



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Preben Moseid
[Uten tittel]

PPU – Teater
Balletthøgskolen 2016

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen

Lærerutdanning

Utdanning: utdanning	Praktisk- pedagogisk
Eksamenstype:	skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode:	PPDPE /PPDFD/PPTPE /PPTFD
Emnenavn/fag:	Pedagogikk og fagdidaktikk
Kandidatnummer:	143124
Dato for innlevering:	18.05 2016 kl. 09.00

Innhold:

1.1	Innledning	s. 01
1.2	Problemstilling	s. 01
1.3	Oppgavens form	s. 01
1.4	Målgruppe	s. 04
2.1	Teori	s. 04
2.2	Identitet eller rolleforvirring	s. 04
2.3	Selvet som subjekt og objekt	s. 05
2.4	Å forstå seg selv gjennom andre	s. 06
2.5	Utvikling av selvet- en kontinuerlig prosess	s. 07
2.6	Selvtillit og selvfølelse	s. 09
3.0	Drøfting	s. 13
4.0	Konklusjon	s. 19
	Litteratur og kilder	s. 21

1.0 Innledning

Jeg har valgt å legge mitt fokus i denne oppgaven på selvfølelse og selvtillit. Dette fordi jeg personlig har stor interesse for temaene, og fordi jeg ser på det som noe det viktigste en pedagog kan jobbe med i forhold til sine elever, det være seg barn, unge eller voksne. Altså styrking av positiv selvfølelse. Slik jeg ser det blir det ofte lagt fokus på at barn og unge bør ha god selvtillit. Har de ikke det, bør den styrkes, og da vil de sannsynligvis få det bedre med seg selv. Jeg vil i denne oppgaven forsøke å argumentere for at det heller bør rettes fokus mot barn og unges selvfølelse, heller enn deres selvtillit. Argumentene vil jeg forsøke å knytte til faglig relevant teori, samt komme med eksempler fra egen undervisning. Jeg har derfor har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

1.1 Problemstilling:

Hvordan kan man som pedagog være med på å styrke elevers selvfølelse i teaterundervisning i videregående opplæring?

1.2 Oppgavens form

Jeg har valgt meg en teoretisk vinkling på oppgaven med utvalgt teori innen fagfeltet som omhandler selvtillit og selvfølelse. Jeg vil altså forsøke å drøfte mine erfaringer som pedagog opp mot teorien som jeg har funnet relevant. Mitt hovedfokus er teori om temaet selvtillit og selvfølelse. Jeg har også valgt å trekke inn både pedagogikk, psykologi, og didaktikk. Det er viktig for meg å poengtere at mine erfaringer som pedagog, både før og etter praktisk pedagogisk utdanning innen teater, vil være med på å prege drøftingsdelen min. Ifølge hermeneutikken, læren om fortolkning av tekster, er det heller ikke meningen at man skal fri seg fra sine fordommer, da nettopp slike skal være med på å berike en analyse (Østbye, Helland, Knapskog og Larsen 2007: 68). Derfor kan man kanskje si at jeg ikke er en upartisk del av analysen, og påvirker derfor resultatene jeg finner i stor grad. Samtidig kan man også påstå at nettopp det at jeg er så involvert i det analytiske arbeidet, vil kunne berike svarene jeg får, ettersom jeg har måttet sette meg inn i ny teori knyttet til analysen. Nå er ikke dette en tekstanalyse, men det sier likevel noe om min rolle i denne oppgaven. Grunnet oppgavens omfang er det ikke mulighet til å gå i dybden, men likevel tror jeg at denne oppgaven kan peke på hva et utvalg av relevant teori sier om emnet, og den

kan kanskje danne grunnlag for en større undersøkelse og analyse på et senere tidspunkt i livet, eventuelt en master innen fagfeltet.

1.3 Målgruppene

Jeg har erfaring som pedagog fra West End Studios, der jeg underviser to grupper med barn og unge. Den ene gruppen består av barn i alderen 10-12. Den andre gruppen består av barn og unge i alderen 13-18. I tillegg har jeg hatt seks ukers praksis ved en videregående skole på Østlandet, der jeg underviste på 1. og 3. trinn, samt observasjon og vurdering av 2. trinn ved samme skole. Diskusjonsdelen vil hovedsakelig knyttes til *Teater og bevegelse*- faget ved 1. Trinn i den videregående skole.

2.0 Teori

For å kunne diskutere rundt dette med selvtillit og selvfølelse, er det viktig å foreta en begrepsavklaring for hvordan begrepene blir brukt i denne oppgaven. Begge begrepene inneholder ordet *selv*, og det blir derfor også viktig å definere hva som ligger i selv- begrepet. Denne oppgaven går ut på å skulle bedre unges selvfølelse, og det vil bli forsøkt å argumentere for viktigheten av å ikke blande begrepene selvtillit og selvfølelse. Det er også viktig å knytte noe av teorien i oppgaven til den aktuelle aldersgruppen som diskusjonsdelen skal handle om. Eriksons fase for aktuell aldersgruppe blir derfor tatt med i teoridelen.

2.1 Identitet eller rolleforvirring

Erikson var en psykolog som var opptatt av hvordan mennesket utvikler seg. Han delte livet inn i åtte faser. Han peker på en grunnleggende problemstilling i hver av fasene, der valgene i en slik problemstilling får konsekvenser i utviklingen videre i livet, og om vi vil komme styrket eller svekket ut av problemstillingen. Han var interessert i å finne ut av hvilke oppgaver et menneske må mestre, for å best mulig å kunne drive samspill med sitt miljø. Woolfolk skriver i sin bok *Pedagogisk psykologi* at: "...Eriksons psykososiale teori understreker utviklingen av selvet, vår søken etter identitet, individets relasjoner med andre og kulturens rolle gjennom livet." (2004, s. 88).

