnærme deg, handle og holde fast ved ting' (Cuddy 2014) Cuddy, en sosialpsykolog, forsker på kroppsspråk, og har lansert begrepet, *power poses*, i boken *Kroppen Styrer Tanken*, 2015. Makt positurer beskriver ekspansive kroppsspråk, som fremmer økt tilstedeværelse, maktfølelse, selvtillit, utholdenhet under utfordringer, selvhverdelse, optimisme og økt risiko villighet. Avmakt positurer, med kontraktivt kroppsspråk, sammensunket, med lutende skuldre, fremmer usikkerhet, nedstemthet, mindre

optimisme og tilbaketrekking. Cuddy har påvist sammenhengen mellom ekspansive kroppsposisjoner, som øker nivået på tyroksin og minker nivået på stresshormonet kolestorid, mens kontraktivt kroppspositurer har det motsatt effekt. Hennes arbeid møtte massiv kritikk blant kolleger en periode, men *postural feedback* er nå sett på som gyldig vitenskap.

Metode



Gymball lek 6

Problemstillingen:

Kan et kurs i kreativ dans, lek og kroppslige læring virke inn på barns subjektive opplevelse av egen evne til selvhevdelse; og fører dette til observerbare endringer i atferd?

Min problemstilling er av en slik art at jeg fant det nødvendig å kombinere kvantitativ og kvalitative metoder: I utgangspunktet var dette en liten kvalitativ studie hvor jeg forsøker å skaffe dybdekunnskap om emnet jeg vil beskrive. Kjennetegn for kvalitativ forskning, er at det ofte er et avgrenset felt, hvor forskeren går i dybden over en begrenset periode. Forskeren går inn og skaper nærhet til feltet, og danner en relasjon til deltakere som påvirker kvaliteten på arbeidet, og der det kan brukes ulike data innsamlingsmetoder. Forskeren holder fokus på deltakernes egen stemme og perspektiver, og det er en kontinuerlig hermeneutisk prosess, som er åpen for ny forståelse hele veien. (viser til Thagaard 5.utg. 20018). Da mitt fokus er på bruk av forskningsdeltakernes subjektive opplevelser, finner jeg det naturlig å bruke en fenomenologisk tilnærming. *Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer.* (Thagaard 5. utg. 20018 s. 36). De kvantitative elementer er bragt inn for å kunne få frem og presentere barnas perspektiv med bruk av en spektogram lek før, og etter intervensjonen. Resultatene er da presentert som tall, og skårene er sammenlignet før og etter kurset, og i relasjon til klassens gjennomsnittlige poengsum. Utfordringen ligger i å skulle måle fenomener som selvhevdelse som ikke er konkret og observerbare. Derfor laget jeg sammensatte mål baserte på selvhevdelse som begrep. (se avsnitt om

spektogram lek). Dette var en kort intervensjon, uten hypotese. Intervensjonsstudie er blitt mer vanlig i Norge, og jeg viser til Ogden 2011:

<sosial ferdighetstrening er en tiltalende og etterspurt intervensjonsform. Utfordringer knytter seg særlig til hvordan en kan sikre varighet og generalisering av lærte ferdigheter og vedvarende miljøstøtte, for sosialt kompetent atferd>.

Forskningsdesign

Prosjektet *kroppens plass i klasserommet* (KPK) ble gjennomført i en barneskole, høsten 2019. Studien prøver å finne ut om et kurs i kreativ dans lek og kroppslige læring kan virke inn på elevenes subjektive erfaringer med selvhverdelse. Videre ønsker den å undersøke om dette fører til observerbare endringer i atferd. Dette ble undersøkt ved bruk av en intervensjon hvor barna deltok i en spektogram lek da de svarte på spørsmål, både før og etter KPK kurset. Sammenligningen av barnas atferd, ble foretatt ved hjelp av forskerens egne observasjoner, videoopptak og feltnotater og assistentlærernes observasjoner og loggføringer.

Tabell 1 prosjektets forskningsdesign

Tidspunkt	Hva ble gjennomført	Informanter/deltakere
Jan – juni 2019	Rekruttering av samarbeidsskole	Rektor og klasselærer
August	Informasjon og samtykkeskjemaer	Foresatte og klasselærer
September	Kvalitativt Intervju Spektogram Lek (1) Oppstart intervensjon kurs i KPK Kvalitativ Observasjon	Assistentlærer (AL) Elever Elever, AL og klasselærer Elever, AL og klasselærer
Oktober	Fullføre intervensjon kurs i KPK Kvalitativ observasjon og videoopptak Spektogram Lek (2) Kvalitativt sluttintervju	Elever, AL og klasselærer Elever, AL og klasselærer Elever AL
November	Avslutning og fotopresentasjon	Barn, foresatte, klasselærer

Beskrivelse av Kroppens Plass i klasserommet

KPK var et 6 ukers kurs for alle elever i en tredje klasse. Deltakelse var frivillig, og alle 22 barn valgte å delta sammen med 2 lærerressurser fra skolen. Det besto av til sammen 18 undervisningstimer, og en avslutning med foreldre, fordelt på følgende datoer og tidspunkter:

Tabell 2 kursforløp

kursdag	Tidspunkt	tirsdag	Torsdag
Innføring	13.00 -13.45 ¹ <i>skoletime</i>	19/9	
Kursdag 1	8.30 – 10.00 ² <i>skoletimer</i>	26/9	
Kurs dag 2	8.30 – 10.00 og 10.30– 11.30 ³ <i>skoletimer</i>		1/10
kurs dag 3	8.30 – 10.00 og 10.30– 11.30 ³ <i>skoletimer</i>		3/10
kurs dag 4	8.30 – 10.00 og 10.30– 11.30 ³ <i>skoletimer</i>		17/10
kurs dag 5	8.30 – 10.00 og 10.30– 11.30 ³ <i>skoletimer</i>		24/10
kursdag 6	8.30 – 10.00 og 10.30– 11.30 ³ <i>skoletimer</i>	29/10	
Avslutning med foreldre, fotopresentasjon fra kurset	17.30 – 18.30		21/11

Dette prosjektet bygger på kreative danseøvelser, psykodramaleker og yoga avspenning. Undervisningen er oppdelt i 3 faser. Oppvarming, aktiv fysisk/danseøvelser, og refleksjon med avspenning. En detaljert oversikt over pedagogiske mål og beskrivelser av øvelser er vedlagt.

Tabell 3 Tema og undervisning i KPK, høsten 2019

Workshop og info til foresatte, lærer helsesøster, fysioterapeut	Tema: Hva er KPK, hva slags øvelser skal vi bruke? Hva betyr dette for barna? Hva ønsker vi å vite?
Informasjon for barna,	Tema: Frivillighet og samtykke – innføring av hilseritualet
Innføring i oppvarmingsøvelser	Bli kjent, å bruke stemme -Værmelding, Fruktcocktail,
Kursdag 1	Felleskap fellesrytme og fokus, og samtykke 'å si stopp'
Kursdag 2	Synliggjøring i ringen. Tillit, trygghet, empati, å bygge allianser. Refleksjon: positiv selvpresentasjon

Kursdag 3	Genuine møter, samspill, samarbeid, fokus og flyt. Å ta initiativ og velge andre. Refleksjon: Positive egenskaper, deling
Kursdag 4	Spontanitet, kreativitet og glede. Genuine møter, gruppeansvar, samarbeid, og mestring. Deling og avspenning.
Kursdag 5	Opplevelse av støtte, egen styrke og grensesetting, Møter og mestring. Deling, avspenning med pusteanker.
Kursdag 6	Gjennomgang av lærte øvelser, felles rytme og fokus. Fri improvisasjon, avspenning, deling og avslutning.

Undervisningen i KPK er utradisjonell, og hører ikke under noen av skolens egne fag. Kursplanen fungerte som en skisse med åpenhet til endringer, og ble justert etter hver økt i henhold til prosessen, og det forskeren oppfattet som klassens behov. Barna lærte ulike kreativdans øvelser, fysiske leker, kreative uttrykk og avspenningsøvelser, som aktiverte hele kroppen og flere sanser. Det er lav teknisk vanskelighetsgrad, og kan læres fort av både barn og voksne. Det gis rom for stor grad av valgfrihet og improvisasjon innenfor gitte rammer, og alltid i samspill med en eller flere andre. Øvelsene skal fremme mestring, og er hverken prestasjons-, konkurranse-, eller resultatorientert. Kurset inneholder øvelser som er designet til å øke barnas sosiale kontakt og samspill med andre, ved å legge til rette for genuine møteøyeblikk. Oppvarmingslekene fremhever synlighet, stemmebruk og spontanitet og legger til rette for barnas egen kreativitet. Fallskjermleker med gyball fremhever felleskap, felles fokus og et åpent kroppsspråk. Listening hands og blindføring bygger tillit, sensitivitet og ansvar. Pinnedansen fremhever fokus, konsentrasjon, samspill og flyttilstand. Speildansen fremmer resiprositet, spontanitet, kreativitet, samarbeid og lederansvar. Støttelekene lærer kroppen å gi og ta støtte, og å sette tydelige grenser. Deling og refleksjonsøvelser trener barna i å sette ord på sine følelser og erfaringer. Pust- og avspenningsteknikker lærer barna å være bevisst pusten, og slippe spenninger. Deltakelse var frivillig, barna kunne velge å stå over en øvelse og komme inn igjen. Hele klassen var samlet, og ingen barn ble tatt ut eller ekskludert fra aktiviteter. Ingen av barna skulle forstyrre, eller forhindre andre fra å delta. Alle voksne ressurser som var innom klassen, deltok aktivt på lik linje med barna. Klasselærer og assistentlærer sørget for økt trygghet for barna, og kunne legge merke til barnas reaksjoner, og fange opp viktige opplysninger.

Forsknings Deltakere

Utvalget besto av 22 barn i en tredje klasse, presentert som 13 jenter, og 9 gutter. Det var to voksne deltakere, en mannlig assistentlærer og en kvinnelig klasselærer. Dette kan beskrives som et tilgjengelighets valg. Som forsker deltok jeg også i alle aktiviteter, og bidro med observasjoner og feltnotater. Under observasjon ble det tatt et selektivt utvalg og størst oppmerksomhet ble rettet mot 9 av barna, men alltid i kontekst av klassen. På grunnlag av resultater fra spektogram leken, rettet jeg mest oppmerksomhet på de 7 elever som selv svarte at de hadde størst utfordring med selvhevdelse. Skolen hadde 5 barn under oppsikt, som de omtalte som sårbare, med ulike atferdsproblemer. Læreren hadde et pedagogisk mål om å gi disse noen redskaper som ville hjelpe dem med å ha det bedre i klassen, og dermed forbedre hele klassemiljøet. 3 av disse elevene falt uansett innenfor mitt utvalg, mens 2 kom i tillegg.

Data innsamling

Rekruttering pågikk fra januar – juni 2019. Jeg ønsket å opprette et samarbeid med en skole som jeg hadde ingen tilknytning til. I mai sendte jeg ut en beskjed på sosiale media for å høre om noen hadde tips, en person ga respons, og satt meg i kontakt med en klasselærer. Dette ble en døråpner for meg, og læreren formidlet informasjon videre til administrasjon. Jeg hadde 3 møter med læreren, da vi drøftet skolens ønsker og barnas behov. Jeg ble forsikret om at administrasjonen var godt informert, og de ga sitt samtykke. Skolen var usikre på om foreldrene ville gi sitt samtykke til bilde og videoopptak, da dette hadde blitt møtt med motstand tidligere. Vi avholdt derfor 2 informasjonsmøter, og et mini-workshop for alle foresatte ved klassemøte, der vi innhentet skriftlig samtykke fra alle foresatte. Det ble gjennomført en spektogram lek med barna før og etter intervensjonen, for å få frem deres synspunkter presentert i form av kvantitativ poengsum. Alle andre data er kvalitativ: forskeren ledet og observerte hele kurset, og det ble gjennomført 2 semi-strukturerte intervjuer med assistentlærer. Klasselærer bidro med nyttig innspill underveis, og hadde egne pedagogiske mål med hensyn til klassen og noen av barna.

Kvantitativ data: Spektogram Lek

I denne studien er barnas perspektiv sentralt, og det var viktig å finne en måte å spørre på som ga mest mulig pålitelige svar. Denne metoden ble inspirert av to amerikanske studier som brukte dans sammen med 6, 7 og 8 åringer i barneskolen: Koshland og Wittaker (2004) og Harvey og Kornblum (2006) presentert i i Kongsberg 2015. Begge studier fikk frem barnas egne subjektive tilbakemeldinger, med bruk av *Response former*, intervju, tegning, og skriving. Spektogram er en øvelse som stammer fra psykodrama, hvor deltakere tar stilling til forskjellige påstander ved å stille seg på linje. Det måtte bli en aldersadekvat test, for å kunne finne ut hva barna i 3dje klasse mener og opplever. Det var store variasjoner i både modenhetsgrad og biologisk alder. Et vanlig svars skjema eller intervju, kunne ha skapt utfordringer med hensyn til leseferdigheter, prestasjonspress, begrepsforståelse og konsentrasjonsevner. Barnas svar kunne uansett, påvirkes av dagsformen, episoder som skjer i forkant og graden av trygghet og tillit barna opplever overfor situasjonen. Barna påvirkes lett av hva andre medelever mener, og hva de tror den voksne ønsker at de skal svare. Det kan skape stress for barna som ønsker å gjøre et godt inntrykk, og som derfor vil vite hva det *riktige* svaret er. Spektogram leken møter disse utfordringer ved å aktivere kroppen og flere sanser. Leken besto av 16 påstand skrevet på store kort, med en illustrasjon. Påstandene var alle skolerelaterte, og omfattet ikke hjemmeforhold eller familierelasjoner. De var lagt utover gulvet med tall snudd oppover. Bak dem var en rad med 10 stoler, som skulle brukes til å vise hvor enige de var fra en skala av 1-10. 1 var ikke enige i det hele tatt, 10 var helt enig. Barna kunne velge kort i random rekkefølge, se på tegningen, lese setningen høyt selv, eller bli lest til. Jeg tok imot en elev om gangen sammen med deres assistentlærer. Vi hadde 15 minutter for hvert barn, som ga tid til oppklarende spørsmål og kommentarer underveis. Han fulgte dem frem og tilbake til klassen, og sjekket at de hadde det bra både før og etter leken. Barna beveget seg fritt blant kortene, tok dem opp, og satte seg fysisk i den valgte stolen før de valgte neste kort. Det ble til en poengsum for hver påstand (fra 1-10) og til en samlet poengsum for hvert barn med en maksimal skår på 142. Barnas utsagn og kroppsspråk ble også observert og registrert.

De 16 påstandene ble organisert i 6 ulike temaer, som tar utgangspunkt i tidligere nevnte teori om sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, beskrevet av Hukkelberg og

Ogden (2018), og Gresham og Elliot (2008). Vennskap: *Jeg har gode venner i klassen. Jeg liker å bli kjent med nye mennesker. Jeg er en god venn eller venninne. Å be om hjelp: Det er lett for meg å be om hjelp hvis jeg sliter med en oppgave. Jeg sier ifra til en voksen når jeg er lei meg og trenger hjelp. Å vise omsorg og ta ansvar. Jeg liker å hjelpe andre. Jeg melder meg frivillig hvis gruppen trenger en leder. Å ta initiativ, tro på egen mestring: Jeg synes det er artig å prøve nye ting. Jeg spør om å bli med og leke med andre i friminutter hvis jeg vil. Jeg rekker opp hånden i klassen selv om jeg ikke er helt sikker på svaret. Konflikthåndtering: Jeg blir ofte sint eller lei meg hvis de andre er uenige med meg. Jeg kommer i krangel med de andre elevene hele tiden, men skjønner ikke hvorfor. Jeg kan bli uenig med venner noen ganger, men vi bruker å si unnskyld og blir fort venner igjen. Synliggjøring og Selvpresentasjon: Jeg synes det er artig når det er min tur å fortelle i samlingsstunden. Jeg gleder meg til skoleavslutninger og framførelser.*

Kvalitativ Data

Jeg brukte deltakende observasjon og vekslet mellom å være kursleder og observatør. *Deltakende observasjon innebærer at vi oppholder oss i felten og deltar i aktiviteter sammen med deltakerne. Det er viktig at vi etablerer et tilstrekkelig nært forhold til deltakerne slik at vi kan oppnå en forståelse av de kulturelle kodene deltakerne forholder seg til* (Thagaard 5. utg. 20018: s70) Observasjon i forskning innebærer at vi studerer sosiale situasjoner og systematisk iakttar hvilke handlinger deltakere i felten foretar. (Thagaard 5. utg. 20018: s 63). Jeg skulle observere kroppslige bevegelser i tillegg til sosiale samhandlinger. Det krevde at jeg var systematisk og fokusert, med selvrefleksivitet, og holdt fokus på både teorien og problemstillingen. Det er umulig å få med seg alt, og jeg laget noen retningslinjer for min egen observasjon. Som nevnt tidligere ble 9 av barna viet mye oppmerksomhet, men samspill oppstår alltid i kontekst, og derfor observerte jeg alltid hele klassen sammen. Jeg var på utkikk etter observerbare tegn på atferd som kunne tyde på endringer i selvhevdelse og laget følgende kategorier: 1) ekspansive/restriktive kroppsspråk; 2) spontanitet og kreativitet; 3) adekvat/uadekvat grensesetting; 4) engasjement og glede; 5) evne til å komme i flyt; 6) fokus og konsentrasjon; 7) å melde seg inn, og melde seg ut; 8) å ta initiativ overfor andre; 9) godt samspill og samarbeid; 10) å sette ord på følelser og behov; 11) For klassen var jeg interessert i stemninger, status og hierarkiet i gruppen.

Forskernes feltnotater ble skrevet rett etter hvert besøk ved skolen, og inkluderte samtaler og sitat med ansatte og barna. Ifølge Thagaard, 2018, er feltnotater en del av analysen, hvor vi beskrive hendelser vi har observert og hvilke reaksjoner vi har underveis. Disse gir et utgangspunkt for hvordan vi tolker situasjonen. Samtalene med deltakerne i felten gir innspill til de tolkninger vi etter hvert kommer frem til. Det var umulig å skrive ned alt, og jeg rettet fokus på temaer som jeg oppfattet som mest relevant. Notater fra observasjonene kan bli svært omfattende. *'Vi kan ikke rapportere alt. Vi må velge ut de temaene vi synes er viktigste'* (Silverman 2004 i Thagaard 2018) Barnas tegninger utført under kurset ble samlet som en del av deres innspill.

Video og fototekster: jeg tok stillbilder av aktiviteter på hver kursdag, og brukte videoopptak fra og med kursdag 4, for å styrke pålitelighet av mine observasjoner, og være sikker på hva jeg observerte.

<Bruk av video som hjelpemiddel i forskningen gir muligheter for å analysere det vi kan se, ikke bare det vi kan høre og lese. Video gir data om de visuelle omgivelsene deltakerne befinner seg i, og gir et nyansert uttrykk for hvordan personer samhandler med hverandre.> (Bråten 2004: gjengitt i Thagaard 5. utg.2018)

Semistrukturert intervju med Assistentlærer: Assistentlærer stilte til 2 intervjuer, det ble tatt audioopptak og tekster var transkribert rett etterpå. Det første intervjuet ble gjennomført samme dag som første spektogram leken med barna. Den siste ble rett etter den andre spektogram leken etter kurset. Han bidro med egne subjektive observasjoner og opplevelser fra deltakelse i kurset, notert i egen logg. Jeg ba ikke assistentlærer om å rette søkelyset mot bestemte barn da han skrev egen logg, og han visste ikke at jeg hadde delt barna i grupper med hensyn til poengsum. Det ble stilt åpne spørsmål som rettet seg inn mot de tidligere nevnte temaer, og oppfølgingsspørsmål som omhandlet enkelte barn. *'Åpne spørsmål inviterer intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer. Og intervjupersonen står fritt med hensyn til hvordan hun eller han ønsker å svare på spørsmål'* (Silvermann (2+13:2006 i Thagaard 2018)

Etiske hensyn og refleksjoner

Denne studien er gjennomført i henhold til de tre viktigste etiske retningslinjer innen kvalitativ forskning. Informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet, og konsekvenser av at informanter og deltakere ta del i min studie. (Thagaard 2009). Det ble vurdert og godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD) før jeg inngikk i samarbeidet med klassen. Alle forsknings deltakere ga sitt informerte samtykke om deltakelse i forskning og bruk av foto og videoopptak. Barna er mindreårige, og foresattes aktive samtykke var nødvendig. Barna ble gjort godt kjent med prosjektet og vilkår, da det var viktig for meg at barna forsto hva de skulle være med på. Alle barn valgte å delta i kurset og forskning. Skolen omtales ikke ved navn, og deltakere er tildelt fiktive navn. For å ivareta anonymitet ble få personlige opplysninger innhentet om barna fra skolen. Innsamlet data ble lagret på ekstern harddisk, og alle bilder slettes etter at prosjektoppgaven er ferdig innlevert. Jeg tegnet alle illustrasjoner i oppgaven, og inkluderte ingen foto til slutt. Jeg skrev under taushetserklæring på skolen, og leverte politiattest. Klasselærer, foresatte, helsesøster og fysioterapeut deltok i en praktisk workshop før prosjektet. (se vedlagte samtykkeskjemaer).

Det tredje grunnprinsippet innenfor etisk forsvarlig praksis, beskriver Thalgaard (2009), er konsekvensene deltakelse i studien eventuelt kan ha for deltakerne. Særlig i møte med barn, må disse konsekvenser tas på alvor, og jeg hadde behov for et tett samarbeid med skolen for å kunne ivareta barna på best mulig måte. Som tidligere nevnt, hadde skolen gjort meg oppmerksom på 5 elever som hadde ulike utfordringer, og vi var klar over at disse barna kunne være utfordret av endringer i rutiner som følge av intervensjonen. Skolen hadde et samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og foreldre i flere av disse sakene. Klassens assistentlærer kjente klassen godt, og bidro i stor grad til økt trygghet gjennom hele prosjektet. Pedagogiske tiltak som innebærer å fjerne enkelte elever fra klassen, ble stoppet med hensyn til prosjektets målsettinger om inkludering og samtykke. Dette kan ha skapt forvirring hos de ekstra ressurser som bisto i enkelte timer i klassen, og gjorde meg oppmerksom på mulige påkjenninger for både elever og ansatte. Av hensyn til dette prinsippet, har jeg bevisst valgt å utelate en del hendelser og informasjon som kunne være relevant for min problemstilling, men som veier tyngre med hensyn til konsekvenser for deltakerne, (viser til Waage 2010 :48).

Skolen har en stram timeplan, og mange ekstra arrangementer som stjeler tid og energi fra både ansatte og elever. Fravær i forbindelse med kompetanseheving blant annet, førte til endringer, og stilte krav om stor fleksibilitet fra alle involverte parter, ikke minst barna. Midt i prosessen, ga klasselæreren uttrykk for økt stress og overbelastning, delvis med hensyn til prosjektet, men også av helt andre årsaker. Hun ble pålagt mye ansvar,

og direkte kontakt med administrasjonen ble etablert litt seint i prosessen. Rektor fremsto som positiv, men ikke så opptatt av detaljer om forsøket, og ønsket at kommunikasjonen skulle gå gjennom klasselæreren. Dette opplevdes som litt overraskende, men jeg ønsket å vise full tillit og fleksibilitet ovenfor skolen. Da klasselærer trakk seg som intervjuobjekt, overtok assistentlærer som min hoved voksen deltaker og intervjuobjekt. Det ble reist spørsmål om hvorvidt alle barna forsto at de ble filmet den 3/10. Dette ble krevende av flere grunner; jeg visste at barna var tydelig spurt, og trodde de var klar over filming. Kamerat sto synlig for alle. Noen barn spilte mye til kameraet, og andre fikk lov å trekke seg helt ut, eller stå bak kamera, etter eget valg. Assistentlærer kunne bekrefte dette, men han ble ikke tatt med i diskusjonen. Videre var det et spørsmål om hvorvidt barna gikk glipp av for mye skoletid, da de trakk seg ut av enkelte øvelser. Dette gjaldt nesten utelukkende elever kontaktlæreren hadde nevnt i starten, som hun var bekymret over, fordi de kunne velge bort øvelser. Mine observasjoner tydet på at dette var atferd de viste helt fra mitt første møte med klassen, og omtalt av flere ansatte i flere fag, og i friminutter. Av hensyn til prinsipper om frivillighet, var det ingen ekskluderende tiltak, og problemet var muligens mer synlig på KPK kurset. Jeg valgte konsekvent å holde hoved søkelys på aktiviteten, og barna som ønsket å delta, mens andre fikk lov å trekke seg og kom tilbake igjen, uten negativ respons fra min side. Hele klassen deltok i alle kursdager, med unntak av litt sykefravær. Det var meningen å etablere *''det stille hjørnet''* fra starten, men dette hadde ikke skjedd, fordi vi manglet et egnet rom, og begynte utendørs. Da jeg oppdaget at barna allerede hadde etablert et eget trygt, stille hjørnet bak gardinene i festsalen, virket det mot sin hensikt å opprette et annet sted. Bekymringer fra læreren meldte seg da prosessen var akkurat halvveis, og som prosessleder er min erfaring at det kan skje mye i denne fasen. Da konsepter som selvhevdelse, samtykke, frivillighet og inkludering introduseres, har mange behov for å teste ut disse prinsippene i en periode. Mine antakelser var at dette ville roe seg videre i prosessen da tilliten og tryggheten øket, men jeg kunne ikke ta det for gitt. Jeg måtte reflektere over om noen barn opplevde negative konsekvenser av sin deltakelse i prosjektet. Det var nettopp en slik situasjon jeg hadde ønsket å forebygge ved å få til et tettere samarbeid med de spesialpedagogiske ansvarlige i forkant. Noen sterke utsagn og følelsesmessige utbrudd viste seg helt fra starten, som kunne tyde på aktivisering av kamp, flukt eller frys responsen, i tilsynelatende trygge situasjoner. Dette kunne tolkes som tegn på underliggende traume, eller andre utfordringer, men jeg ble forsikret om at det ikke var nytt eller ukjent atferd hos de aktuelle barna. Jeg opplevde at flere av de samme barna åpnet seg, satte ord på ulike følelser og delte egne opplevelser, det er derfor viktig at de ble hørt og ivaretatt i ettertid. Hvis ikke kan det oppleves som en svikt, som ville reise etiske spørsmål om slike intervensjoner. Det kan også skape utrygghet og økt stress for klasselæreren, som muligens opplever å bli observert eller vurdert. Endringer i rutiner og fravær av sanksjoner opplevdes kanskje som problematisk, eller korrigerende. Jeg var forberedt på skepsis hos foreldre, men opplevde tvert imot en enorm støtte og tillit; jeg var derimot ikke så forberedt på bekymringer hos klasselæreren.

Forskerrollen

Jeg hadde en dobbeltrolle da jeg både underviste og forsket samtidig. Dette løste jeg ved å veksle mellom nærhet i undervisningsrollen, og distanse under observatør og forskerrollen. Gjennomgangen av videopptakene bidro til å skape større avstand og et mer objektivt bilde av det jeg observert. Mine forskerbriller er sterkt preget av min bakgrunn som dansepedagog, og jeg skrudde ned lyden for å øke fokus på kroppsspråket og bevegelse da jeg så på opptaket av dansen. I feltnotatene beskrev jeg det jeg så og

hørte, og noterte mine egne tolkninger og forståelse av den. KPK kurset hadde jeg selv utarbeidet, og det inneholdt øvelser jeg hadde brukt mange ganger. Det er lett å være forutinntatt og ha for store forventninger om de samme responser og resultater som jeg har sett fra før. Mitt eget engasjement og tro på kroppslig læring kan føre til et for stort søkelys på de positive funn, og at jeg som forsker nærmest er på utkikk etter å bekrefte det jeg selv forventer å se. Jeg måtte ta et skritt tilbake og 'se' med forskerøyne gang på gang. Med hjelp av videoopptak kunne jeg observere meg selv i samspill med barna, gjentatte ganger, og se mye mer av barnas aktivitet som ikke var så synlig for meg mens jeg underviste. Jeg måtte også være bevisst mine egne blinde flekker, og ikke ta for gitt det jeg ubevisst opplever som opplagt, blant pedagoger.

Kvalitet i forskningen: validitet og pålitelighet

I kvalitativ forskning handler validitet om troverdighet og overførbarhet. Ifølge Malteruud 2011, kritisk refleksjon innebærer å stille spørsmål til det arbeidet man gjør underveis, se med stadig nye øyene og bli klar over egen forforståelse. Jeg har forsøkt å ha et kritisk selvrefleksivt blikk gjennom hele prosessen, og stille spørsmål om fremgangsmåten i studien er relevant for det fenomenen jeg skal studere. Som tidligere nevnt, er skolefeltet kjent for meg, og jeg forstår det pedagogiske språk og kultur, men jeg hadde ingen forbindelser til den aktuelle skolen. Kjennskap til feltet gjorde til at jeg kunne skille det relevante fra det irrelevante. Men å forske innen eget felt, kan også føre til blinde flekker, da jeg tar for gitt ting som er kjent innenfor dette feltet og miljøet. Det er en fare for å ikke stille spørsmål, som jeg ubevisst opplever som opplagt.

(Wadel,1991). Dette var en liten studie med 22 barn, og omhandlet et uvanlig tema, hvorvidt kreativ dans og kroppslige læring kan virke inn på barnas opplevde evne til selvhevdelse. Jeg fant ingen norsk studie som jeg kunne basere dette på, som fremhevet barnas perspektiv og ble dermed inspirert av 2 amerikanske studier. Jeg hadde praktisk erfaring fra et større prosjekt i grunnskolen, men norsk er ikke mitt morsmål, og jeg manglet rutiner for å skrive akademiske tekster. Jeg valgte å presentere sentrale begrep og oppdaget at jeg måtte redegjøre for mye teori, fordi jeg hadde en eklektisk blanding av ulike metoder fra forskjellige felt, i denne intervensjon.

Jeg utarbeidet en spektrogram lek som forsøkte å ta høyde for barnas alder, påvirkelighet og utviklingsnivå. Bistand fra assistentlærer betydde at vi kunne støtte ekstra der det behøvdes, og vi hadde god anledning til spørsmål, samtale og tillitsbygging. Likevel må jeg spørre om de funnene jeg har, reflekterer virkeligheten. Det skjer så mye i livet til hvert enkelt barn, at det er umulig å fastslå at det er intervensjonen som har skapt endringer, men det kan gi en god pekepinn som utgangspunkt for videre forskning.