Erikson kaller fasen som er aktuell for denne oppgaven for *identitet eller rolleforvirring*- fasen. Den strekker seg fra 13- 19- års alderen, der det skjer store fysiske og psykiske forandringer, blant annet gjennom puberteten. Sosial atferd og evnen til å tenke logisk om abstrakte temaer og situasjoner, utvikler seg videre. Her tenker de unge over mer filosofiske spørsmål, og verdier og normer blir et mer aktuelt tema enn før. De kan dermed også knytte disse normene og verdiene til sine forskjellige roller; skoleelev, datter, fotballspiller, skuespillerspire og så videre. Alt dette utvikles i samspill med andre, og de unge ser dermed verdien av sosialisering. Det pekes på at det i denne fasen er viktig å bli trygg på hvem en er. Konflikter mellom ulike roller en opplever som for eksempel ”flink elev” og ”tøff i vennegjengen”, krever refleksjon og er en stor del av den sosiale utviklingen. Her skal man også finne sin identitet på flere områder; politisk, religiøst, yrkesmessig og kjønnsmessig. I denne perioden er de unge som regel mer opptatt av hvordan andre ser på dem, enn hvordan de opplever at de selv er. Aksept blant sine jevnaldrende er dermed svært viktig, og hvordan det de tidligere har tilegnet seg av ferdigheter og roller vil bli knyttet opp mot de rollene de nå har innatt. For å unngå rollekonflikter må de ta stilling til sine forskjellige roller og om de riktige normene er knyttet til disse rollene. Hvordan kan man respektere alle og være snill, samtidig som man vil være en av de tøffe i vennegjengen? Hvordan kan man være ydmyk, men samtidig ha ”spisse albuer” hvis man vil ha hovedrollen i skolens sceneproduksjon? Hvordan rive seg løs fra sine foresatte, samtidig som man føler at man ikke helt har lyst til å bli voksen? Hvordan være sann mot sitt selv, samtidig som man skjuler sin seksualitet eller kjønnsidentitet? Ved å reflektere over, drøfte og ta stilling til slike spørsmål, fortsetter den sosiale utviklingen (Cappelen Damm, 2011).

2.2 Selvet som subjekt og objekt

Erikson var altså opptatt av dette med menneskelig utvikling. Dette innebærer utvikling av sosiale ferdigheter, roller, identitet og av selvet. Det finnes mange slags briller man kan ta på seg når man skal se nærmere på begrepet *selv*. Likevel kan det se ut til at det er stor enighet blant teoretikere om at selvet kan sees på både som subjekt og som objekt, altså selvet som ”jeg” og selvet som ”meg”. Man kan tenke seg at selvet som subjekt peker mot vårt genuine jeg, altså hvilke kunnskaper vi har om oss selv, og om vi eventuelt liker oss selv eller ikke. Selvet som objekt peker mer på hvordan vi mener eller tror at andre ser på oss. Både våre signifikante andre, de

personene som er viktige for oss, og mer perifere andre. Vi har altså en nokså klar oppfatning av hvordan andre mennesker ser på oss og hva de mener om oss. Det er ikke sikkert at disse tankene alltid stemmer. Utvikler man så en relasjon til mennesker man ser seg selv gjennom, kan synet på hvordan vi ser på oss selv forandre seg. Det er også naturlig for mange å måle sitt selv i forhold til andre, og putte seg selv enten over eller under andre mennesker på en slags tenkt hierarkistige. Denne stigen vil variere fra person til person, da de fleste av oss har ulikt syn på hva som er idealet av hva man skulle ønske man var, eller det man mener at man er.

Ifølge Bruner (1997, s. 63) er den mest universelle menneskelige erfaringen kanskje opplevelsen av selvet. Å oppleve sitt eget selv er vår fremste indre erfaring, og selvbevissthet forutsetter at vi også kan oppfatte at andre har et selv, adskilt fra vårt eget. Bruner peker altså på at opplevelsen av selvet er noe alle mennesker, i alle deler av verden erfarer, altså noe som er likt for alle mennesker på tross av rase, kultur og miljø. Likevel vil det i forskjellige kulturer være forskjellig fokus på hva man knytter til selvet. I vår vestlige kultur er det kanskje mer knyttet til individualitet, mens i andre kulturer vil det være knyttet opp mot et større fellesskap. Bruner poengterer her at i vår vestlige kultur der individet står i sentrum, må vi ikke glemme at ”.. siden skolegangen er et av livets tidligste institusjonelle engasjementer utenfor familien, er det ikke overraskende at den spiller en svært viktig rolle i danningen av selvet.” (ibid). Å oppleve selvet er altså en indre erfaring av hva som er ditt genuine *jeg*, men skal man bli bevisst seg selv, sine egne handlinger, oppfatninger og egen atferd, må man se det hele i sammenheng og i samspill med andre mennesker. For unge mennesker skjer mye av dette samspillet på skolen. Det å skulle utvikle sitt selv handler da kanskje like mye om vårt forhold til andre, som vårt forhold til oss selv? Å skulle utvikle sitt selv kan, ifølge Bruner, bli vanskelig uten påvirkning fra mennesker, miljø og omgivelser. Det vil med andre ord si at det hele blir et samspill mellom individet og omverden.

2.3 Å forstå seg selv gjennom andre

Som Bruner, mente også George Herbert Mead (1863- 1931) at vårt selv utviklers i samspill med andre. Mead ansees av mange som å være grunnleggeren av det som blir kalt symbolsk interaksjonisme. Med symbolsk interaksjonisme menes at vår oppfatning av oss selv dannes gjennom andres oppfatning av oss. På den måten er

man avhengige av andre, for å kunne oppfatte, eller ”se” seg selv. Det er altså den sosiale prosessen som oppstår i møter med andre mennesker som danner grunnlaget for hvordan vi kan oppfatte oss selv. De fleste omgås mange forskjellige mennesker, og vi kan derfor se på vårt selv som flere deler av en helhet; man kan diskutere fag med sin lærer, man snakker om musikk med sine kompiser og så videre. Mange vil nok også si at vi dermed har forskjellige identiteter ettersom hvem man er sammen med, og hvilken sammenheng man er i. Man oppfører seg som regel annerledes på jobb enn man gjør i mer private settinger. Mead utviklet en teori om det å ”ta perspektiv”. Vi ønsker altså å forstå oss selv gjennom andre, og hvis vi dermed setter oss i en annens ”sted”, altså inntar andres holdninger, så kan vi forsøke å se oss selv gjennom deres øyne. Mead skiller dermed også selvet inn i subjekt og objekt. Han snakker om *jeg* og *meg* når han snakker om selvet. ”*Jeg* er det tenkende og handlende subjektet, mens *meg* er det objektive selvet som *jeg* kan forestille seg i andre situasjoner, tider og rom, både som noe tenkt og som noe virkelig.” (Askland og Sataøen, 2013, s. 110). Vi forestiller oss dermed hva andre tenker om oss og vårt selv. Denne forestillingen blir etter hvert til en kommunikasjon mellom *jeg* og *meg*, og delingen mellom subjekt og objekt skjer litt etter litt via *rolletaking*. Det vil si at man tar en annens perspektiv (rolle), for så å iakttas sitt *selv*. Dette kan høres ut som en komplisert prosess, men den skjer mer eller mindre automatisk, og til tider ubevisst. Under denne prosessen, *rolletaking*, tar man altså en annens perspektiv, og den *generaliserte andres* perspektiv. Dette er det mest avanserte stadiet av *rolletaking*, og man er på dette stadiet i stand til å ”integre forholdet sitt til dem en står i relasjon til, i et generelt normsett” (ibid). Da ser man sitt *jeg* som, på bakgrunn av erfaringer og opplevelser med andre, et mangefasettert og integrert personlig *meg*. I følge Mead tar man i bruk generelle normsett fordi man ønsker å bli en del av en større sosial helhet, som igjen er med på å dekke noen av våre grunnleggende behov. Vi har med andre ord behov for å ”høre til”, sammen med mennesker vi bryr oss om, våre signifikante andre.

2.4 Utvikling av selvet- en kontinuerlig prosess

Daniel Stern (født 1934) er en amerikansk spedbarnsforsker, psykiater og psykoanalytiker. Han regnes som en klassiker innen utviklingspsykologi, og baserer mye av sin forskning på direkte studier av spedbarn, og da det han kaller det ”normale barnet”. Det vil si at han ser bort ifra barn med personlighetsavvik, eller voksne med

identitetsvansker som går i terapi og rekonstruerer barndommen. Dette fordi Stern mente at slike rekonstruksjoner inneholder mange feilkilder, blant annet fordi det kan være vanskelig å skille mellom faktiske minner og konstruerte minner (Askland og Sataøen, 2013, s. 114). I likhet med Erikson delte Stern opp barns utvikling i faser der en ny fase representerer et nytt sett med ferdigheter, men i motsetning til Erikson så mente Stern at ferdigheter fra en tidligere fase skulle trekkes med i neste fase for alltid å ha mulighet til å utvikle seg videre. Han mente at det vil gi liten mening å skulle avgrense hver av fasene for seg, og at mennesket og dets utvikling av selvet kontinuerlig går gjennom livsfaser. Tar man for eksempel selvstendighet, eller autonomi, kan man si at mennesker utvikler dette på forskjellige stadier gjennom flere faser av livet. For enkelte tar det å bli selvstendig lengre tid enn hos andre. Nå kan det jo også diskuteres hva som menes med selvstendighet; rive seg løs fra sine foresatte, kunne gangetabellen og anvende den praktisk, stole på egen kunnskap og egne ferdigheter og så videre. Både barn og voksne har ulike ferdigheter. Noen vil alltid være tidligere ute enn andre når det gjelder utvikling av disse. Dette kan man se allerede når barnet får morsmelk for første gang, når barnet for første gang begynner å gå, når tenåringen begynner å opponere mot foreldrene, og for eksempel når et ekteskap går i oppløsning, og en eller begge parter begynner på en emansipasjonsprosess. Dette vil selvsagt variere innenfor forskjellige kulturer, og tidsepoker. Stern peker videre på at tillit er et nøkkelord, for at vi skal kunne utvikle oss sammen med andre mennesker, og at opplevelsen av selvet er noen som er aktuelt hele livet, ikke bare i faser (ibid). Dette gjør hans teorier aktuelle for pedagoger som operer med alle slags alderstrinn, ikke bare småbarn.

Innen psykoanalytisk tradisjon, fra blant annet Freud, mener man at spedbarnet er i en slags symbiose sammen med mor. Stern mente, banebrytende nok, at fosteret er atskilt fra mor, men at det hele tiden søker å knytte sterke bånd til de menneskene i nærmeste omgivelser. Barnets selv utvikles dermed i en prosess sammen med omgivelsene og de menneskene barnet omgir seg med. I og med at utviklingen til et barn er stor de første leveårene, vil dermed også utviklingen av selvet være større de første leveårene, men det er likevel en pågående prosess som varer hele livet ut. Når man ser at barnet utvikler seg i felleskap med andre mennesker, kan man derfor hevde at utviklingen av selvet er avhengig av at andre er tilstede i barnets liv, og de første årene er dette selvsagt livsviktig for at barnet i det hele tatt skal kunne overleve. Dette

vil igjen si at barnets selvutvikling og relasjonsutvikling er en parallelt pågående prosess (Stern 2003, side 34).

2.5 Selvtillit og selvfølelse

Jesper Juul (født 1948) er en dansk familieterapeut, utdannet lærer og idéhistoriker. Han har ingen formell utdanning innen verken terapi eller psykologi. Juul har dog over 30 års erfaring innen familieterapi. Han har skrevet flere bøker, men har ingen teoretisk eller akademisk forankring (jesperjuul.com/da/biografi). Man kan derfor kanskje si at han befinner seg i grenselandet mellom fag- og populærlitteratur. Juul mente at den amerikanske litteraturen på områdene *selvfølelse* og *selvtillit* ikke var dekkende, og han utarbeidet dermed et skille på disse to begrepene, basert på hans lange erfaring innen terapi.