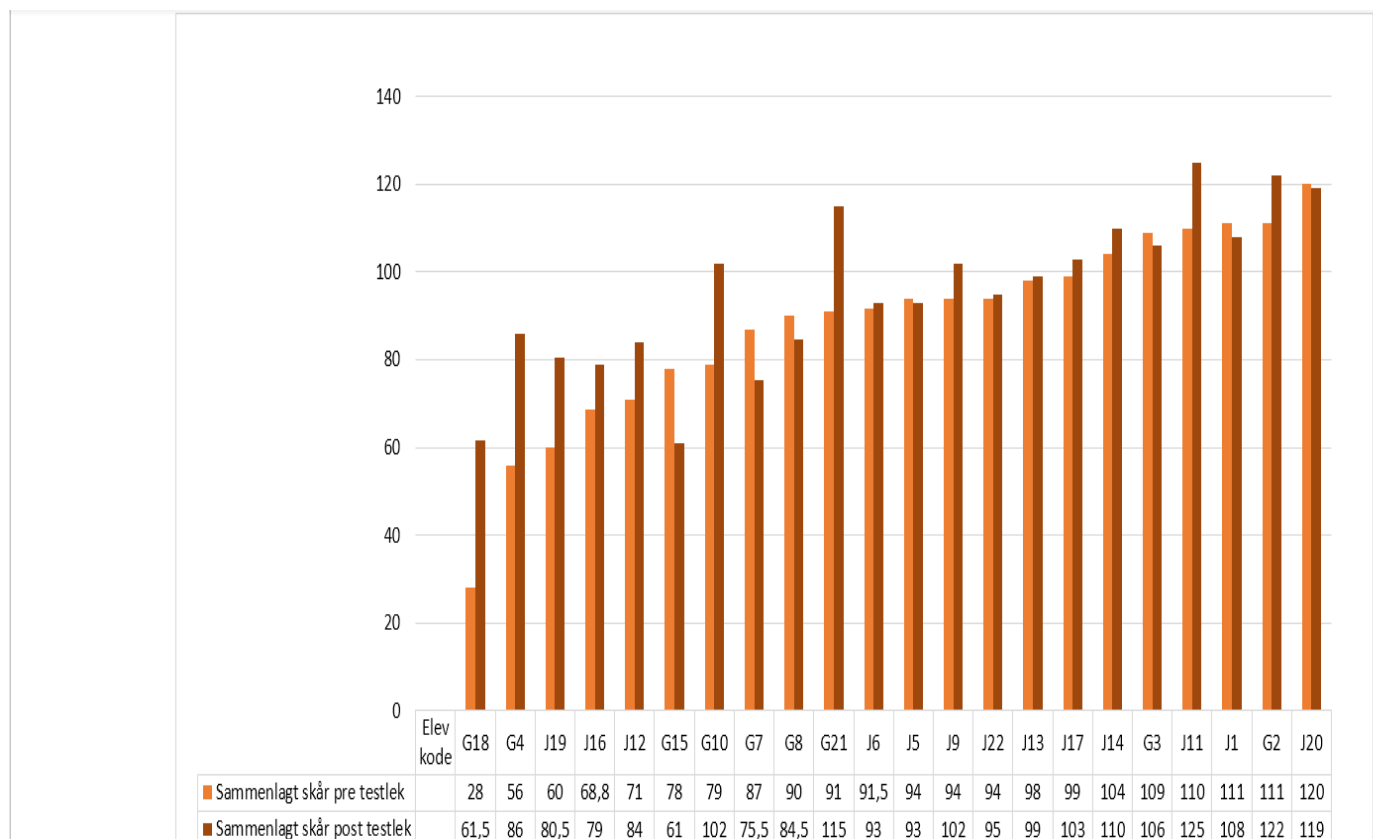
Bruk av videoopptak gjorde det mulig å se gjennom gjentatte ganger, med stadig friske øyene, og å observere både de andre voksne og meg selv, i samspill med barna. Detaljerte feltnotater var veldig viktig for å avdekke både bevegelser, utsagn og stemninger. De innsamlede tekstene utgjorde en massiv mengde data, og det ble nødvendig med en kraftig redusering og sortering av opplysninger. Jeg lærte mer om dette temaet underveis i studien, og derfor valgte å rette søkelyset mot de barna med de laveste poengsummene i starten før intervensjonen, og la merke til at de opplevde størst økning i slutten. Dette ville jeg se nærmere på, og ville vite om det førte til endringer i observerbare atferd, og om jeg og assistentlæreren hadde lagt merke til de samme endringene. Innspill fra andre ansatte og foresatte ga bakgrunnsdata og et nyansert bilde.

Studiens overførbarhet innebærer om studiens resultater kan være gjeldende for og nyttig i andre sammenhenger og situasjoner. studiens resultater avhenger av kunnskap som utvikles gjennom fortolkninger, ulike mekanismer, forklaringer og begrep (Johannessen et al 20010; Thagaard, 2018). Dette kan sees i lyset av behovet for å finne strategier som øker sosial kompetanse generelt, fører til økt inkludering, bedre det sosiale miljø i klassen, øker motivasjon og inspirere hele mennesket.

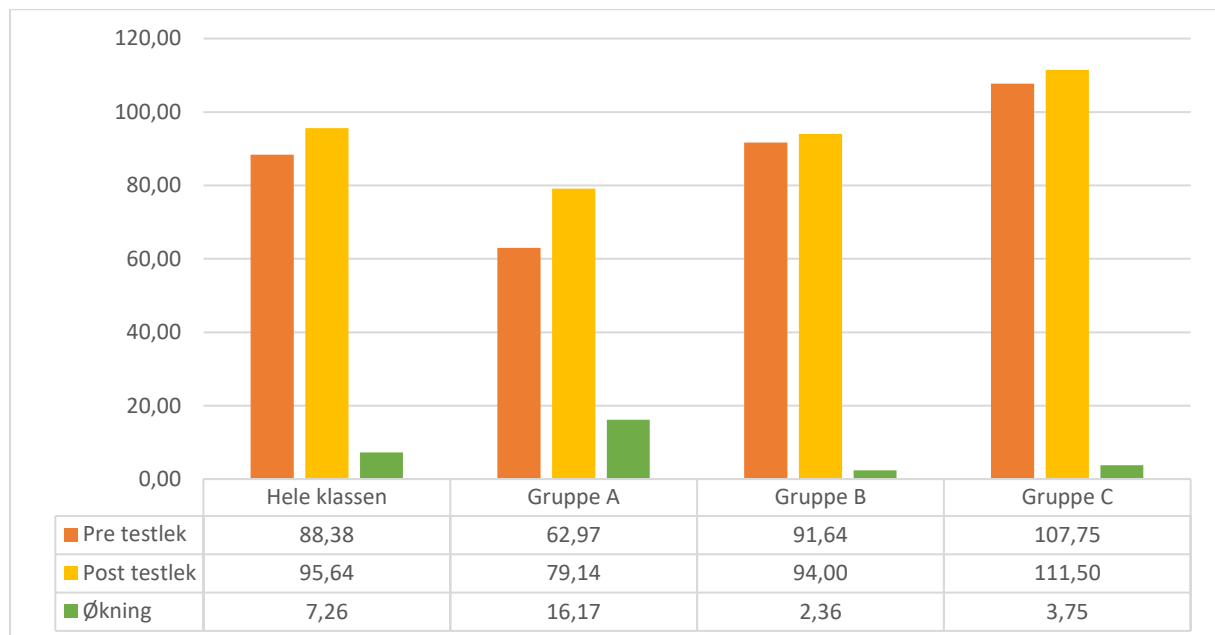
I kvalitativ forskning innebærer pålitelighet å reflektere kritisk over hvor mye vi kan stole på de funn som er presentert. Dette handler både om hvordan data er innsamlet, og hvordan de er bearbeidet. (Thagaard 2018) Dette innebærer fullstendig transparens, og er grunnen for at jeg har vedlagt detaljert beskrivelse av alle øvelser og kursforløpet, som er utarbeidet fra mine feltnotater. Jeg har forsøkt å gjengi en fullstendig oversikt over prosessen og mine metoder. Barnas stemme var svært viktig, og på mange måter var dette nytt terreng i norsk sammenheng. Det krevde en viss kreativitet og mot til å fremme 8 åringers perspektivet, og jeg valgte å designe en egen spektogram lek for dette. De justeringer som er gjort underveis er grundig forklart. I teorikapitlet redegjør jeg for sammenhengen mellom kropp og sinn, og hvorfor nettopp disse øvelsene er innlemmet i kurset. Logistikken ved skolen er også beskrevet for å ta høyde for den travle hverdagen som er lærernes og barnas virkelighet. Der det er mulig har jeg inkluderte direkte sitat, og begrunnet de avgjørelser jeg har tatt underveis. Det skal være mulig å følge kurset og gjennomføre en egen intervensjon i ettertid, på bakgrunn av dette. Et annet virkemiddel er et forsøk på å tydeliggjøre hva som er primærdata, og hva som er mine tolkninger.

Data analyser

Barnas subjektive svar for spektogram lek 1 og 2 for alle elever i klassen



Deltakerne ble delt opp i 3 grupper i forhold til sammenlagte poengsum på spektogram lek 1. Gruppe a) poengsum fra 25 – 79, 7 deltakere. Gruppe b) poengsum fra 80 – 94, 7 deltakere Gruppe C) s poengsum fra 95 – 120, 8 deltakere



Gjennomsnitt sammenlagte poengsum for hele klassen, og for grupper a, b, og c

Maksimale sammenlagt poengsum var 142. Resultater viser at gjennomsnitt sammenlagt poengsum for hele klassen ved spektogram lek 1 var 88,38. Gjennomsnitt sammenlagt poengsum for klassen ved spektogram lek 2 var 95,64. Klassen som helhet hadde en gjennomsnittlig økning på 7,26.

Gruppe a) 7 deltakere begynte med en sammenlagt skår under 79, som var under klassens gjennomsnitt. Espen endret fra 28 til 65,5; David fra 56 til 86; Elise fra 60 til 80,5; Ester fra 68,8 til 79, Katarina fra 71 til 84; Ståle fra 79 til 102. og Stefan som gikk nedover fra 78 til 61, Gjennomsnittet for den sammenlagte poengsum på spektogram lek 1 var 62, 97. Gjennomsnittet for den sammenlagte poengsum på spektogram lek 2, var 79,14. Gruppe a) hadde en gjennomsnittlig økning av 16,17

Gruppe b) 7 deltakere begynte med en sammenlagt poengsum mellom 80 og 94. Arild endret fra 87 til 75,5; Marius, fra 90 til 84,5; Imre, fra 91 til 115; Jenna, fra 91,5 til 93; Camilla, fra 94 til 93; Sara, fra 94 til 102; Rikke, fra 94 til 95. Gjennomsnittet for deres sammenlagte skår på spektogram lek 1, var 91,64. Gjennomsnittet for deres sammenlagte poengsum på spektogram lek 2, var 94,00. Gruppe b) hadde en gjennomsnittlig økning av: 2,36

NB: Imre økte med 24 poeng og ønsket å utvide skala med spørsmål 6,7,8,10, og 15. Da hadde økningen vært enda større. Arild gikk ned 11,5. men ønsket egentlig å utvide skår skala på spørsmålene 4,5,7,10,11,12,13. Hadde dette vært mulig, ville hans slutt poengsum vist en stor økning.)

Gruppe c) 8 deltakere hadde en sammenlagt poengsum i starten, fra 94 til 120, over klassens gjennomsnitt. Petra endret fra 98 til 99; Anna, fra 99 til 103; Ane, fra 104 til 110, Magnus, fra 109 til 106; Alise, fra 110 til 125; Lena, fra 111 til 108; Pål, fra 111 til

122; Helle, fra 120 til 119. Gjennomsnittet for deres sammenlagte poengsum på spektogram lek 1, var 107,75. Gjennomsnittet for deres sammenlagte poengsum på spektogram lek 2, var 111,50. Gruppe c) hadde en gjennomsnittlig økning av: 3,75.

NB: Også i denne gruppen var det stor variasjon, Alise økte med 15 poeng, Pål økte med 11 poeng, mens Lena og Magnus gikk ned 3 poeng.

Resultatene fra barna selv, kan tyde på at deltakerne i gruppe a), med den laveste subjektive opplevelsen av egen evne til å gi uttrykk for selvhevdelse før intervensjonen, hadde opplevd størst utbytte. Alle i denne gruppen viste en eller flere former for utfordring i forbindelse med sosial kompetanse. Resultatene kan tyde på at deltakerne i gruppe b) hadde minst utbytte. Det var også en mangfoldig gruppe, og noen viste store utfordringer med atferd, litt fravær eller tendenser til å trekke seg ut. Gruppe c), som meldte om høyeste sosial kompetanse fra starten, opplevde også en viss økning i snitt.

Vedlagt er en tabell med fullstendig oversikt over alle barnas svar på hver enkelt påstand. Dette er en studie med en veldig liten populasjon og store variasjoner. Det er derfor viktig å gå i dybden og se på de enkelte temaer, og sammenligne barnas subjektive responser med observerbar atferd. De 16 påstandene er delt opp i 7 ulike temaer, selv om noen av disse temaer overlapper en del:

Vennskap: 11 av 22 barn økte sin poengsum i dette tema (Ester, Katarina, David, Ståle, Arild, Sara, Ane, Camilla, Pål, Alise og Anna). 4 barn, (Espen, Petra, Marius og Lena) gikk litt ned. Magnus, Stefan og Jenna sine skår var uendret. 7 av barna (Ester, Katarina, David, Anna, Ståle, Sara, Arild), økte særlig sine skår på *jeg er en god venn/venninne*, som kan tyde på økt selvoppfattelse som venn. Stefan økte fra 2 til 9 på spørsmålet, *har gode venner i klassen*, men gikk nedover på *jeg liker å bli kjent med nye mennesker*, og *jeg er en god venn*.

Å be om hjelp: 10 av 22 barn økte sine skår; (David, Jenna, Ståle, Katarina, Ester, Marius, Magnus, Alise, Petra, Ane), 4 barn gikk litt nedover, (Imre, Elise, Stefan og Anna), 7 barn hadde uendrete svar. Her viste seg å være tydelig forskjell på de som ba om hjelp for praktiske fagligoppgaver, og de som ba om emosjonell hjelp da de var lei seg. Kun Ester og Magnus økte på begge deler. Noen av de som gikk nedover overalt, økte på én av disse verdier.

Å vise omsorg og ta ansvar: 5 av 22 barn økte sin poengsum på dette temaet. 8 elever gikk nedover på dette tema, og 4 ble uendret. David, Elise, Ståle, og Arild økte betydelig på både *jeg liker å hjelpe andre*, og *jeg melder meg frivillig hvis gruppen trenger en leder*. Katarina økte fra 3 til 7 på det å *melde seg frivillig som leder*. Stefan gikk ned fra 10 til 4 på *jeg liker å hjelpe andre*.

Å ta initiativ, tro på egen mestring: 14 av 22 barn økte sin poengsum på dette. Den største økning var hos Elise, fra 9 til 23, Espen fra 3 til 26, Ester fra 12 til 16,5, David, fra 8,5 til 16,5, Petra fra 19 til 25 og Arild fra 30 til 38 (på hans egen oppfunnet skala). Helle hadde maks poeng fra starten og ble uendret. 7 stykker gikk litt nedover i poeng. Størst nedgang var hos Marius fra 23 til 12, og særlig ved påstand *jeg synes det er artig å prøve nye ting*. Stefan gikk fra 15 til 11, og det gikk mest nedover på *jeg rekker opp hånden i klassen selv om jeg ikke er helt sikker på svaret*, som gikk fra 5 til 1.

Konflikthåndtering, å tåle at andre har egen mening: 15 av 22 barn viste en økning. Størst utslag var hos Espen, Ståle, David, Pål, Imre, Marius, Camilla, Alise, Anna og Ane. Dette er det temaet som gir størst utslag på flest elever. 4 barn gikk nedover (Helle, Rikke, Petra og Arild). De som gikk nedover svarte på ulike utfordringer tilknyttet enten

til det å bli sint eller lei seg da andre er uenige, å komme i krangel uten å skjønne hvorfor, eller å ikke klare å si unnskyld og bli venner igjen. Et fellestrekk for disse 4, er at de er åpne til mange barn i klassen, sensitive og empatiske og misliker å komme i konflikt og diskusjoner.

Synliggjøring og selv -presentasjon: 9 av 22 elever økte på dette tema. 5 barn økte på *jeg synes det er artig da det er min tur å fortelle i samlingsstund*, (Lena, Pål, Imre, Esther, og Sara). 10 barn gikk nedover, mens de andre var uendret. 8 barn økte på *gleder seg til skoleavslutninger og framførelser*. David, Elise, Imre, Alise, Camilla, Petra, Esther, Pål, 6 gikk nedover, og de andre var uendret.

Grensesetting: 10 av 22 barn økte på dette tema (Jenna. Marius, Espen, Imre, Elise, Esther, Katarina, Imre, Esther og Helle). 5 barn gikk nedover, Stefan, Pål, Anna, Petra Arild og David. David gikk ned fra 10 til 1, og bekreftet muntlig at han egentlig syntes det var vanskelig å si nei til ting han ikke vil være med på. Alle de andre var uendret.



Speildansen

Kvalitativ Data

Forskernes Observasjon: Som tidligere nevnt, rettet jeg størst oppmerksomhet på 9 elever, på grunnlag av resultater fra spektogram lek 1, kombinert med skolens ønsker. Jeg tok dem aldri ut av klassen, og observasjon var alltid i samspill med hele klassen, som også var av interesse. Noen elever krevde mye oppmerksomhet og var lett å få øya på, mens andre, som skolen ikke hadde under søkelyset, (Ester, Katarina og Ståle), var lite synlig, tilbakeholden, og stilte lite krav til omgivelser, men deltok i alle øvelser.