Juul mener at vårt selv befinner seg i hjernen vår, sammen med våre tanker, følelser, normer, og at vårt selv forandrer seg i takt med vår personlige og sosiale utvikling, og i takt med våre relasjoner (Juul 2005, s. 47). Det at mange stadig inngår nye relasjoner som skole, jobb og forhold, gjør at vårt selv stadig er i forandring, altså ikke noe som er statisk, og som forholder seg til en bestemt livsfase. Juul mener videre at den viktigste utviklingen av selvet foregår i familien, hvor man kan trene opp fornemmelsen av sitt selv gjennom å reflektere over følelser og oppdagelser av dem. Slik kan man, ifølge Juul, pleie sin helhet og sin autonomi. Han peker videre på at det er viktig å pleie andres helhet og autonomi gjennom empati. Likevel er Juul stert imot å skulle vise empati i alle situasjoner, da spesielt med tanke på barneoppdragelse; barna skal ikke oppleve en konflikt- og problemfri hverdag. Da kan de utvikle seg til å bli egoistiske og ensomme mennesker, og vil ha vanskeligheter med å knytte nære relasjoner som sannsynligvis vil inneholde elementer av konflikter, slik de fleste relasjoner har (ibid).

Som nevnt ovenfor hadde Juul behov for å skille begrepene *selvtillit* og *selvfølelse* i sitt virke som terapeut. Ikke fordi han er spesielt opptatt av begreper, men fordi han mente det var viktig å skille på hva en terapeut eller pedagog skal fokusere på, og når man skal fokusere på hva. Han opplevde at mange kom til ham med ønske om bedre selvtillit, men han var i tvil om det var dette som virkelig ville hjelpe dem videre. Pedagoger av alle slag har de siste 25 årene vært opptatte av at barn og unge skal føle

seg vel med den de er, men Juul mener her at det ofte blir forsøkt å styrke barns selvtillit, når det sannsynligvis burde bli lagt fokus på deres selvfølelse. Det å skulle styrke barn og unges selvtillit, kan kanskje til og med være med på å senke følelsen de har om seg selv. Han ville derfor definere ordene selvtillit og selvfølelse, da dette er begreper som ofte blir brukt om hverandre (Juul, 1996, s. 77).

I sine bøker gir ikke Juul en klinisk definisjon forankret i forskning, på hva selvtillit og selvfølelse er, men han skiller likevel begrepene fra hverandre. Selvtillit omhandler våre ferdigheter og prestasjoner i forskjellige situasjoner. Det kan dermed være situasjonsbetinget: man kan være en veldig flink sanger, og ha god selvtillit på dette. Får man plutselig et publikum, kan man oppleve nervøsitet som gjør at sangprestasjonen ikke er slik den var da man øvde for seg selv. Dermed kan man miste selvtilliten på at man faktisk er en god sanger. Styrking av barns selvtillit kan på denne måten skade dem i lengden, hvis de ikke alltid er like gode på prestere når det gjelder som mest. Selvtillit blir dermed noe ytre, men det er ikke dermed sagt at det ikke er viktig. Det er viktig, ifølge Juul, for de fleste å føle at de er dyktige på visse områder (Juul, 1996, s. 78). Selvtillit går på ferdigheter og egenskaper. Noe kan være medfødt, annet tillært. I et miljø der det er viktig at alle gutter spiller fotball kan en gutt med medfødt dårlig motorikk synes dette er vanskelig. Da hjelper det ikke hvor god selvtillit han har på sitt pianospill. Andre gutter i samme miljø kan synes dette er problemfritt, da mange av dem kanskje føler at de alltid har hatt moro av å spille fotball, og kanskje mange av dem har en naturlig ”ballfølelse”, som det heter på fotballspråket. Dermed kan den svake fotballguttten komme litt skjevt ut, selv om han er svært dyktig i andre aktiviteter. Skulle man styrke denne guttens følelse om seg selv, kan det være naturlig å tenke at han må trene mer fotball, melde seg inn i en klubb og så videre. Dette kan virke mot sin hensikt, da det ikke er sikkert at han blir noe bedre til å spille fotball. Ei er det heller sikkert at denne tenkte gutten er så interessert i å spille fotball, men at det går mer på ytre motivasjon, i og med at alle andre spiller fotball. Likevel kan vi se at det kun er velmenende tanker fra voksne rundt ham. Hadde man her, i stedet for å fokusere på guttens selvtillit innen fotball, fokusert på å styrke hans selvfølelse, kunne det kanskje hatt et annet utfall, enn at han ender opp med å føle seg enda dårligere enn før han begynte å trene fotball.

Selvfølelse er noe annet enn selvtillit. Selvfølelsen er, ifølge Juul; ”vår viten om og opplevelse av hvem vi er” (1996, side 78). Han beskriver selvfølelsen som en slags indre kjerne eller søyle, og det handler om hvor godt vi kjenner oss selv, og hvordan vi forholder oss til det vi vet om oss selv. Det handler også om å være tilfreds med den man er, og å kunne ”hvile i seg selv”. Juul mener at en indre beskrivelse av god selvfølelse kan være ”Jeg er i orden, og har verdi, bare fordi jeg er!” (ibid). Det vil si at man skal ikke trenge et ytre sett med ferdigheter, et spesielt utseende, eller en idealvekt for å kunne føle seg verdifull. Har man god selvfølelse finner man verdi i seg selv, og det holder å være den man er. Selvfølelsen bli også beskrevet som en grunntone i vår psykologiske prosess, og enten den er høy, midt på treet eller lav, er den en eksistensiell kvalitet som hele livet kan utvikles både kvalitativt og kvantitativt.

Juul poengterer at selvtilliten også er viktig, men likevel mener han at med sunn selvfølelse, så er ikke selvtilliten noe som blir et stort fokus. Derimot er ikke det motsatte tilfelle (1996, side 79) Det kan være bra å styrke et barns selvtillit, så lenge omsorgspersonene eller pedagogene rundt dette barnet vet hva de gjør. Det er viktig at barn får utvikle seg innenfor det de er interesserte i, og mestringsfølelse er en viktig del av barns utvikling, så lenge barnet føler seg elsket fordi det er til, ikke for hva det kan prestere. Juul anser lav selvtillit, som ikke henger sammen med lav selvfølelse, som et praktisk- pedagogisk problem, som ved hjelp av konstruktive tilbakemeldinger fra lærere, trenere, instruktører og så videre, kan forbedres. Selvtilliten vil da vokse i takt med utvikling av ferdigheter og evner (1996, side 81).