David ble omtalt som sårbar, og jeg ble bedt om å følge godt med han, og dette var ikke vanskelig; han gjorde inntrykk på meg med en gang. Han var en pen, rask, urolig og kvikk gutt, som tittet så vidt på meg, og slo ned blikket. Det første møte, i spektogram lek, skannet han først rommet og skapte et overblikk, mennesker, utganger og utstyr. David vekslet mellom uredd ekspansivt, og usikkert restriktivt kroppsspråk. Han var urolig, og unngikk ofte å forholde seg til de andre barna. David ble lett fornærmet av andre, men istedenfor å ta igjen, valgt han å rømme ut av situasjonen, eller gå i frys. Første gang vi lekte *fruktcocktail*, grep David sjansen til å stå i midten og si *'dem som har vært hjem til meg, skift plass!'* og synliggjorde at Imre alene hadde kontakt med han utenom skolen. I fallskjermlek likte han å bryte rytmer, og holde seg bestemt i utakt

med gruppen, men utover i prosessen ble han med i den store *listening hands* gruppen uten å sabotere. David hadde genuine møter med klasselæreren, Espen og meg selv, i pinnedansen, *listening hands* og *blindeføring*. Uke 4 tok han initiativ til å bli kjent med Camilla, ved å prøve å dytte Pål vekk og ta plass ved siden av henne i ringen. David oppdaget en fellesinteresse med Helle, og han ga fra seg lekehesten, da hun var lei seg. Etterpå lå de på samme teppet i avspenningsøvelsen og fant roen. Han fikk også kontakt med Petra. Da han ikke ville jobbe i par over tid, viste han spontanitet og kreativitet og skapte store dansebevegelser, mens han vevet seg inn blant de andre. Han viste evne til å holde fokus og lytte til andre i værmeldingen. David viste omsorg og tillit sammen med klasselærer i *blindeføring*, og trivdes best som leder, med øyene åpen. David likte ikke tegneoppgaver, og fant ingenting positivt å skrive eller tegne om seg selv. Da han oppdaget feil vannflaske, sprang han ut i garderoben og ga uttrykk for sterke følelser, og satte ord på noe som plaget ham. 'Han rører på meg! Hver dag! Mobber meg!' Jeg spurte om han ble dyttet, sparket, eller slått? 'Nei han sier han skal drepe meg(...) rører på meg hele tida!'. Dette opplevdes som et gjennombrudd, og en tillitserklæring, at han delte noe så vondt og vanskelig med meg og A.L.

Espen ble beskrevet som veldig ukonsentrert og lite delaktig, men jeg opplevd at han var meget aktiv og deltakende i KPK. Bortsett fra den alle første felles pust- og bølgeøvelser med fallskjerm laken, da han valgte å følge David som var i utakt. Han viste spontan glede, og hadde ingen problemer med å forstå øvelser. Likevel viste han mye restriktivt kroppsspråk i starten, og ble lett distraheret. Espen hadde få venner i klassen, og var lite valgt av andre; han holdte sammen med Camilla og Pål hele tiden, og forsvarte posisjonen sin når det var mulig. Han dyttet Helle kraftig bort da hun forsøkte å ta plassen ved siden av Camilla i ringen. Espen viste stor tillitt til Camilla i *blindeføring*, og etter hvert tok han initiativ til David i *pinnedansen*. Uke 4, ble et vendepunkt: han meldte seg frivillig til å demonstrere pinnedansen med meg, og selv om kroppen var lukket og forsiktig i starten, og han virket fastbundet til et punkt på gulvet, holdte han både fokus og konsentrasjon, mens jeg danset rundt ham. I *fruktcocktail* brukte han humor og tok plassen i midten så ofte som mulig, i godt samspill med flere. Speildansen fungerte, men kun i lag med Camilla eller Pål. Han kom i god flyt i både *pinnedansen* og *listening hands*. Espen begynte å sette ord på følelser og likte ikke musikken 'Nei, det får meg til å føle meg trist'. I deling etter *pinnedansen med øyene lukket*, sa han 'det var skummelt, så skummelt, at jeg trakk meg ut!'. *Gymball leken* i ring var ubehagelig, og synliggjorde hvor lite status han hadde i gruppen, til tross for iherdig innsats, var Espen den alle sist til å få ballen – og da fra Jenna. Tegneøvelser var utfordrende, og han tegnet helst med arket dekket for andre, figurer med store hoder, uten kropp. skarpe tenner og røde øyene. På siste dagen, deltok Espen i en spontan improvisert dans sammen med Pål, Sara, Anna, Rikke og Jenna. Jentene kledde på seg teppene som lange kjoler og gikk som modeller på catwalk. Da laget Pål en superhelt kappe, og fløy omkring, mens Espen laget et slags sjal over skuldrene. Espen holdte seg bak Pål i starten, men da åpnet han seg og flørtet med de 'populære' jentene; spankulerte, med høye bein løft, og ekspansive armbevegelser, hodet oppreist og rak rygg. Dette var en helt annen Espen enn den usikre gutten som ble avvist eller tilsidesatt i klassen.

Elise ble beskrevet som umoden og engstelig, og hun trakk seg ofte fra fellesaktiviteter i begynnelsen. Hun ble usikker, og hadde lett for å gråte. Elise avviste ofte andre barn som hun ikke følte seg trygg på, og likte å ha en voksen i nærheten. Men dette endret seg mye i løpet av prosessen. Kroppsspråket ble mer ekspansivt, og hun viste en intuitiv forståelse for bevegelse og tydelig bevegelsesglede. Dette begynte med *listening hands*, og *blindeføring*, og blomstret skikkelig med *pinnedans* og *speildans*. Elise og Ester fikk et

gjensidig og nært forhold, men Elise hadde også nye genuine møter med Marius, Petra og Alise. Da hun jobbet sammen med Katarina for første gang i støttelekene, fungerte det utmerket, de viste begge styrke og kontroll, fokus og gjensidig glede. Elise satt en tydelig og adekvat grense ift å velge et dyr, hun hadde egne dyr, og ville hverken velge eller ta imot fra meg. Det så ut som om Elise ble mer selvstendig i løpet av kurset, og mindre avhengig av å ha kontinuerlig bekreftelse fra voksne.

Katarina ble beskrevet som svært flink, og litt sjenert i forkant. Som nevnt tidligere var hun svært tilbakeholden, selv om hun deltok plikttoppfyllende i alt. Katarina var den mest vanskelige å legge merke til, hun holdt seg konsekvent i bakgrunnen, tok aldri initiativ til å være først, eller demonstrere, og sto lengst bort fra kamera mye av tiden. Men danseøvelsene avslørte hennes utrolige fleksibilitet, spenst, kroppsbeherskelse, rytmesans og evne til samspill med andre. Hun viste også stor glede i *pinnedansen* med Rikke, og særlig spontan kreativitet i *speildansen* med Helle. Katarina hadde genuine møter med både Rikke og Elise, og viste evne til komplekst samarbeid i *gruppedans* og *listening hands*. Katarina snakket sjelden i klassen, og delte lite, men etter hvert ble hun mer aktiv i *fruktcocktail*, og hoppet aldri over sin tur i *værmelding*. Hun trivdes med tegneoppgavene, og presenterte seg selv som '*flink til å tegne, flink til mindkraft, liker å klatre*'. Da hun tegnet seg selv, var det bakfra, sittende ved pc. Men på den siste oppgaven, tegnet hun en stor og flott hjort, i vakker fargerik natur, og en blomst ved siden av som så rett frem og smilte.

Ståle var lite omtalt i forkant, og jeg opplevde at han var nokså beskjeden og forsiktig sosialt, og tok lite initiativ i *fruktcocktail*. Men det virket som om han likte veldig godt de kreativdans- og fysiskøvelser, og tok mer og mer initiativ overfor andre. Han viste at han kunne være leken, rytmisk, grasiøs, spontan og kreativ samme med flere. Han jobbet like godt i par, som i smågrupper, og var den første til å springe mot Pål og invitere til samarbeid i *pinnedansen*. Han holdt fokus og kom tydelig i flyt flere ganger. I *speildansen* fikk han Stefan til å slippe seg løs og vise glede i en lang og nesten flørtende dans, som innebar kompliserte trinn, hopp, snurring, høyt og lavt, uten å miste fokus eller øyekontakt. Ståle meldte seg frivillig til å demonstrere *støttelekene* samme med meg, og ble uaffisert av publikumet. Ståle trivdes med tegneoppgavene, og tegnet en hytte i norsk natur, og skrev '*FRIHET*' i store bokstaver. Etter hvert delte han mer om egne følelser, '*det var spennende, det var ikke skummelt*'. Han viste også evne til å kunne slappe av, og var den første til å ta med seg dyret sitt hjem og prøve avspenningsøvelsen på egen hånd.

Ester ble ikke beskrevet i forkant, men jeg opplevde henne som meget forsiktig, med få allierte i klassen. Kroppsspråket hennes var restriktivt, og ansiktet viste ofte tristhet og forvirring. Ester var meget kreativ da hun først hadde noen å jobbe med, men hun ble avvist mange ganger, og hadde liten status. Hun ble veldig glad da Elise, etter litt nøling, sa ja til å jobbe i par. Ester var veldig flink motorisk og kreativ i bevegelse, og de utviklet seg sammen helt fra *blindeføring* på uke 2. Da de hadde forstått øvelsen, og bygget tillit, fortsatte de med øvelsen ute i friminuttene. Ester hadde et godt møte i *pinnedansen* sammen med Jenna – selv om hun måtte tåle avvisning flere ganger først. Ester tilgir lett, og setter lite grenser overfor andre. *Støttelekene* i uke 5, ble et gjennombrudd for Ester, i par sammen med Alise, som har høy status i klassen. De var sterke, dristige og utfordret hverandre, som skapte litt oppsikt, og oppnådde positiv oppmerksomhet fra de andre. Ester ble fortvilet på første tegneøvelse, '*det beste med meg*', hun fant ingenting positiv om seg selv, og sank sammen på gulvet, trist og oppgitt. '*Jeg har ingenting å skrive, ingenting er bra med meg!*' Hun gikk og gjemte seg på gulvet bak den store

lenestolen. Men den siste dagen, tegnet hun en stor og fargerik sjiraff, som hun kjente seg igjen i, og 'som hadde oversikt og så seg rundt' Esther ga kurset terningkast 10!

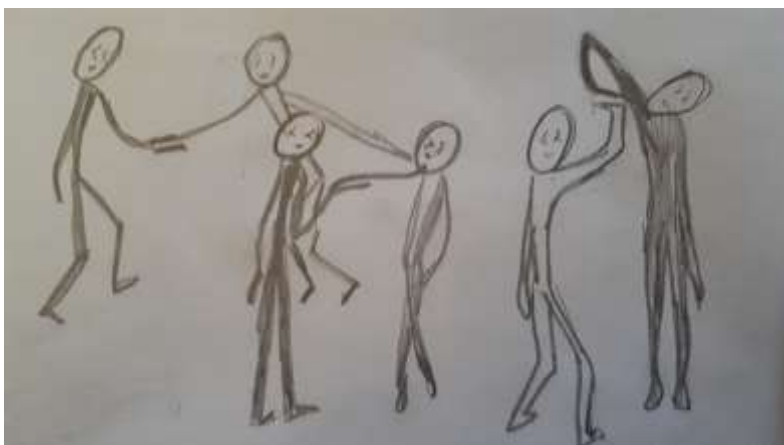
Stefan ble beskrevet i forkant som sårbar, og hadde lett for å trekke seg. Han var den som skilte seg ut på flere vis og var snar med å gå til og fra gruppen fra første kursdag. Stefan kunne vise frustrasjon og et enormt sinne, som ble rettet mest innover. Kroppen hans lukket seg, han snudde seg vekk fra gruppen, mistet styrke og sank sammen. Stefan ga uttrykk flere ganger for tristhet og en slags desperasjon og selvhat '*Mitt største ønske er å dø!*' Stefan hadde noen få gode venner i klassen (Magnus, Arild og Imre) og tok lite initiativ overfor andre. Han jobbet godt i de rolige parøvelsene, som i uke 2, med Petra, og de beholdt kontakt utover dagen. Men Stefan virket overveldet da han skulle tegne en plakat med sine beste kvaliteter. Han begynte bra, i lag med Petra, men ble fort frustrert, skrumpet sammen papiret og slengte arket i fra seg. Uke 3 var hans høydepunkt, da jeg hadde et fantastisk møte med ham i *speildansen*, og han fortsatte å jobbe med Ståle, og så A.L. Dette var første gang jeg hadde jobbet tett med Stefan, og han viste en kreativitet og innlevelse jeg ikke hadde sett før. Mimikk og koordinasjon, humor og glede. Han åpnet seg på en helt ny måte, og jeg opplevde at vi hadde et positivt og genuint møte. I slutten av økten, sto Stefan og Imre sammen og pratet, plutselig slengte Stefan armen rundt halsen til Imre og dro ham ned på gulvet som en bryter. Imre lå under ham helt urørlig. Da gjorde Arild og Magnus akkurat det samme. Der lå de alle 4 nede på gulvet. Så plutselig sa Imre '*ja, nok!*', og Stefan slapp han, og spratt opp - Magnus og Arild fulgte etter, og alle dro, arm i arm, som beste kompiser. Jeg oppfattet at jeg var vitne til avtalt lekeslåssing, med samtykke. Det var også noen gode stunder i *pinnedansen* før Magnus tøyde grensene mer enn Stefan tålte. Den gode utviklingen endret seg i høstferien, med det oppholdet i kurset før uke 4. Stefan trivdes svært godt med fruktcocktail og avspenning i slutten, men valgte å trekke seg mer og mer fra danseøvelsene, og dro til slutt Imre og Marius med seg. Dette var de sammen om. og de hadde sitt alternative opplegg i det stille hjørnet, men det dro Stefan lenger ut ifra det sosiale klassemiljøet. Stefan valgte stegosaurus som dyret sitt, og han ble frustrert den siste dagen da vi skulle tegne, '*det er stygt og jeg hater den - den er som meg! Jeg hater alle dyr og alle mennesker, jeg vil være hjemme fra skolen og gjøre hva jeg vil!*'. Stefan alene, fikk kraftig nedgang i sammenlagt poengsum, men økte på enkelte temaer, som vennskap og konflikthåndtering.

Imre var en særdeles reflektert og våken gutt, men veldig sensitiv, og trakk seg mye fra alt som var nytt. Han gikk med lua konstant trukket nedover det lange håret sitt, og armene var trukket inn til kroppen. Imre hadde en egen måte å trekke seg på, bygge et trygt sted, med fysiske barrikader å gjemme seg bak - og så observerte intenst. Da han var klar og sikker på hva han skulle gjøre kom han inn igjen. Imre elsket *fruktcocktail*, og han tok initiativ mange ganger til å være først i midten. Han delte informasjon, lekte med andre, var spontan og kreativ. Det var ikke lett for Imre å jobbe i par, men han fikk gode møteøyeblikk med assistentlæreren. Uke 5 var et vendepunkt, Imre ble fullstendig engasjert i alle grensesettingsøvelser *støttelekene*, og *myggen*. Han likte også å spille mot kamera og posere for bilder i samspill med David, han viste humor og spontanitet. Uke 6 valgte han å holde Stefan med selskap, og trakk seg ut av den siste delen av timen. Jeg tolket dette mer som solidaritet med Stefan, enn avvisning av klassen. Han ble forsøkt tatt ut av klassen, da han slengte seg ned på gulvet på vårt første møte, men jeg stoppet dette med hensyn til regel om inkludering, Imre fikk mer tid i samspill med andre elever da han fikk lov å stå over bestemte øvelser. Det å bli tilskuer, er fortsatt en aktiv rolle, og han fulgte med i hele prosessen. Imre viste meg tillit i en privatsamtale da han forklarte at han var sliten, bekymret seg mye for en forelder, og trengte tid alene for

å ta seg inn. *<Livet er stressende, jeg har mye å tenke på.... jeg hadde en dårlig start i livet.. ble mye mobbet i barnehagen, de syntes jeg så ut som ei jente.>*. Vi snakket om hvordan avspennings-øvelser kunne hjelpe, at det var lov å hvile og å si fra. Imre lyttet og takket for samtalen, og jeg opplevde et genuint møte, med en gammel sjel i en ung kropp.

Jenna er en tydelig og sterk personlighet, som så ut til å ha et stort behov for å bli sett og hørt. Da hun var midtpunktet, kunne hun være sprudlende og livlig, med et åpent og ekspansivt kroppsspråk; men da andre var i fokus, reagerte hun nesten som om hun var fornærmet, glemt, eller avvist. Hun sank sammen, lukket kroppen, armer i kors, med et surt ansiktsuttrykk og tendens til å klage eller provosere andre. Dette viste seg fra dag én i værmelding og fruktcocktail. Hun deltok aktivt i fallskjerms-øvelser ute, den første uken, holdt rytmen med resten av klassen og virket uredd i de mer utfordrende øvelser da de sprang under lakenet. Men innendørs begynte hun å vise irritasjon, dyttet bort i Stefan, og slengte negative kommentarer rettet mot David. Da vi tok opp temaet samtykke med et rollespill, og øvde oss på å si STOPP, ble hun mer frustrert, og plutselig, brøt ut i et raserianfall, *<Fæen i helvete! Jeg hater det her, hater dere alle!>*. Hun sprang ut, og A.L fulgte etter. Da hun kom inn forsto hun at det ikke var akseptert å forstyrre andre. Da Jenna følte seg forbigått, eller ikke hørt, hadde hun lett for å slenge ut negative kommentarer til andre. Jeg tolket dette som et forsøk på å bli mer synlig, og å oppnå oppmerksomhet ved å gå til angrep på andre. Selv om det dreide seg om negativ oppmerksomhet, ble det som oftest fulgt opp av alenetid med en voksen. Disse utbruddene var omtalt som daglige hendelser i skolen, men ble gradvis mindre på kurset, og hun klarte å sette egne grenser på en mer adekvat måte. Jenna hadde sterk rettferdighet sans, og tok ansvar da både David og Espen ble forbigått i ballleken. Jenna følte seg trygg med Rikke, og da viste hun kreativitet og spontan glede. Hun hadde gode venner i klassen blandt høystatus jentene, og mestret de alle fleste øvelsene. Noen barn var litt usikre på henne da hun lot sinne gå utover andre. Hun viste stor glede i *pinnedansen*, og *listening hands*, og klarte å jobbe fokusert i *blindeføring*. *Speildansen* brukte hun mer som en anledning til å leke seg, improvisere og danse sammen med Rikke. Hun ville lede hele tiden og det så ikke ut som om hun klarte å slippe kontrollen og la Rikke lede. *Støttelekene* meldte hun seg helt ut av, da hun ikke fikk lov å jobbe eksklusivt med Rikke. Det krever stor tillit å jobbe med fysisk støtte og tyngde, og hun observerte uten å forstyrre. Jenna var lett distraheret og hadde vanskelig for å ta del i de avspenningsøvelser, men det ble bedre etter hvert, og hun virket meget reflektert og fornøyd på den siste spektogram lek. Var det fint å være med på kurset? *<Ja, det var morsomt>*

Betydningen av Kroppsspråket: Videoopptakene viste samspillet mellom elever, men også mellom voksne og barna. Assistentlæreren var svært fysisk aktiv, åpen i kroppsspråk og viste ekte glede og engasjement i møte med barna og de ulike øvelser. Klasselærer vekslet mellom åpen glede og engasjement, til å være mer anspent og lukket i kroppsspråket. Hennes fokus og flere av assistentene, var ofte på de enkelte barna som trakk seg fra en øvelse eller lek, og ikke gruppen som helhet. Denne observasjonen belyste hvilken atferd ble belønnet med mest oppmerksomhet fra de voksne. Det var tilbaketrekking, utagering, gråt, frustrasjon, sinne, krangling, avstikking, protester og klaging. De barna som var mest positive, glade, lydige, initiativrike og selvgående fikk minst oppmerksomhet, og mindre tett oppfølging. Jeg la merke til hvordan de voksne, som klarte å engasjere seg fysisk i aktiviteten, skapte større engasjement hos barna som var involverte. Det så ut til å gjøre den leken eller øvelsen mer attraktiv for flere barn.



Listening hands

Assistentlærerens (A.L) Intervju og Observasjoner

Har du lagt merke til noen endringer hos enkelte barn i løpet av prosjektperioden? Med tanke på nye vennskap, allianser, eller posisjonering?

Det første A.L la merke til var hvordan barna ble påvirket av forskeren, en ny voksen i klassen, og hvordan dynamikken i gruppen endret seg:

'barna søker veldig til trygghet og vennskapsgjengene sine og det var veldig sånn for å møte med det nye.'

A.L merket seg flere konkrete eksempler på nye vennskap som oppsto underveis i kurset, blant andre David, Ester og Elise:

<David, han har fått en ny allianse med Petra føler jeg - Det så jeg tydelig i dag da de gjorde oppgave i klasserommet.. da så jeg at de satt sammen, og hadde fokus - eller det var mer frilek - den type dynamikk.>

<Og det var et par som har funnet ut at det er veldig gøy å leke med andre - ikke nødvendigvis den faste gjengen ... konkrete eksempler er jo Ester, hun er veldig dynamisk, hun kan leke med veldig mange, og er veldig åpen til mange, stort hjerterom ... og så har hun tatt til seg litt Espen, og et par andre jenter, som hun vanligvis ikke henger noe særlig med>

A.L observerte hvordan Imre og Stefan meldte seg ut av en god del øvelser, og skapte et eget felleskap som styrket deres vennskap, og ga Stefan en ny allianse:

<.. for Stefan sin del, var det veldig positivt, for at han trenger å ha en støttespiller på skolen, mer enn før ... så de hadde et felleskap, om å ikke være med... Stefan og Imre, har jo hatt en viss kontakt før - men nå er det mye tettere, og de har bygd lego sammen på fritidshjemmet i større grad enn før. Eller de har bygd hver for seg før, men nå er det lettere for dem å samspille og jobbe med et prosjekt>

Han observerte hvordan barna tok kontakt med hverandre på et dypere nivå i pinnedansen (se vedlagt kursplan), og hvordan han selv fant det enklere å tilnærme barna:

<Jeg synes også det var berikende, fordi veldig mange av de (øvelser) var på en måte veldig åpne for hvordan de gjennomført dem, for eksempel det med staven, sa ikke du, at de skulle gå frem og tilbake i en linje. Altså det eneste de skulle fokusere på var at man har den kontakten - den kontaktskapingen der. Jeg så veldig mange barn som

oppdaget den kontakten med noen som de ikke har gjort det med før, i hvert fall ikke på det nivået. Og det i seg selv, åpner for muligheten til at det blir enklere å – approache (tilnærme) og møte andre i klassen, på en ny måte. Jeg merker selv, at det er lettere å ta kontakt, med noen av dem>

A.L. så hvordan de ulike barn responderte til disse øvelsene. Noen av barna som var usikker og beskjeden til vanlig, som Elise og Ståle, blomstret, og likte godt å bare være i dansen, uten å analysere. Mens Anna, som er vanligvis selvsikker og mestrer de fleste kognitive oppgaver, ble mindre sikker med disse øvelser:

<Elise, jeg tror hun bare likte opplegget, sånn som det vært, hun var med, Ja, men hun lytter, jeg mener hun bare er, istedenfor å tenke med hodet, hvordan andre analysere og tenker med hodet – tar en intellektuell vurdering da – mens hun bare er, og det er en utrolig god ting – å bare være!>.

< Anna, der var litt sårhet, så jeg, for at hun er veldig flink på å være flink å kunne ting(...)nå vet jeg ikke om det var prosjektet som gjorde det, men jeg tror det var utfordrende for Anna, selv om hun ikke uttrykke det noe kraftig, så så jeg det >

A.L. observerte hvordan dette påvirket hierarkiet i klassen, og de faste vennegjengene.

<det er et veldig sterkt hierarki merker jeg, i klassen (...) noen får ikke plass, og de tar ikke plass...>

<Jeg føler at det var veldig til nytte for Ståle – for at han ofte bruker lang tid å prøve nye ting – han klarte å bli med, noe som overrasket meg litt, hvor mye han ble med, med tanke på hvor nytt alt var for ham. Det er noe han har øvd mye på i det siste (...) Jeg synes det var veldig interessant at han ville delta så mye, så glemte han litt at han var 'den som skulle stå på sidelinjer', >

A.L. observerte skurringer og posisjoneringen blant jentene, og endringer i konstallasjoner, som han oppfattet som positivt:

<jeg merket i den jentegjengen (Anna, Sara, Jenna, Rikke), og i jentegjeng generelt, med en gang en fremme en annen jente, som en venn, så melder andre seg ut, fordi da har de fått seg en ny favoritt. Da tenker jeg at det blir ekstreme reaksjoner på det der. De kan knytte relasjoner i det prosjektet her ... og de observere hverandre veldig godt i det hele – så har det skurret i opplegget. Det skurrer i forhold til den strukturen som var, og det kan være positivt, tenker jeg fordi de trenger å føle på det >

<Og så Rikke, Helle og Petra, er en jentegjeng og er mye sammen. Men alle de tre er veldig åpne for veldig mange, nye ting, tar det lett, tar lett kontakt med andre. Det er ikke alltid de henger sammen som en gjeng heller, men for eksempel, hvis det skjer en ting med en av dem, så er de andre to veldig fort på plass og hjelper..>

Rikke og Jenna jobbet mye sammen på tvers av 2 vennegjenger, og han kommenterte dette:

< Rikke, hun er både impulsiv og spontan, for hun vil at ting skal skje hele tida. Hun elsker å underholde seg selv, derfor liker hun å ta ting spontant, og hvis det faller seg at noen hun kjenner, finner på noe morsomt, så blir hun med. Jeg vet egentlig ikke hvem som er bestevennene hennes - jeg vet ikke om hun har noen i det hele tatt>

A.L. la merke til at elever har ulik status i klassen:

<jeg merker at det er noen veldig sterke personligheter, noen av de som dominerer veldig og de setter an tonen veldig lett. Det kan gå fra time, til time, og hvis noen hadde uttrykt seg veldig kraftig - en som alle ser opp til kan det påvirker, for eksempel Pål, ... han kan fotball, er flink i ting, har høy status rett og slett i klassen, er snerten med ordene ...>

Hva med Camilla, Pål og Espen? Pål og Espen har veldig forskjellige posisjoner i klassen. Camilla skaper en balanse i klassen. Hva skjer da Camilla er ikke til stede?

< ja, da hun (Camilla) er borte så merke jeg det, for at Pål er der oppe, og Espen er der nede – og hun har vært litt i posisjon til Espen før, veldig passiv, observerende, og på en måte 'ikke flink til noen ting da', sånn som hun oppfattet seg selv, med et dårlig selvbilde. Og så har hun funnet fotball som aktivitet, og blitt såpass god, at hun er likte, og blir valgt ofte – så jeg føler at hun ser Espen sånn som hun var før. Hun kjenner seg selv igjen veldig, sånn som Espen, har det – og så har hun den kontakt med Pål, og fotball – og er 'der oppe', så den dynamikken fungerer bedre og bedre, ja det gjøre det>

Endringer med tanke på initiativ i klassen?

A.L har kjent disse barna siden de var i første klasse og la merke til endringer.

<Ja, så Ståle har slitt veldig, med å takle sine egne følelser, og hadde veldig vanskelig med å starte, og bli interessert i nye ting(...)Ja, og han har utviklet seg enormt i den retningen – hvor av det har vært veldig tilbakeholdende, og ekspert på å være i bakgrunnen, ikke gjøre mye av seg, og da synes han deltok overraskende mye, til å være den person som jeg kjenner han som..>

<Magnus, jeg synes han var flink til å være med, fordi han føyer seg ofte – føler jeg i klasserommet – til andres meninger.>

<Så, det er Marius og Magnus, de har et utrolig godt samspill, de møter hverandre i fantasien, De skriver, de tegner ofte, og lager sine egne spill. Marius og Magnus, og Arild, elsker å være med på det... Det er en utrolig god dynamikk (...) men med en gang det er litt voksen styrt, så er ikke rammene der, som de har i det frie, fritøyler til å leke sammen, sånn som de ønsker, så, det er litt som enten-eller.>

< Magnus og Stefan, de er venner, men Stefan holder seg mye for seg selv ... han har et sinne for tida som, jeg har ikke sett maken til. Han jobber så mye med seg selv, og jeg vet ikke om han får jobbe ordentlig med det på en måte. Det har vært sånn over tid, og vi har prøvd å fremme forskjellige metoder for å takle han selv på, rett og slett. Jeg tror det er såpass mye, og han er såpass opptatt av det at det tar så mye krefter fra han. Stefan har ikke har tid, og ser ikke så langt at han skal ha venner, og pleier det sosiale>

A.L har merket en endring i initiativ og atferd og det er flere som ta ordet utenfor KPK:

<Jeg synes det er flere som har sagt, eller flere som sier mer, og snakker i ringen nå. Det som overrasket meg i spektogram lek i starten, var at så mange sa de ikke ville snakke i ringen. Da tenker jeg det er rart, fordi at det er noe man gjerne gleder seg til - å dele med andre. Det var så mange at jeg tenker – det her har fått litt dårlig smak, et eller annet ved akkurat den aktiviteten eller strukturen som har gjort, at det er for styrt, eller for kort at man kan si ting ..>

Hvilke endringer ser du nå? Noen konkrete eksempler?

<Flere som snakker nå, og måten temaer er tatt opp. Det blir tatt opp mye mer. Før var det mye store ting 'æ skal bli med mamma på badeland' – 'eller æ skal bli med på sånn store aktivitet', som en snakker mye med kanskje på hjemmebane, som gir litt status. Men nå ser jeg at det er lettere å si ting, og å snakke om småting altså.. .>

<En ting som Espen sa, han 'gleder seg til, til Halloween så mye' jeg mener, det kom rett fra hjerte, han klarte ikke helt å sett ord på det, men jeg så at han virkelig mente det, og han virkelig ville si det her, og det var veldig godt for han å si det her>

<Mens Imre, i går var Imre veldig på, 'jeg gleder meg til Halloween, og jeg gruer meg til Halloween', og så begynte han å trekke seg litt ut av ringen, for da var det for vanskelig for han å finne, altså både gleder seg og gruer seg. Det var at han gledet seg til godteri og ting, men egentlig, var det for skummelt. Men han sa det, han gleder seg og gruer seg – det var egentlig veldig fint, at han sa det høyt.>

A.L har begynt med en lavterskel aktivitet under spisepause, hvor barna kan både løse og fortelle gåter:

<Og da ser jeg at Ester rekker opp hånda mye mer og har gjerne en gåte som hun har lyst til å fortelle. Da er det synlig, at hun har noen på lur, da gleder hun seg (...) Og det er også flere som deltar >

<Magnus tar vanligvis veldig lite initiativ i klasserommet, men han hadde en gåte sist gang. Da vendt han seg til Marius med en gang da, 'Ja Marius, det er litt rettet til deg!' Men det var gøy, for at han åpner litt for flere.

< Og så er det noen av de som er veldig stille til vanlig Ane, og Lena, som gjøre det de skal, og er veldig flinke, men som også er litt usynlig – de deltar også. For at det er ganske lav terskel for å delta, i vitser og gåter og det er veldig frivillig, om man vil. Jeg satt opp en gåte, og det var Ane som fant ut, og hun kunne komme frem, for da hadde hun tenkt ut en ide, skrev den opp, ... og da klarte hun det!>

Endringer i forbindelser med konflikter og uenigheter blant elever?

<Det ene var Helle og Rikke og Petra, det tilfelle hvor de fanger opp hverandre på en måte, og de tar veldig vare på hverandre. Petra har ikke gjort det så mye før, også fordi hun er helt ny i klassen, siden sommeren. Petra, er veldig sånn varm og god, og samle klassen bedre på den måten. det er veldig bra!>

< Så har Rikke veldig fornuftige tanker rundt å ta vare på andre – der er hun veldig på plass. Det blir prioritert fordi hun har gode støttespillere og finner på morsomme ting>.

< I langfriminutter, så skjedde det en ting med Helle, hvor andre var ekle med henne, og da kom de ganske fort og støttet henne. De tilkalt en voksen, og der var det skikkelig støtte. Så de har et nettverk. Noen rammer de setter i verk med en gang det er noe>

<Men i forhold til andre konflikter og uenigheter, så har jo Imre og Stefan skapt den alliansen. De stilte seg så uenig til opplegget på skolen at de stakk av (..) De skulle gå inn på timen, og så de stakk av. Det var en allianse – de to mot læreren, og det var litt godt for Stefan, egentlig. Jeg pratet med han, og han følte han hadde en lagkamerat.>

<Så det er en annen måte å løse den konflikten på da, ellers så hadde han (Stefan) bare gått inn i seg selv, tenker jeg, og låste seg der. Og kanskje han hadde blitt med, men – mentalt sett IKKE i det hele tatt, ikke i det hele tatt>

Arild sier at han krangler mye med de andre. Ser du at han kommer han i konflikt?