Juul hevder videre at selvfølelsen er noe som utvikler seg ved hjelp av to viktige komponenter; ”Når minst én av de betydningsfulle personene i vårt liv ”ser” og anerkjenner oss som vi er, og når vi opplever at vi er verdifulle for andre mennesker slik vi er” (ibid). Dette er dermed de viktigste forutsetningene for å få et godt og meningsfylt liv, sammen med andre eller alene.

Juul er opptatt av voksnes tilbakemeldinger til barn og unge, når det gjelder å styrke deres selvfølelse, og det er kanskje her mange voksne går litt i fella. Hvis et barn står ved bassengkanten, bruker lang tid, men til slutt hopper uti vannet, dukker under i ett sekund, men så flyter opp ved hjelp av armringene, vil det kanskje oppleve mestring

og noe som er litt skummelt, kall det gjerne skrekkblandet fryd. Barnet vil dermed rope ”Se på meg!”. Da vil nok de fleste foresatte rope tilbake; ”Så flink du er!” Dette er selvfølgelig velment, men det styrker ikke nødvendigvis barnets selvfølelse, fordi den voksnes reaksjon blir knyttet til prestasjon. Barnet har trolig ikke tenkt på at man kan være flink eller ikke flink til å hoppe utfor bassengkanten. Barnet har nettopp hatt en stor opplevelse som det har knyttet til glede og skrekkblandet fryd, og det kan derfor bli feil at voksne forvirrer barnet til å tenke at det må mestre noe for å få de voksnes gunst. Skulle i tillegg de voksne snu hele situasjonen om til sin, blir det ennå verre med barnets selvfølelse: ”Du må være forsiktig når du hopper uti vannet!”. Da er det plutselig den foresatte som har tatt fokus i situasjonen, og ikke barnets opplevelse av egen glede. Barnet kan her bli engstelig for å hoppe igjen og dermed mer tilbakeholden, eller det kan bli motorisk klønete og dermed leve opp til den foresattes negative forventning. Dette scenariet inneholder ikke noe som er med på å bygge opp under barnets selvfølelse. Bekymring fra voksne er, ifølge Juul, er noe av det verste man kan tilføre et barn i utvikling, fordi det man egentlig da sier er; ”Jeg er urolig for om du kommer til å klare deg godt alene her i livet.” (Juul, 1996, s. 82). En bedre versjon av dette scenariet vil kanskje være å gi barnet oppmerksomhet med blikkontakt og smil, og si; ”Jeg ser deg!”. Vil man gi barnet noe mer, bør man studere barnet nærmere for å se hva kroppen og ansiktet røper om barnets opplevelse. Hvis barnet uttrykker pur glede, kan man si noe sånn som; ”Så morsomt du har det!”, eller hvis barnet uttrykker litt redsel i tillegg til glede, kan man si; ”Så morsomt du har det! Var det bittelite skummelt også, kanskje?”. Da har man oppnådd to ting; man har gitt barnet en opplevelse av å bli sett, og man har gitt barnet redskaper for å sette et personlig språk på opplevelsen (ibid).

Et annet illustrerende eksempel er når et barn tegner en tegning til en av sine foresatte som jobber mye overtid. Når den foresatte endelig kommer hjem, løper barnet henne i møte, og gir henne tegningen. Hvis den foresatte da responderer med ”Åh, for ei fin tegning!”, blir barnets arbeid vurdert, i stedet for at barnet føler seg satt pris på, i kraft av å være seg selv. Barnets intensjon var her å vise den foresatte hvor mye det setter pris på henne og å gi av sitt selv, men det blir møtt med vurdering av evner. Gjentar dette seg, vil barnet kanskje gå fra å si; ”Vær så god, denne tegningen er til deg, jeg har tegnet oss to.”, til å si; ”Se mamma, har jeg vært flink til å tegne?”. Satt på spissen kan man da si at barnets livsperspektiv har endret seg fra eksistens til prestasjon

(1996, side 88). Nå er dette tenkte eksempler, men likevel illustrerende for klassiske situasjoner mellom foreldre og barn.

3.1 Drøfting

Som nevnt tidligere vil jeg knytte drøftingen min til aldersgruppen 16- 17 år, altså 1. trinn på videregående skole. Jeg vil knytte drøftingen til teorien, egen praksis og også benytte meg av MAKVIS- prinsippene. Lyngnes og Rismark skriver i sin bok ”Didaktisk arbeid” at det ikke finnes en universalmetode når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Likevel finnes det prinsipper for undervisning som man kan si er generelle på tross av fag, situasjoner og alderstrinn (Lyngnes og Rismark, 2014, s. 103).

MAKVIS- prinsippene er som følger:

- **Motivere**
- **Aktivisere**
- **Konkretisere**
- **Variere**
- **Individualisere**
- **Samarbeide**

Det kan være stort sprik i utviklingen hos de forskjellige elevene i en gruppe på cirka 15 elever; noen har allerede debutert seksuelt, noen har ennå ikke kysset en annen person, noen er kanskje åpent homofile, mens andre igjen ennå ikke har turt å innrømme sin seksuelle identitet for seg selv. Noen mener kanskje de er født i feil kropp, mens andre er svært fornøyde med egen fysikk. Noen får omtrent bare seksere på karakterutskriften, mens andre synes det er vanskelig å henge med i de forskjellige fagene.