<Nei, han gjør ikke det, men han er så 'emosjonelt på', altså han har et utrolig stort hjerte, han ønsker virkelig bare at alt skal være godt. For eksempel, med lekekameraten Marius, hvis det har skjedd en eller annen uenighet og det har vært noen gnissinger mellom Arild og Marius. Da har Arild grått og grått på timesvis på SFO... ikke for at han blir såret, men for at Marius har det fælt. Og det kommer en så kraftig reaksjon da, at jeg tror han oppfatter seg selv sånn (...) men han har en veldig intellektuell måte å beskrive sitt emosjonelt liv på, jeg vil si for sin alder >

Er det flere ledere, eller nye stemmer som har dukket opp i klassen?

< Katarina, er veldig forsiktig – veldig redd for å gjøre noe feil og ting er på en måte aldri bra nok. Hun gjør alt man skal på skolen, og kan alt hun skal, og skriver fantastisk – tegner fantastisk – men det sosiale, der sliter hun, fordi hun aldri uttrykker hva hun ønsker i det sosiale. Hun velger sjelden andre venner. Hvis hun naturlig får en anledning til å bli med på noe, og er invitert, så sier hun gjerne ja – men det er vanskelig for henne å ta initiativ. (...) Og da har vi det med gåter og vitser – der har det kommet noen nye stemmer, hvor av Katarina også gjettet på vits eller gåter Det var veldig fint, det kan blusse opp til en god ettermiddag!>

<Ledere, har ikke endret seg noe særlig ikke som jeg ser.. (...) Pål, og Camilla, eller Camilla tar ikke plass med stemmen, men er veldig unna sett, som en høyt respektert, altså høyt i rang da, og Pål tar litt rom.>

< Espen prøver å lede, han tar mye plass, og han vil lede. Han prøver og jobber veldig for at han skal bli likt. Men derfor får han veldig mye kjeft – gang på gang, gjøre han det samme, og i samme timer, så får han den oppmerksomheten. Han ofre seg, og det er verd det for ham, fordi han vil bli likt på en måte. Verbalt og fysisk tar han mye plass, ved å skape seg, men det går også litt utover han selv og situasjon>

Endringer med tanke på åpenhet, og å sette ord på følelser i samtale.

Den samtalen med Jenna (første dag da hun ble sint) .. vi fikk vi etter hvert snakke om det, så hun skjønnte, og tok initiativ til å si at 'ja, det var fordi æ vræler, det forstyrrer de andre da'. hun skjønner det veldig godt. Og det er bra, det er en taktikk hun har tilegnet seg – veldig bra. Så måtte jeg prøve å finne igjen tonen igjen da>

<Jeg må nesten rette spørsmålet og styre samtalen litt den veien for å kunne få det ut, fordi, dem er fulle med andre ting som ikke dreier seg nødvendigvis om akkurat om det>

A.L merket en utvikling mot slutten, og ga både Jenna og andre muligheten til å bestemme selv da de var klar til å gjøre siste spektogram leken:

<jeg spurte, vil du bli med? 'Ja, men jeg har lyst til å gjøre det her i klassen' en, to og tre ganger, så var hun klar. Da lot jeg henne være, jeg kunne sagt, 'bare kom'. men jeg så at den interaksjon med læreren var så givende, at jeg vil ikke ta henne ut. Tredje gang, så sa hun ja, og da kom hun med et smil, og en glede, til å gjøre den spektogram leken.>

< Det gjaldt flere, med spektogram lek - og de ga veldig genuine svar, veldig raske svar, de 7 stykker i dag, det var veldig fint å se at de var ærlige, de var direkte>

Er det flere som setter foten ned, eller setter grenser for hverandre?

A.L beskrev en situasjon hvordan barna begynte å korrigere, og sette grenser for hverandre, i en lek da det var mye uro, og protester om urettferdighet

<Noen blant barna sa 'Hysj nå vil jeg fortsette leken!'. Jenna, tok initiativ, og Anna ble med på det! De hysjet de andre, irettesatt de andre sånn at de kunne starte med den leken.>

A.L. forteller om litt knuffing på vei inn og ut av klasserommet, der det er trangt: Anna sitter nærmest døren og er dermed mest utsatt for dette, og hun sa ifra til Elise:

<'Anna sa 'Ikke dytt! Når Elise blir konfrontert med ting, så (viser hodet ned og grimase) da kommer den, og hun klarer ikke å takle det på noen annen måte akkurat nå. Jeg måtte hjelpe Elise, fordi hun taklet ikke den kritikken. Da går hun sånn (slår ned armen). Så sa Anna 'men da skal du ikke dytte da!' og da surne hun skikkelig, da var Elise sur, skikkelig! Ja, Elise er egentlig veldig tøff, og da kan hun bli skråsikker på hva hun vil...>

Arild sier at han setter aldri egne grenser- hva ser du?

< Nei han er (åpner armene) der, han er veldig der, og så grenseløst. Så når noen ting skjærer seg, det er så grenseløst, det bare vokser og vokser. Den sorgen, det vokser så mye, det eskalerer, så ute av de dimensjoner, at han takler ikke seg selv og de følelser da. Så står han der og gråter og så forklarer han selv hvorfor situasjonen ble sånn ..>

Er det flere som opponerer mot lærer eller lærerstyrt aktiviteter?

<Det var jo Stefan og Imre da, og vi så veldig mye sånn, da du kom inn i klassen. Så Sara og Rikke har gått over pulten da de føler de er ferdig, men det er jo trangt>

<Det er også det at David hele tiden trekker seg ut. Han springer på do ofte, så noen ganger lurar han med seg mobil og så han blir sittende, og har en escape. Han distrahere seg fra andre ting igjen. Og jeg prøver å gjøre avtaler, med at hvis han skal ut av klasserommet, 'da si ifra hvor du skal, så er det greit'. Han er smart og skjønner at han kan si fra at han skal på do. Men så går han ikke på do. Han går inn den ene døren og så går han ut den andre. Han er veldig observant og taktisk smart, og hvis jeg låse opp døren der, så låser han døren igjen. For eksempel, hvis jeg prøver å gå etter ham, inn til klasserommet, så lager han en fysisk barriere – han ønsker jo, å skape avstand!>

Er det endringer med tanke på å si ifra om hva de liker og ikke liker?

<Imre har uttrykket at han ikke ville, altså grunnen til at han stakk fra klassen, var et stjernesystem som han ikke likte. På en god time så samler de på en stjerne, og på 20 stjerner så får vi en dag. Vi feirer det litt med en film og potetgull ... hele klassen, og nå begynner vi å nærme seg>

<Stefan gikk også helt i opposisjon, det var noe av motivasjon, eller unnskyldningen hans var 'æ vil ikke ha den dagen' og derfor er han så motivert til å gå imot det. Om det stemmer eller ikke, det vet jeg ikke, eller om han egentlig vil ha en dag>

<David som ikke ville være med på film, 'hva om det legges ut på internett?...' og så det var en av de gangene han sprang ut, jeg spurte han om filming. Da sa han det at han vil ikke fordi. 'hva hvis?' Eller, det var ikke sånn han ordlagt det da, det var mer sånn at han var redd for det, rett og slett. Nesten som, jeg tolket at – det her har skjedd før ...>

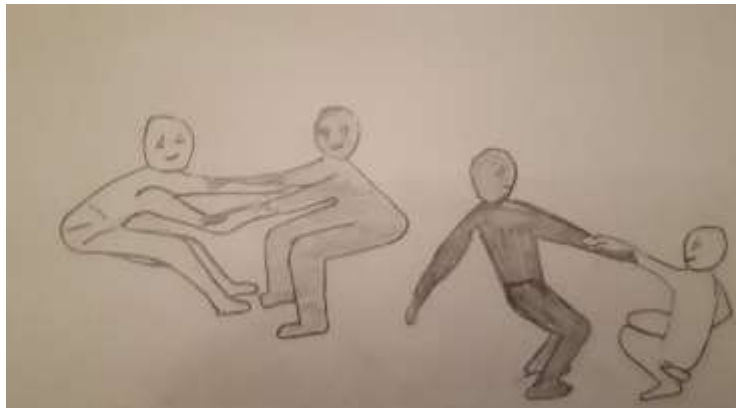
Har du lagt merke til endringer hos deg selv og ditt forhold til barna?

<Jeg ser barna annerledes, selvfølgelig gjøre jeg det, jeg har vært med i prosessen, pre-test og post-test. Pre-test i seg selv ga meg en skikkelig oppvekker, hvor utrolig dårlig selvbilde, noen av de jentene har, også noen gutter. Ester og Katarina for eksempel, ble jeg sjokkert over alle mest, hvor utrolig lite godt de tenker om seg selv, opp i det hele>

<Om hvilke behov de har i hverdagen, både til friminutt, til overganger, visse timer synes dem er vanskelig, jeg merker at jeg kan ta hensyn på en helt annen måte, for at jeg har et helt annet grunnlag å ta hensyn på.>

<Jeg prøver å gi dem plass. Å vite hvor de er. Og jeg må være dynamisk fordi jeg må være en samspille-partner til alle, og det er virkelig det jeg er der for, sånn at jeg ønsker virkelig at de skal få de beste dagene. (...) At dem skal gå hjem hver dag og tenker at i dag har jeg fått med meg noe nytt, at det har vært givende da, å ha vært på skolen.>

A.L bidro med mange flere nyttige tilbakemeldinger om egen påvirkning, som resultat av prosessen, som er tatt med i drøftingen.



Støtteleken 2

Resultater

Denne studien forsøkte å finne ut om en intervensjon med et kurs i kreativ dans, lek og kroppslige læring virke inn på barns opplevelse av egen evne til selvhevdelse.

Resultatene skal belyse hvilke konkrete endringer har skjedd, og hvilke endringer i atferd er observert.

Vennskap: 11 av 22 barn svarte at de hadde flere eller bedre vennskap i klassen, og assistentlæreren kom med flere konkrete eksempler på nye allianser og vennskap han så hadde oppstått i perioden. Stefan var den eneste eleven som gikk kraftig nedover i poengsum generelt, men likevel økte han fra 2 til 9 på å ha gode venner i klassen, og både forsker og assistentlærer observerte sterkere tegn til vennskap og allianse særlig med Imre. Også mine observasjoner stemte, og viste gode møter og samspill mellom barn som ikke tidligere hadde mye kontakt

Å be om hjelp: 10 av 22 barn økte sine skår på å kunne be om hjelp. Flere har lettere for å be læreren om faglig praktisk hjelp, som tyder på en tro på egen mestring, mens det å si fra når de er lei seg og ønsker emosjonell støtte fra en voksen på skolen, er mer vanskelig. Dette kan sees i sammenheng med å tåle å bli synlig, kjenne etter og sette ord på egne følelse, og å tro på at det nytter å be om hjelp. Forskerens egne

feltnotater viser at flere barn kom i tale og satte tydelige ord på sine tanker og følelser. Dette kan sees på som et forsøk på å be om emosjonell støtte, ved å åpne opp og fortelle hvordan de har det i livet, eller inni seg. Også A.L beskrev situasjoner hvor jenter ba om hjelp fra en voksen, da deres venninne, ble mobbet i skolegården. Han fortalte at det hadde blitt lettere å tilnærme en del elever, å få dem i tale, etter å ha fått fysisk kontakt med dem i en danseøvelse.

Å vise omsorg og ta ansvar: kun 5 av 22 barn økte sin poengsum på dette temaet, men det ble registrert flere eksempler hvor en elev gikk i forsvar for en annen, og påpekte urettferdighet. A. L trakk frem jentegjengen som flokket til sin venninne, for å beskytte og varsle voksne om mobbing. Han fortalte om Jenna og Anna, som irettesatte de andre i klassen, for å kunne fortsette med en lek. Forskerens egne observasjoner registrerte også flere tilfeller hvor elever som David, begynte å vise mer empati for en medelev, og Esther og Ståle som tok større ansvar.

Å ta initiativ, tro på egen mestring: 14 av 22 barn økte sin poengsum på dette. A. L hadde mange gode eksempler på flere barn som deltok frivillig i å fortelle gåter i lunsjpausen, og å dele mer om følelser og små opplevelser i samlingsstund. Forskeren registrerte hvordan både Ståle og Espen, som bruker å være tilbakeholden, meldte seg frivillig til å demonstrere en øvelse for de andre elevene. Imre, som ofte trakk seg fra gruppen, meldte seg som første til å være i ringen på fruktcocktail. Flere av de mindre synlige som Lena, Petra, Viktor, Espen, Esther, og Stefan konkurrerte om å bli stående i midten. Både Viktor og Ståle som tidligere var tilbakeholden, tok tydelige initiativ og ledet aktiviteten i pinnedansen og speildansen.

Konflikthåndtering å tåle at andre har egen mening: 15 av 22 barn melder om økt evne til å håndtere konflikter, og dette kan være tett knyttet til å kunne gi uttrykk for hva man liker og ikke liker, og adekvat grensesetting som kan bidra til å forebygge konflikter. Forsker observerte 4 gutter avtale en slåsskamp med å be om samtykke først, og avslutte straks en ønsket å avslutte, som kan tyde på at de hadde forstått budskapet i rollespillet uken før. A.L fortalte at det var flere ulike meninger og synspunkter som var delt i ringen. Han også beskrev hvordan han lot Jenna bestemme selv når hun var klar til å delta i siste spektogram, og unngikk å gå i konflikt. Det var ikke alltid samsvar mellom barnas svar, og observerbare atferd. Et barn fortalte at han ble ofte sint, og *helt koko*, men ble beskrevet av AL, som meget empatisk og høysensitiv, som viste grenseløst sorg da en nær kompis, var lei seg.

Synliggjøring og selv -presentasjon: 9 av 22 elever økte på dette tema. Forskeren noterte hvordan Esther ikke klarte å lage den første plakaten om det beste med meg, men klarte fint å lage den siste med egenskaper tilknyttet til dyret sitt. Ståle ble beskrevet av A.L som redd for å prøve nye ting, beskjeden og ekspert i å gå ubemerket, men han tok stor plass på kurset og hev seg ut i nesten alle øvelser, unntatt gymball lekene. Elise blomstret og ble mer og mer synlig, i alle de fysiske danseøvelser, og viste en intuitiv forståelse for kroppslig læring. David brukte fruktcocktail til å dele informasjon om seg selv, og sjekke ut andre sine reaksjoner. Katarina blomstret i fysisk aktivitet, og laget nydelig plakater som fremhevet hennes gode egenskaper. Arild delte sine indre værmeldinger ved å beskrive sine egne følelser i detalj for klassen. A.L beskrev hvordan mange av de stille barn begynte å fortelle gåter og viste tydelig glede og stolthet, som Esther, Ane, Katarina, Magnus. Også i samlingsstund begynte flere å dele store og små hendelser, og Espen og Imre delte følelser om Halloween.

Grensesetting: 10 av 22 barn økte på dette temaet, og forskeren registrerte hvordan de ulike barna satte sine grenser. I starten av intervusjonen var det mange som utagerte, protesterte, stakk av eller ble frustrerte for å slippe å delta i noe som virket utrygt eller vanskelig. Men dette endret seg etter hvert da de forsto at det var faktisk lov å sette seg av og til. For eksempel David sto over støttelekene og sto bak kameraet og kikket gjennom, og Jenna bare satte seg ned, de forstyrret ingen andre. Stefan og Imre trakk seg flere ganger på en akseptabel måte i det stille hjørnet mot slutten av prosessen. Espen gjorde et bevisst valg om å trekke seg ut av pinnedansen, med øyene lukket, han forklarte at dette var for skummelt, og kom inn igjen etter at øvelsen var ferdig. Flere av barna ønsket å unngå å være mest mulig nærheten av videokameraet, mens andre valgte å trekke seg ut eller observere. Elise satt tydelige grenser mht å velge et lekedyr og bruke den i en avspenningsøvelse. A.L beskrev situasjoner hvor barna satte grenser utenom KPK, på en mindre adekvat måte; Imre og Stefan la en plan og stakk av fra klassen i skoletiden. David trakk seg ut av klassen og låste døren fysisk bak seg da han trengte avstand fra klassen og assistentlæreren. Arild gikk også nedover i poengsum, som er i mindre samsvar til observasjoner. Men han ønsket å utvide skala og da ville sluttsummen har blitt annerledes. Arild beskrev seg selv som *en papagøye*, som hermet etter og klarte aldri å sette grenser. Forskeren observerte et åpent kroppsspråk, og villighet til å samarbeide og jobbe med mange andre på deres premisser. Assistentlærer merket grenseløs gråt og reaksjoner på veien av andre. Stefan så ut til å slite med å sette grenser før han gikk utenfor toleransevinduet, og demonstrerte sinne rettet innover, eller en tendens til å kollapse. Men han var tydelig med hensyn til å delta i klassens stjernesystem, og A.L kommenterte det slik.