Som pedagog mener jeg det er essensielt å være var på dette som elevene gjennomgår, og også sette seg litt inn i hva det vil si å være 16 eller 17 år i 2016. Om det er bedre eller verre å vokse opp nå, enn på 80- og 90- tallet skal jeg ikke debattere, men jeg tror nok i alle fall det er annerledes å vokse opp etter at Internett gjorde sitt inntog, og tok over mye av de unges hverdag. I en dramaklasse på videregående kan det muligens, sett utenfra, virke som om takhøyden er stor, elevene går kanskje i litt

annerledes klær enn resten av skolen, og samholdet kan virke godt. Likevel skal man ikke glemme at det også kan være stor konkurranse innad i gruppen om rollebesetning, fysikk, utseende og det litt udefinerbare som kalles ”talent”. Den aktuelle elevgruppen er midt i det Erikson kaller *identitet eller rolleforvirring*-fasen. Dette kan være en vanskelig tid for mange, da det skjer svært mange forandringer, både fysisk og kognitivt. Jeg må si meg enig med Erikson at sosialisering, altså forholdet til andre (Woolfolk, s. 88) blir et viktig emne; man skal finne ut hvem man selv er, og i tillegg skal man forholde seg til andre som gjennomgår de samme prosessene. Dette kan føre til konflikter inne i en selv, og konflikter med andre. Førstnevnte kan handle om rollekonflikter; hvem er jeg?, hvem tror de andre at jeg er? og så videre. Mange 16- åringer har nok et behov for å fremstå på en bestemt måte, og å vise at de har funnet sine roller og er trygge på seg selv. Dagens press fra sosiale medier gjør nok ikke saken noe lettere, og man kan nå til dags til og med skape seg et ”offentlig” selv. Man kan fremstå som vellykket og lykkelig 16- åring med flotte klær, fin kropp og mange venner. Det er ikke nødvendigvis at dette er tilfelle; mange unge sliter i dag med selvbildet i og med at blant annet sosiale medier forteller dem hvordan en lykkelig og vellykket person bør se ut. Bilder på Facebook eller Instagram forteller alt om det ytre, men forteller lite konkret av hva som foregår på innsiden hos andre 16- åringer. Det er med andre ord lett å lyve på bilder, men også i det virkelige liv. Er man i tillegg usikker på hvem man er, altså hva som er ens genuine selv, kan det nok være lett å ty til løgn. Ikke for å være ondskapsfull, men fordi man rett og slett kan være redd for hvordan omverden vil ta i mot en, hvis man er mer eller mindre sitt sanne selv. Er det like lett å skulle stå for egne meninger, når resten av klassen mener det motsatte? Skal jeg som pedagog trekke inn et MAKVIS- prinsipp her som en del av undervisningen i bevegelsesfaget, mener jeg samarbeid er svært viktig.

Som Bruner hevder, så er opplevelsen av selvet en universell opplevelse, og at skolegangen er en viktig faktor i dannelsen av selvet. Det vil altså si at alle i den aktuelle elevgruppen opplever dette, og at de opplever at andre har et selv. Hvis man er seg dette bevisst, kan man si at vi er både svært unike, men vi deler alle noe likt. Dermed tror jeg på samarbeid som en god plattform for å kunne se hverandres *selv*, og forhåpentligvis lære å akseptere både sitt og andres selv.

Samarbeid viste seg dermed å bli en gjeldende faktor i mine *teater og bevegelse-* økter under praksis, da jeg flere ganger lot elevene jobbe sammen i par og i grupper. Dette mener jeg er med på å styrke både samhold i klassen, og jeg vil gå så langt som å si at det kan være med på å styrke hver enkelt elevs selvfølelse. Merk her at jeg skriver *kan* være med på å styrke. Dette er vanskelig å kunne vurdere i etterkant, men jeg mener at samarbeid kan lede til mestringsfølelse, og dermed igjen lede til styrking av både selvtillit og av selvfølelsen. Et eksempel; elevene skulle gå sammen i par for å lære seg løft. Jeg demonstrerte to løft sammen med en av elevene. Deretter skulle elevene gå sammen med sin partner for å øve. Dette ledet til stor begeistring hos elevene, og flere av dem kom med tilbakemelding om at det hadde vært en positiv opplevelse for dem å mestre noe de så på som litt skummelt og vanskelig. Jeg tror også det var en god følelse for dem som raskt mestret løftene å hjelpe dem som var mer usikre. Her mener jeg elevene fikk utviklet både selvtillit gjennom mestring, men også en opplevelse av at de tilførte øvelsen noe kun i kraft av å være seg selv. Dette fordi jeg poengterte at øvelsen ikke skulle se perfekt ut, og da jeg gikk en runde til de forskjellige parene, var jeg nøyte med å vise at jeg ”så” dem. Da de ba om tilbakemeldinger på løftet, var jeg her påpasselig med å gi tilbakemeldinger som gikk på å få frem personligheten deres, snarer enn deres utførelse av løftene. Det var spesielt en jentene som var veldig nervøs, og syntes øvelsen var litt skummel. Jeg ba henne bruke god tid, bli trygg på sin partner, for så at de sammen brukte det at hun var litt redd som en del av løftet. Tilbakemeldingen fra henne etter timen var: ”jeg trengte jo ikke å være ekspert! Jeg kunne være redd, og så ble det et kult løft!”. Dette er en tilbakemelding som ikke er håndfast bevis på utvikling av selvfølelse, men det gir meg som pedagog en pekepinn på at jeg klarte å flytte noe av fokus bort fra prestasjon og mot eksistens. Hun kunne være sann mot sitt selv, som i denne situasjonen var preget av redsel, og likevel gjennomføre en øvelse som for henne var en stor utfordring.

Slike øvelser der man jobber sammen flere par simultant, skaper også høy grad av aktivisering. Da unngår man passive deltakere, og jeg fikk her tilbakemelding på at elevene følte seg friere i sitt arbeid, da det ikke var noe publikum. Slik aktivisering kombinert med samarbeid kan føre til god relasjonsutvikling, samtidig som de jobber med sin egen selvutvikling, slik Stern hevder er en del av utviklingen av vårt selv.

Her vil jeg også trekke inn variasjon. Jeg fikk tilbakemelding på at elevene ikke hadde jobbet med løft før, og opplevde i tilbakemeldingene at de likte å jobbe med noe som var uvant, utfordrende, men som ikke gikk på det å skulle være en ”flink” skuespiller. Klarer man å variere undervisningen sin, vil det alltid være noen som føler mestring på et eller annet nivå, og forhåpentligvis oppleve at de er gode som de er. Nå skal det understrekes at det jeg nå har beskrevet kan virke å skulle øke deres selvtillit på noe ytre, nemlig å klare et løft. Det er her selvfølgelig en fare for at elevene kan oppleve prestasjonspress, men dette tror jeg kommer an på måten øvelser blir presentert på, og hvor man som pedagog legger sitt fokus. Min intensjon var at de skulle mestre det å være seg selv i et samarbeid. Dette la jeg frem som premiss for dem i begynnelsen av den aktuelle økten. For meg var det ikke viktig at de mestret selve løftene, men at de sammen skulle få til noe som fikk dem til å kjenne at den enes frykt kan være den andres styrke, og dermed føle at de er gode nok som de er, og at det er noen der som aksepterer dette, og kan hjelpe til.

Stern peker i sine teorier på at tillit er viktig for at vi skal kunne utvikle oss sammen med andre mennesker, og her mener jeg også at samarbeid gjør seg gjeldende. Ser vi på eksempelet mitt fra økten der eleven lærte løft, så er tillit til sin partner svært viktig for å kunne utføre slike øvelser. Man må kunne stole på at den man jobber med faktisk vil holde deg oppe, om du skulle føle deg usikker, og at din partner vil deg vel. Her er det viktig at pedagogen både har en oversikt over eventuelle pågående konflikter i en klasse. Er det to som for eksempel er litt ”ute etter” hverandre på en negativ måte, kan det være hensiktsmessig å ikke plassere dem i par. Har man en dialog med elevene, og er lydhør for hva som foregår i klassen, kan det være at disse to på sikt bør bli plassert sammen, for å muligens kunne bygge opp tillit til hverandre. Dog bør dette være øvelser som ikke inneholder momenter der den ene kan utøve makt overfor den andre.

Når det gjelder samarbeidsøvelser vil jeg også trekke inn Mead, da det under samarbeid sannsynligvis vil forekomme rolletaking. Når elevene blir kjent med hverandre gjennom fysiske øvelser, må de forholde seg til hverandre på en annen måte, enn hvis de for eksempel sitter rundt et bord i skolekantin. De ble mer eller mindre tvunget til å iaktta hverandre under samarbeidsøvelser, og dermed iaktta seg selv via den de arbeider sammen med, når man observerer den andres reaksjoner på

egne utspill. Tar man så den generaliserte andres perspektiv, er man inne i det Mead kaller det mest avanserte stadiet av rolletaking, som igjen fører til at man forhåpentligvis blir en del av en større sosial enhet. Dette er svært viktig for denne aldersgruppen; høre til og bli akseptert som den man er. Oppnår man dette, vil man dermed også øke engen selvfølelse. Dette kan selvfølgelig også være en kritikkverdig teori. Det er ikke sikkert at man føler seg akseptert som den man er. Noen ganger spiller man roller som ikke er sanne mott sitt selv. Da kan det føre til problemer, og man vil oppleve konflikter mellom egne roller. Her tror jeg nok en gang at det er uhyre viktig å være seg bevisst sin rolle som pedagog, og det bringer oss over til et nytt MAKVIS- prinsipp, nemlig individualisering.

En klasse på videregående er både en gruppe som helhet, men også forskjellige individer alle med sitt *selv*. For å støtte opp om elevenes positive selvfølelse kan det være svært hensiktsmessig å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Med dette mener jeg ikke at man kan tilpasse hver økt individuelt for hver elev. Derimot kan man tilpasse et semester, slik at hver elev føler seg sett, ivaretatt, og der de får muligheten til å føle mestring bare ved å være seg selv. Her mener jeg Juul er inne på noe essensielt når det gjelder dette med å "se". Som pedagog er man kanskje et forbilde og en autoritet. I og med at både elever og lærere i en dramaklasse hele tiden jobber med sitt selv og sin kropp som instrument, vil man kunne kjenne både sårbar og til tider "naken". Juul mener at det å bli "sett" av en betydningsfull person er et viktig komponent i utvikling av selvfølelse. Som pedagog så tror jeg ofte man er en viktig person for elevene. Min praksisveileder under praksistiden var svært opptatt av dette at en lærer må "by på seg selv", og utover i praksisperioden var dette noe jeg virkelig så betydningen av. Som pedagog bør man gå foran som et godt forbilde. Det å vise eleven at man ikke nødvendigvis må være ekspert på alt man gjør, kan bidra til at elevene tør å slippe seg litt løs i undervingen. Hvis læreren i tillegg viser interesse for hver elev, slik at eleven føler seg sett, vil dette også kunne bidra til å bygge opp under selvfølelsen. Dette kan for eksempel gjøres ved at elevene føler at man har en forventning til at de stiller opp. Ikke fordi man skal unngå fravær, men fordi elevene har godt av å føle at du som pedagog ønsker at de skal være tilstede, fordi de i kraft av selg selv er et verdifullt bidrag til klassemiljøet. Da kan man være med på å bidra til at de føler seg verdifulle for andre mennesker, slik de er, noe Juul understreker som svært viktig.

Motivasjon er nok et prinsipp som krever fokus i planlegging av undervisning. Her kan man også si at det handler om å ”se” elevene. Motivasjon kan blant annet skapes ved å ta tak i elevenes interesser, og lage oppgaver som knytter seg til det som er aktuelt for dem. Hvis jeg skal presentere nytt stoff for mine elever, begynner jeg ofte med en samtale om temaet i forkant. Hvis temaet er ”konflikter”, kan man høre med elevene hva som er typiske konflikter for unge på deres alder. Her er det viktig at alle får snakket, og at alle blir hørt. Jeg bruker ofte å be alle si noe om temaet. Slik blir man etter hvert godt kjent med elevene, og man forstår mer av deres hverdag. Får de i tillegg jobbe med temaer som de føler eierskap til, vil dette kunne være med på å motivere dem, og det kan bidra til at de føler seg sett og hørt av hverandre, og av lærer. Nå kan det jo være en viss skepsis til å skulle jobbe med et tema som ”konflikter”, da det lett kan blusse opp reelle konflikter som finnes på skolen eller i klassen. Likevel mener jeg at hvis en lærer kjenner elevene sine godt, skal det være mulig å legge premisser og rammer for teaterøvelser som gjør det til noe elevene kan vokse på, enn at det fører til dypere konflikter for gruppen som etter hvert kan gå utover de enkeltes selvfølelse. Tvert om kan det til tider være med på å åpne opp for dialog, som tatt opp på riktig måte, kan være med på å løse konflikter, snarere enn å forverre dem.