David derimot utvidet kroppsspråket sitt, tok større plass, rettet energien utover, og økte sin egen selvhevdelse. Imre gikk også kraftig fremover i poengsum, til tross for hans strategi om å stadig trekke seg fra mange øvelser. Imre deltok i alle støttelekene sammen med Arild, som aktiverte kroppens evne til å sette grenser og oppleve fysisk støtte. Forsker og A.L registrerte hvordan Imre opprettholdt engasjement og utbytte ved å observere og selv bestemme når han var klar for å delta. Klasselærer var redd for at Imre gikk glipp av mye undervisning, mens foresatte sa at '*dette er det beste som har skjedd med Imre siden han begynte på skolen*'. Han regulerte selv hvor mye han tålte og fikk framgang, som kan tyde på at det å se på andre, er også en form for aktiv deltakelse, og en undervurdert posisjon.

Klassemiljøet og hierarki: sosiometrien og hierarkiet i klassen virker mindre fastlåst, og vi kan se en endring. Assistentlæreren beskrev klassemiljøet som dominert av noen sterke personligheter, og barn med høy status, mens andre hadde veldig lav status. Når flere barn blir synlige og tar mer plass i gruppen, må andre kanskje trekke seg eller dempe seg litt. Klassen som helhet ble beskrevet av klasselærer som '*<mye lettere, mye roligere nå.. de har hatt godt av dette prosjektet>*'. Klassen som helhet, kan se ut til å ha jevnet seg mer ut. Dette kan handle om en bevisstgjøringsprosess.

A.L hadde også mange uforutsette tilbakemeldinger om hvordan hans forståelse og relasjon til elevene hadde utviklet seg i løpet av prosjektet, som jeg har valgt å ta med i resultatene:



Listening hands i ringen

Drøfting

For å si noe om hvordan denne intervensjon har virket inn på alle forskningsdeltakere, ønsker jeg å trekke frem barnas atferd, og de voksnes uttalelser. Jeg vil argumentere for mulige årsaker for de endringer i lys av kursets innhold og tidligere nevnte teoriene. Videre, vil jeg løfte frem andre mulige forklaringer med utgangspunkt i kursets pedagogiske prinsipper. Hvordan virket disse øvelsene inn på barnas sosialkompetanse og selvhevdelse?

Værmelding Alle sammen ble bedt om å beskrive en indre værmelding. Værmelding er en enkel øvelse som fungerer som en kognitiv og emosjonell oppvarming. Fokuset flyttes innover og både barna og voksne må kjenne etter hvordan de har det, og aktivere sitt indre kompass. Prosessen kan også beskrives som jording, å lande i gruppen og i seg selv. Ifølge Ogden, Minton og Pain (2006), og Levine (2010), det første skrittet mot agency og selvregulering, handler nettopp om å legge merke til hvordan man har det inni seg. Manglende kontakt med egen kropp og følelsesliv gjør barna avhengige av å skape en situasjon som krever en respons fra ytre omgivelser, for eksempel å tøyse eller distrahere andre. En indre værmelding gir et felles språk for å kunne beskrive følelsesmessige tilstander, og å gjøre det lettere å bli forstått og åpne seg foran klassen. Ingen trakk seg, alle ble synlige i gruppen, alle stemmer var hørt, og alle de andre var oppfordret til å lytte. Denne øvelsen, hentet fra psykodrama, gir en pekepinn på hva slags energi som ligger i gruppen. Dette er viktig informasjon for lærerne når de skal forholde seg til klassen. Kanskje dette var med å løfte flere barn frem i lyset. A.L merket hvordan han selv lyttet og så barna på en annen måte, etter å ha deltatt på kurset *'selvfølgelig jeg legger mye mer til rette for at alle stemmer – og gjerne den måten de enkelte trenger, for at de skal kunne ha muligheten for å si noe, hvis de ønsker det'*.

Betydningen av flyt: I KPK fikk barna frihet til å oppleve nye kroppslige erfaringer, uten vanskelige trinn, vurderinger eller prestasjonskrav. Forsker observerte mange tilfeller hvor barna kom i flyt, og så ut til å være helt oppslukt av aktiviteten, og i stand til å glemme seg selv, og gå inn i en kreativ boble. Ifølge Merleau-Ponty, det er i bevegelse vi kommer nærmest et sammenfall av refleksjon og integrasjon, da vi kan oppleve å være integrert som både subjekt og objekt. Det handler om å være i, bevegelse, og ikke å

gjøre den. Er det dette som A.L observerte hos Elise? *'hun bare likte øvelser...jeg mener hun bare er, istedenfor å tenke med hodet, hvordan andre analyserer og tenker med hodet, tar en intellektuell vurdering da'*. Merleu-Ponty sier også at vi må kunne glemme kroppen, for å komme i flyt, og unngå å bli bevisst på oss selv som objekt, utsatt for andres blikk og vurdering. Er det dette A.L la merke til da han klarte å delta, stå frem og danse foran klassen uten å bli hemmet av sjenanse? *'jeg synes det var veldig interessant at han ville delta – så glemte han litt at han var den som skulle stå på sidelinjer'*. Ifølge Csíkszentmihályi gir dette en følelse av kontroll og mestring, samtidig som grenser mellom individet, de meddeltakere og omgivelse viskes ut (Flow 1975).

Spontanitet og Kreativitet: Felles leker i skoletiden gir alle sammen anledning til å leke med andre barn under trygge rammer. Ifølge Moreno, er engstelige utrygge barn mindre spontane, og dermed mindre kreative i leken, men at dette kunne trenes opp. De barna med få venner i klassen, trekker seg ofte fra andre, eller blir utestengt, og får ikke utfolde seg i leken. Avtaler om leken i friminutter gjøres før det ringes ut. Da leken foregår innenfor klassen, er barna mindre avhengig av å bli valgt inn av medelever, og noen fortsatte med aktiviteten i friminuttene, som gjorde overgangen lettere. Fruktcocktail ga trening i å bruke stemmen, si det de selv vil, der og da, og å bruke humor. Dette gjør at hele gruppen blir vant til å høre flere navn (ikke bare for ris og ros) og flere stemmer i en lystbetont og gledelig sammenheng. Barnas reaksjon til avspenningsøvelse på siste dagen, var helt annerledes enn på uke 1, og kan tolkes på flere vis. Enten at barna var i opposisjon og for stresset til å legge seg ned på teppet og puste med en gang, eller at de faktisk var mye tryggere og mer spontane, og at deres kreativitet kom til uttrykk. Et teppe ble til en finkjole, en superhelt-kappe, eller sjal, en festsal ble til en catwalk. De spilte nye roller i møte med hverandre, mens andre i klassen la seg ned og observerte. Både Moreno og Csíkszentmihályi hevder at alle har en iboende trang til å utfolde seg kreativt, og at dette er et sunnhetstegn.

Genuine møter som oppsto i øyeblikket, i dansen, la til rette for å virkelig oppdager hverandre, se og bli sett. Ensomme barn, med lave sosiale ferdigheter trenger hjelp og trening i å ta kontakt, og gå i møte med andre. Ifølge Moreno (1972) handler dette om et møte mellom kropp, å se, å forstå, oppfatte, kjenne, dele, kommunisere og blir til ett. A.L kommenterte, *'altså det eneste de skulle fokusere på var at man har den kontakten, den kontaktskapingen (..)og jeg så veldig mange barn oppdaget den kontakten med noen som de gjerne ikke har gjort det med, i hvert fall ikke på det nivået'*. Ifølge Kolch (2017) er det viktig å legge til rette for vennskap og trygge relasjoner blant barn, fordi det er en av de sterkeste beskyttelsesfaktorer mot mobbing og psykiske helseproblemer. A.L merket hvordan han også ble påvirket, og at det ble lettere å ta kontakt med noen av dem, etter å ha jobbet sammen fysisk. *'sånn som med Lena, med de stavene, og Ester, og Anna. som var i den andre hånden og jeg var i midten, kunne de spille, kastet ballen over til dem (..)det skapes noe der og da, i de øyeblikkene – det man virkelig vil skape'*.

Sosiometrien: A.L beskrev et sterkt hierarki i klassen, dominert av noen få sterke personligheter med høy status. *'det er noen som er favorisert, og mange som på en måte går under. Det er ikke plass, og de tar ikke plass'* Med hierarki, menes fenomener som rangeres i forhold til hverandre. Det kan derfor sies å skape eller utgjøre sosial ulikhet. Motsetningen til hierarki er likhet, og bevisst bruk av en ring med likedanne stoler, signalisere likeverd og lik sosial status. Gymball lek 1 illustrerte tydelig hvem som ble valgt først, og sist i klassen. Noen fremsto som usynlige for gruppen, og dette ble kanskje mer tydelig for de voksne, som forsøkte å kompensere. Moreno 1934, beskrev dette som gruppens sosiometri og var opptatt av å kunne arbeide med gruppespill

som ramme for utvikling. Fruktcocktail var en lek, adaptert for å skape likeverdig kontakt mellom deltakerne. Det var lav terskel for å dele informasjon om seg selv, og bli kjent med hvem de hadde noe til felles med, og de kunne utforske sin egen plass i gruppen og i felleskapet. Flere barn med lavere status i klassen, ble synlig i positiv forstand, og dette kan ha påvirket klassens sosiometri, og bedret klassemiljøet.

Resiprositet: Speildansen, støttelekene og andre parøvelser skapte positivt engasjement, hvor barna utfører koordinerte bevegelser med en annen. Ifølge Kagan (i Kolk 2014) gir dette en opplevelse av gjensidighet, tilhørighet og positivt sosialt samspill som skaper trygge relasjoner. A.L beskrev følgende:

<det samspillet jeg hadde med Imre, og med de (pinnedansen) viste at vi kunne ha det gøy sammen, Det har bygget mer en relasjon, det merker jeg godt. Og så det med Stefan, jeg hadde det speilingen, det var veldig gøy. Og så løfter vi hverandre, for eksempel, sånne ting, så det der gjorde å så, jeg gjorde fysiske aktivitet, med dem, det var kjempefint fordi det ga, utrolig, jeg merket en tydelig konneksjon med det enkelte barnet gjennom det jeg gjorde.>

Dette kan ha bidratt til bedre voksen-barn relasjoner, og flere nye vennskap. Speiling aktiverer samspillet, gir bekreftelse og gjensidighet og en opplevelse av trygg tilhørighet, som er fundamentet til et meningsfylt liv. Dette kan være en forklaring for hvorfor barna med de største utfordringene med selvhevdelse, opplevde størst utbytte. Ifølge Kolk 2014, er det særlig viktig for de barna som opplever at de er utenfor felleskapet, og i utakt med andre barn i å delta i enkle rytmeleker, bevegelser til musikk og aktiviteter som setter i gang samspill og dialog.

Koordinerte bevegelser: De felles fallskjerm- og danseøvelser skaper felles rytme og bevegelse og binder deltakerne sammen. Ifølge McNeill 1995 (i Kolk 2014), skaper dette en opplevelse av tilhørighet som noen av barna sjelden eller aldri opplever. Han beskriver de viscerale og emosjonelle sensasjoner slike bevegelser vekker, og særlig den euforiske medfølelse han kaller 'muskel-binding'. Disse sensasjoner, antyder han, gir grupper muligheter for samarbeid, Dette kan ha bidratt til et bedre sosialt miljø i klassen og økt samspill og samarbeid, og mer likeverdige relasjoner mellom voksne og barn. A.L oppsummerte i sluttkommentarer:

< du merker jo hvor godt de aktivitetene gjorde, altså de ga veldig rom for at de enkelte kunne koble, og for meg. Og hvor godt det var å være 'en av dem' på samme nivå som dem. Det var veldig godt. Jeg må ha samme nivå som dem, for å bygge en relasjon, tenker jeg. Jeg kan bygge en relasjon hvor jeg er litt autoritær, men, dette er en annen type relasjon>

Ekspansivt Kroppsspråk: Ifølge Cuddy (2014), kan de øvelsene som fremmer ekspansivt kroppsspråk, ha ført til en følelse av økt velvære, selvtillit og selv sikkerhet- og en endring i hormonbalanse. Det betyr også at observasjoner av barna som gradvis åpnet opp og brukte mer ekspansivt kroppsspråk, var en indikasjon på økt selvtillit, ønske om å ta større plass, bli mer synlig, og ta større sjanser. Mens barna som ofte trakk seg tilbake til en lukket stilling, med sammensunket, armene trukket inn til kroppen, og hode bøyd, kan tyde på mindre selvtillit og et ønske om å ta mindre plass, og bli mindre synlig.

Stresshåndtering: Klassen lærte seg noen enkle avspenningsteknikker, og viktigheten av å slappe av i muskulatur, og puste rolig etter aktivitet. Ifølge Kolk 2014, ble enkle yogatimer like effektiv behandling mot stress, som beroligende medisin. Barna kunne

erfare hvordan fokus på pusten, og et oppmerksomhets anker, som det lekedyret på magen, roet ned både kropp og sinn. Et roligere sinn fører også med seg en roligere pust og kropp. (viser til Newland, 2015 og Myskja 2018). Noen av barna prøvde avspenningsøvelser på egen hånd hjemme, og klassen tok i bruk enkle pusteøvelser. A.L brukte pusten som hjelp til regulering da barn som Jenna, kom i affekt. *'.. da jeg gikk ut, da så jeg at det trengte, å ta tid, og da sa jeg, vet du hva, det går fint, bare være her, bare pust, så sa hun ganske lite – men så gikk vi innom noen tema som hun er interessert i, etter hvert bare for å sjekke om følelsene fortsatt var for mye.'* Ifølge Van Der Kolk, (2014 s.268) nyere forskning bekrefter at det å endre måten vi puster på kan virke positivt inn på sinne, angst og depresjon.

Andre årsaker – en annerledes pedagogikk: Det var en del pedagogiske premisser på KPK som var annerledes enn skolens vanlige rutiner. Kan det alene har påvirket barnas evne til selvhevdelse? Var det de kreative danseøvelser som gjorde forskjell, eller de grunnleggende premisser for intervensjonen? Kurset var basert på frivillighet og samtykke gjennom hele prosessen. Det var ingen ekskluderende sanksjoner, og hele klassen holdt sammen hele tiden. Alle aktiviteter ga rom for improvisasjon og modifisering. Alle aktiviteter krevde samspill med andre. Det var ingen konkurranse eller vurdering basert på prestasjon eller innsats. Voksne deltok aktivt i alle aktiviteter. Hvordan har dette påvirket elevene?

Et inkluderende klasserom: Mangel på sanksjoner gjorde at alle deltok i dynamikken og gruppeprosessen. Ingen ble tatt ut av klassen, med påfølgende skam og ubehag. Det så ut til å være et mønster i begynnelsen, at barn som hadde behov for oppmerksomhet, skapte en situasjon, trakk seg, utagerte eller gråt. Da fikk de straks tettere oppfølging fra en voksen, og hjelp til regulering. De voksnes fokus ble nå flyttet i større grad til aktiviteten, og barna som ønsket å delta. Da blir eleven som trekker seg, mindre synlig i en negativ forstand, og undervisningen fortsetter uforstyrret. Klassen som helhet så ut til å romme hverandre bedre, med mindre konflikter og økt sosialt samspill. Andre elever blir mindre irriterte på dem, og de usynlige, velvillige barnar får mer oppmerksomhet. På den andre siden, kan det være noen barn som hadde behov for tid i mindre grupper og mer alenetid for å lade batterier.