Juul er opptatt av voksnes tilbakemeldinger til barn og unge. Dette viste seg å bli en viktig lærdom i min praksisperiode. Her igjen mener jeg man kan ta grep for å bygge opp om god selvfølelse. Jeg erfarte at det er viktig at alle føler seg både hørt og sett. Ved å lege fokus på at alle elevene i en klasse skal få komme til orde under avrundingen av en økt, mener jeg det vil hjelpe til med å styrke deres ”stemme”. I praksis legger man dermed til grunne at alles meninger er viktige, og man kan oppmuntre dem til å sette ord på hva de føler om egen utvikling, både som dramaelever og som mennesker. Praksislærer understrekte ofte for meg at tilbakemeldinger er viktig for elevene. De søker ofte etter anerkjennelse for sig og sitt arbeid. Å komme med kommentarer som ”du er flink!” gagnar elevene i svært liten grad. Det har på en måte ingen verdi, for hva betyr det? Betyr det at jeg synes de utfører øvelsene godt? Betyr det at jeg egentlig ikke hadde så mye å si, så derfor ble ”du er flink” bare en frase i mangel på en konkret tilbakemelding? Jeg kan ikke si samme frasen til alle, men samtidig vil kanskje noen føle seg oversett hvis brorparten av klassen har fått ”flink”- kommentaren. Nei- jeg mener, i likhet med Juul, at elevene

først og fremst trenger å bli ”sett” som den de er. Da vil de forhåpentligvis føle seg verdifulle i kraft av seg selv, som igjen kan føre til bedre selvfølelse, som igjen kan bidra til at de forløser noe som gjør dem til dyktigere skuespillere. Dette er kanskje å strekke en pedagogs evner og tro på selvfølelse som tema en smule langt, men i og med at det er selvfølelse jeg brenner for og faktisk har stor tro på, er det vanskelig for meg å nevne det. Jeg tror den dag en pedagog slutter å tro på hvor langt man kan nå med god undervisning, er den dagen man kanskje burde tatt en pause fra undervisningsrollen.

Det siste MAKVIS- prinsippet jeg har lyst til å komme inn på er konkretisering. Dette er et prinsipp som er til like stor hjelp for en pedagog som for elevene. Jo klarere man kan være i kroppsspråk og tale, jo enklere vil det være for elevene å oppfatte både oppgaver, øvelser og tilbakemeldinger. En del mennesker vil kanskje hevde at innen drama og teater kan det bli vel mange ”svevende” øvelser. Dette kan også gjelde elever. Det er helt greit at noen øvelser er til for å bare skulle være tilstede her og nå, men jeg mener at elever, spesielt de på tinn 1. i videregående skole, har godt av å ha konkrete oppgaver, øvelser og rammer å forholde seg til. På den måten vet elevene hva de har forholde seg til, og jo mer klar man kan være som pedagog, jo større tillit vil elevene ha til deg. Dette vil, ifølge Stern, være en nødvendighet for at men skal kunne utvikle sitt selv sammen med andre.

4.0 Konklusjon

Dette er en teoretisk oppgave med eksempler og erfaring fra det praktiske felt. Det er umulig å skulle generalisere over denne sammenhengen, så min drøfting blir en subjektiv opplevelse av hvordan teori og egen praksis henger sammen.

Jesper Juul, som brorparten av teoridelen handler om, har ikke like stor teoretisk tyngde som Erikson, Bruner, Mead og Stern. Likevel mener jeg at 30 års erfaring som terapeut kan gi en like solid bakgrunn til å skulle uttale seg om temaet. Det er ikke slettes ikke sikkert at det er mange som vil være enig med meg i dette, men etter å ha tilegnet meg Juuls teorier, og forsøkt å benytte meg av dem i egen praksis, er det teorier som har hatt stor betydning for meg som pedagog. Jeg mener derfor at det som pedagog er mulig, og nødvendig å legge fokus på elevs selvfølelse, og at dette er svært viktig for unge som vokser opp i 2016, der prestasjon har blitt en stor del av

hverdagen. Så for å komme tilbake til problemstillingen for denne oppgaven:

”Hvordan kan man som pedagog være med på å styrke elevers selvfølelse i teaterundervisning i videregående opplæring?” Jeg tror svaret ligger hos Juul: ved å flytte fokus fra prestasjon og bevege seg mot eksistens. Ved å lage opplegg som går mer på person og mindre på ferdigheter. Dette tror jeg vil føre til friere elever som kan oppnå minst like mye som de som fokuserer kun på prestasjon. Likevel vet jeg at vurdering er en nødvendighet man som pedagog ikke kommer unna, men ved å styrke elevers selvfølelse, mener jeg at dette gjør dem til sterkere elever og ikke minst: mennesker som er godt rustet til å ta fatt på livet.

Litteratur og kilder:

Askland og Sataøen, 2013. *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Gyldendal Akademisk.

Bruner, J. S., 1997. *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal

Cappelen Damm 2011:

<http://psykologi.cappelendamm.no/c799778/artikkel/vis.html?tid=803357>.

Sist lest 11.05.2016.

Juul, Jesper, 1996. *Ditt kompetente barn*. Oversatt av Lisbeth Lyngaas. Pedagogisk Forum.

Juul, Jesper. 2005. *Livet i familien. De viktigste verdiene i samliv og barneoppdragelse*. Oversatt av Arne Solli. Pedagogisk Forum.

Lyngnes, K. og Rismark, M., 2014. *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk, 3. utgave

Stern, Daniel., 2003. *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oversatt av Øystein Randers Pehrson. Gyldendal Norsk Forlag

Woolfok, Anita 2004. *Pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Østbye, Helland, Knapskog og Larsen, 2007. *Metodebok for mediefag*. Fagbokforlaget 2007, 3. utgave