Samtykke og grensesetting: Samtykke i praksis, ble forklart, demonstrert og tatt til følge, i et forsøk på å skape større aksept for personlig grensesetting. Det blir kanskje mindre behov for å spille ut eller protestere, da det er tillatt å sette seg eller hvile. Da klassen bruker mer tid samlet, lærer elevene om ulike barn med ulike behov og sterke emosjoner, er mindre farlig. Grensesetting er normalisert, og det blir synlig at noen er sosialt utadvendt, andre innadvendt, det er plass for både ekstroverter og introverter i klassen. Det kan gi større selvaksept og toleranse for ulike personligheter. Da barna lærer seg at det er lov å si nei og trekke seg fra noe de ikke vil være en del av, lærer de også at det er lov å si ja, og melde seg på det de er motiverte for. Respekt for samtykke, kan være en måte å unngå konflikter på og styrke selvhevdelse. Som da Stefan og Imre satte tydelige grenser mot stjernesystemet for god oppførsel, og A.S kommenterte: *'det er en annen måte å løse den konflikten på da, ellers så hadde han (Stefan) bare gått inn i seg selv, tenker jeg og låste der. Og kanskje han hadde blitt med, men – mentalt sett ikke i det hele tatt, i det hele tatt!'*. Flere satt tydelige adekvate grenser mot slutten, som kan tyde på bedre evne til self-sensing, og til å foreta indre regulering.

Fravær av konkurranse og vurdering: Det ble ingen konkurranser, elever ble ikke oppdelt i rivaliserende lag eller team. Det ble en merkbar endring i stemningen på kursdag 4, da klassens lærer delte gruppen opp i sine to faste team. Det ble til en slags konkurranse mellom 2 lag, istedenfor den planlagte leken der alle barn skulle heie frem to som samarbeidet i midten. De ulike øvelsene ga rom for stor variasjon, og det var ingen fasit eller rett måte å utføre dem på. Stjernesystemet som belønner god oppførsel i klassen, kan oppleves som en konkurranse og vurdering for elever med lav sosial kompetanse.



Forsøk på å unngå å fremme kulturelle normer og forventninger til kjønnsrolle.

Illustrasjonene på kortene var bevisst laget androgyne. De var også tegnet i ulike kroppstyper, fasonger og farger. Elevene ble aldri oppdelt i *jenter og gutter*. Det var flere elever som brøt med de stereotypiske myter om *myke jenter, sterke gutter – jenter som føyer seg og snakker lite, eller gutter som bråker, og vil ikke danse*. Som forsker hadde jeg heller ikke kunnskap om hvilke barn opplevde seg selv som *han, hun eller hen*. Jeg merket ingen forskjell på engasjement i de ulike øvelser, og heller ikke i resultater i henhold til *gutter og jenter*. Dette underbygger funn fra Finland, Science News 2018, *‘.støtter forskning ideen om hvordan kulturelle stereotyper kan bli overvunnet da performative kunstopplæring er et tilbud til alle barn’*.

Toleransevinduet: En ekstern lærer inn i klassen med nye regler og øvelser skapte spenning og behov for økt trygghet, og en trekking mot faste gjenger. Endringer i rutiner kan ha skapt en del stress og uro for de mest sårbare. Nordanger og Braarud 2014 beskriver hvordan barna kan reagere da de kommer utenfor egne toleransegrenser. Toleransevinduet for noen av barna var meget smal, og de kom fort ut av komfortsonen, med ulike reaksjoner på hyper- eller hypoaktivitet. De ble likevel aldri ekskludert fra klassen, men en voksen fulgte etter de som selv forlot rommet. De fikk alltid lov å komme inn da de var rolig og følte seg klar til å bli gjenforenet med gruppen. Alle fikk god hjelp til med-regulering fra voksne, og flere så ut til å ha bedre kontakt med kroppens signaler, og selv-regulerte bedre i løpet av kurset. Stefan som gikk ned i sammenlagte poeng, beholdt likevel fullpott på grensesetting, og meldte at han hadde flere og bedre venner. Det var lettere å be om hjelp, han spurte oftere om å bli med og lemed andre, og kan håndtere konflikter bedre.



Støttelekene 4

Konklusjon

Resultater tyder på at denne intervensjonen virket positivt inn på klassemiljøet, og at det påvirket barnas subjektive opplevelse av evne til selvhevdelse. I de fleste tilfeller, ser det ut til å være godt samsvar mellom barnas svar, og de voksnes observasjoner av deres atferd og handlinger. Det største utbytte var registrert blant de barna som opplevde at de slet mest med lav sosialkompetanse, som var minst inkludert i miljøet, og som hadde lavest sosial status i klassen fra starten. Det er ikke mulig å slå fast at de endringene kom i stand som resultat av KPK, og om det er de spesifikke kreativdansen- og fysiske øvelser, eller kursets pedagogiske prinsipper som ga størst utslag. Jeg vil anta at helheten er viktig, og at de prinsippene skapte den nødvendige trygge rammen for å kunne gjennomføre nye leker og utfordre barna til å utforske dansen i et dannelsesperspektiv.

Tre av de mer introverte barna, alle gode venner, meldte om delvis tilbakegang, selv om dette stemte dårlig med assistentlærernes observasjoner. Dette gjaldt ikke for tema vennskap, hvor de også gikk fremover. Men det så ut som de ble fort overveldet i møte med hele klassen, og trengte å finne tilbake til hverandre. Kanskje en mer gradvis prosess, noen mindre grupper, kortere økt og flere pauser ville vært gunstig for å kunne ta seg inn, og øke trygghetsfølelser. Dette er viktig informasjon og bør tas til etterretning. Torvik og Ørbæk understreket også viktigheten av trygghet i sitt arbeid med dans for lærerstudenter '*Gjennom å skape trygge rammer rundt opplæringen, legges grunnlaget for at studentene kan få gode mestringsopplevelser ...*' (Torvik 2018). De nye vennskapene som oppsto i klassemiljøet støttes også av Torvik; '*Tanker, affekter og*

følelser bindes sammen, og studentene og elevene kommer i kontakt med nye sider av seg selv og andre' (ibid.). Mine funn er i samsvar med mye av tidligere nevnte forskning på dans og psykisk helse, som Kongsberg 2015, konkluderte, 'Forskning antyder at det kan gi positive fordeler for barn i barnehage og skole, når det gjelder sosiale og emosjonelle ferdigheter'. Duesund 1995, fastslo at regelmessig utestengning fra fellesaktiviteter virker negativt inn på elevenes selvoppfatning. Jeg ville tilføye at både ekskludering fra fellesaktiviteter, og deltakelse i aktiviteter uten reelt samtykke, virker negativt inn på barnas evne til selvhverdelse.

Det er behov for mer forskning på bruk av dans og kroppslig læring i en dannelses perspektiv i skolen, som henvender seg direkte til grunnskolebarn, og får frem barnas stemmer og perspektiv. Tilbakemeldinger viser også hvilket utbytte de voksne kan få av kurset, Kroppens plass i klasserommet, sammen med barna. I et inkluderings- og integreringsperspektiv tyder dette på at slike metoder motvirker hierarki i en klasse, og fremmer økt toleranse for mangfold i tråd med funn til Hopper (1986), 'en økende effekt på følelse av sosialt likeverd'. Det er behov for videre forskning, og oppfordres til flere intervensjoner med kontrollert forskningsdesign.



myggen

Ettertanker:

I denne studien møtte jeg barn med store ressurser og stort potensial, i tillegg til store utfordringer og ulike atferdsproblemer, som kan bunne i underliggende traume. Men det kan være mange andre grunner for at barn mister sin spontanitet og sitter fast i angst og usikkerhet i perioder. Uten spontanitet, blir også kreativiteten borte, og muligheten for å uttrykke- og hevde seg selv blir sterkt begrenset.

De alle fleste barn fortalte at de *likte kurset godt, det var spennende, annerledes og morsomt*. For noen få, var det *'litt for mye nytt på en gang', 'litt slitsomt'*. Jeg opplevde at disse barna viste stor tillit, og flere delte personlige erfaringer og sterke følelser. Mitt håp er at de budskaper de kom med er tatt til følge, og de blir hørt og hjulpet videre i

systemet. Noe annet ville være et svik mot både barna og deres foresatte, som viste enorm tillit og støtte til dette prosjektet. Det ville også reise tvil med hensyn til etikken.

I skrivende stund, har Norge vært rammet av Corona viruset, og smitteverntiltakene i cirka 6 uker, og skolene har vært stengt. Sosial distansering, mangel på fysisk kontakt og begrenset tilgang til venner og fritidsaktiviteter, kan komme til å ramme de alle mest sårbare barn over lang tid.

Litteraturliste

- Antilla, E.** UniArts Helsinki (2018) *Kroppslig læring og dans: en teoretisk filosofisk bakgrunn*. Hele skolen Danser 43-68-1.SM-Antilla og Østern nedlastet 13.12.19 pdf
- Cuddy, A** (2017) *Kroppen Styrer Tanken, Hvordan kroppsspråket hjelper deg til å bli den du ønsker* Cappellen Damm
- Csikszentmihályi, M.** (2008) *Flow: The Psychology of Optimal Experience* paperback, Harpercollins Publisher
- Csikszentmihalyi, M.** (2018.) *Csikszentmihalyi og flyt: Psykologien bak optimal opplevelse*. Nettversjon Publisert 15.09.2018 <https://utforsksinnet.no/csikszentmihalyi-flyt-optimal-opplevelse/>
- Damasio A** (2002). *Følelsen av hva som skjer*. Norsk utgave Oslo: Pax forlag As
- Duesund L.** (1995) *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo Universitetsforlaget
- Dyregrov A, Lorentzen G. & Raaheim K.**(red), (2001). *Et Liv for barn: Utfordringer, omsorg og hjelpetiltak*. Fagbokforlag Vigmostad & Bjerke AS
- Everitt E.L & Furuseth I** (2019). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. 2 utgave Oslo Universitetsforlag
- Fagfornyelsen** [https:// HYPERLINK "https://utdanningsforskning.no/artikler/skapende-dans-i-larerutdanningen--sett-i-lys-av-fagfornyelsen/"](https://HYPERLINK \)
- FHI rapport 2011:1** *Bedre Førre var: psykisk helse-helsefremmende tiltak og anbefalinger* nettversjon, nedlastet 12.05.2020
- FHI rapport 2008.** *Forebygging blant barn og unge: Barn og unges psykisk helse*. Nettversjon nedlastet 12.05.2020: www.fhi.no
- FHI Kochel** (2017): *Barn og unge oppvekst og levekår* pdf Nettversjon publisert 10.05.2018, nedlastet 23.02.2020 www.fhi.no.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter** pdf nedlastet 07.12.2019 <https://www.regjeringen.no/no/dep/bfd/id298/>
- Fossum, S. & Mørch, W:T:** (2005) *Fagartikkel: De Utrolige Årene*. Tidsskrift for Norsk psykologiforening 2005: Webster- Stratton TNPF0305-6.inddpdf
- Fredens K.** (2018). *Læring med kroppen forrest*. København, Hans Reitzels forlag
- Frederiksen, S & Drama.**(2004). *Dans dur: kreativ dans for de 6 til 9-årige i skolen*. Gråsten: Drama
- Godskole:** *Mobbing og krenkende atferd, Den gode skolen mfl* <http://www.godskole.no/mobbing-og-krenkende-atferd>
- Gresham F. M. & Elliot, S.N.** (2008). *Social Skills improvement system-rating scales*. Minneapolis: Pearson Assessments
- Hukkelberg, S. & Ogdén, T.** Nettversjon *What is social competence? An investigation into the concept among children with antisocial behaviours* Published online: 18 Nov 2019 <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1687168>
- Iversen, A. Bull T. & Carlsen, E.** (2019) Nettversjon Publisert 11.11. 2019 . *Vurdering i kreativ dans i grunnopplæring*. <https://www.utdanningsnytt.no/dans-kompetansema-laererutdanning/vurdering-i-kreativ-dans-i-grunnopplaeringen/219531>
- Kabat-Zinn J.** (2012). *Ta livet og øyeblikket tilbake, mindfulness for nybegynnere*. Arneberg Forlag
- Kleven T.A. & Hjordemaal F.R** (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. 3 utg. Bergen, Fagbokforlaget

- Kongsberg Maurstad I.M.** (2015), *Masteroppgave i spesialpedagogikk: Kan Dans bidra til å fremme psykisk helse? En litteraturstudie om dans som strategi i barnehage og skole, for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter.* Universitet i Stavanger
- Krantz, A. & Pennebaker, J.** (2016) *Expressive dance, writing, trauma, and health: When words have a body.* Nettversjon nedlastet 23.02.2020
<https://psycnet.apa.org/record/2007-13044-011>
- Laban, R. & Ullmann, L.**(1980). *The mastery of movement* (4. Utg. Rev. av Lisa Ullmann) Plymouth: MacDonald and Evans
- Levine P.L** (2015). *Væk tigreren : Helbredelse af traumer.* 1.utg. 14 oppl. Borgens Forlag, Gyldendal
- Macdonald, C. J.** (1991). *Creative dance in elementary school schools. A theoretical and practical justification.* Canadian journal of Education, 16
- Merleau-Ponty M.** (2014). *Phenomenology of perception:* Oxon, Routledge
- Miller L.** (1995) *Forstå 8-åringen.* Norsk utgave. Yrkeslitteratur AS
- Moreno J.L.** (1983). *The theatre of Spontaneity.* Ambler,Pa. :Beacon House
- Moreno J.L. (1983).** *Spontanitetens Teater* (G. Johnson Overs.) Norsk Psykodrama studentoppgave
- Mykkelten (2009)** *Rapport 2009:8 Psykiske lidelser i Norge: Et Folkehelseperspektiv.* Nettversjon Mykkelten_2009_Psy.pdf www.fhi.no
- Mykja A.** (2018) *Pust: nøkkelen til helse og glede.* J.M. Stenersens forlag
- Newland A.M.** (2015) *Sun Power Yoga Shala: a personal journey through the theory, philosophy and everyday practice of yoga, as both a student and teacher.* UK. Sun Power Publishing
- Ogden T.**(1995). *Atferds-pedagogikk i teori og praksis: Om arbeid med atferdsproblemer i skolen.* 5.opplag Universitetsforlaget
- Opplæringsloven:** Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa 19.10.2006. Nedlastet 06.,12.2019 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Klomsten A.T** (2019) *Rapport, Livsmestring på timeplan: Utdanning på Psykisk helse UPS!*institutt for livslang læring NTNU
Redd Barna Barnekonvensjon : Kortversjon <https://www.reddbarna.no/vaart-arbeid/barns-rettigheter/barnekonvensjonen-i-kortversjon>
- Roland E.** (2003) *Elevkollektive.* 3 utgave Rebell Forlag
- Slettemark G.** (2004). *Psykodrama og sosiometri i praksis: Personlig frihet, Par i samspill, Den skapende gruppe.* Fagspesialisten As Oslo
- Thagaard T** (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder.* 5 utg. Fagbokforlaget
- Tidlig innsats for barn i risiko (TIBIR)** Redaksjon: *Sosial ferdighetstrening for barn* nedlastet 25.1.2020 forebygging.no
- Tjora A.** (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis,* 3 utg. Gyldendal Norsk Forlag
- Torvik, E.** (2018) *Skapende dans i lærerutdanningen – Sett i lys av fagfornyelsen* publisert 25.10.2018, Nasjonalt senter for kunst og kultur I opplæringen
<https://utdanningsforskning.no/artikler/skapende-dans-i-larerutdanningen--sett-i-lys-av-fagfornyelsen/>
- Ungdata- 2019** Nettversjon nedlastet 20.01.2020 hioa.archive nå flyttet til :
<https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/ungdata-2019-nasjonale-resultater>
- Utdanningsdirektoratet UDIR** (2016) Hva er sosial kompetanse? Publisert 30.03.2016 nedlastet 3.02.2020 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet Nye læreplaner (2019) oppdatert 18.11.2019 nedlastet 3.02.2020 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo>

Van Der Kolk B (2014) *The body Keeps the Score: mind brain and body in the transformation of trauma*, Penguin

Voksne-for-barn nettsted: vfb.no

Wadel C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK As Flekkefjord

Østern, P. (2019). *På Spissen Forskning: Kroppslig Læring 2019(1)* Nettversjon nedlastet 13.12.2019. Pernille Østern 29-44-1-SM pdf

Vedlegg

Meldingsskjema fra NDF

Samtykkeskjema

Selvhevdelse: sammensatte målpåstand til spektogram lek

Kroppens plass i klasserommet: kursplan

Kursforløp

Intervju guide 1

Intervjuguide sluttintervju

Vedlegg Spektogram lek resultater

