

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.



“Movement never lies. It is a barometer telling the state of the soul's weather to all who can read it ... Dance is a song of the body. Either of joy or pain.”

- Martha Graham

Ida Marie Maurstad Kongsberg
Masteroppgave i spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
Våren 2015



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Utdanningsvitenskap –
Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2015

Åpen

Forfatter: Ida Marie Maurstad Kongsberg

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Ella Cosmovici Idsøe

Tittel på masteroppgaven: 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.

Engelsk tittel: Can dance promote psychological wellbeing? A literature study about dance as a strategy for developing social and emotional skills in kindergarten and school.

Emneord: Dans, sosiale vansker, emosjonelle vansker, psykisk helse, støttende relasjoner, barnehage, skole.

Antall ord: 24259
+ vedlegg/annet: 1

Stavanger, 10.06.2015

Forord

Denne masteroppgaven innen spesialpedagogikk handler om hvordan dans kan innvirke på barn og unges sosiale og emosjonelle utvikling. Tematikken er svært ny i Norge, noe som gjorde det ekstra spennende å begi seg ut i arbeidet. Med bakgrunnen min som dansepedagog, startet tankene om at man også i spesialpedagogikk har mer å utforske i forhold til barn og unge med utfordringer. Dette gjelder særlig det å møte *hele mennesket*, og sammenhengen mellom kroppen og sinnet. Det å få lov til å skrive om et valgfritt tema, var et givende arbeid. Likevel har det vært en krevende prosess, med mye prøving og feiling underveis, nettopp fordi det er gjort lite forskning på tematikken. Dette har derimot gjort at jeg har lært mye om forsknings-og skriveprosessen, og tilegnet meg nye erfaringer innen det faglige også. Underveis har jeg fått mye god hjelp.

Jeg vil først og fremst benytte anledningen til å gi en stor takk til veileder Ella Cosmovici Idsøe. Du har gitt meg uvurderlig hjelp i oppgaveprosessen, fra begynnelse til slutt. Takk for at du turte å være med i dette prosjektet, og for positive, oppmuntrende og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk også til studievenninner. Det har vært fint å kunne ha en gruppe der vi alle kunne få utløp for frustrasjoner, diskutere og gi hverandre råd.

En særlig takk til mine foreldre som hele tiden har gitt meg gode råd og masse støtte. Takk til pappa for alle tilbakemeldinger på oppgaven, og til mamma som er en racer på korrekturlesing.

Alt i alt har dette vært en svært lærerik prosess, som også har gitt en del stress og frustrasjon. Derfor vil jeg også rette en stor takk til mannen min Henrik, som har tatt godt vare på meg gjennom dette travle halvåret.

Stavanger, juni 2015

Ida Marie Maurstad Kongsberg

Illustrasjon på forside: Gunnar Schei, gjengitt med tillatelse av barnebarnet Thea Schei.

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er i hovedsak å oppsummere empiriske funn, som er gjort i studier med temaet *dans og psykisk helse i barnehage og skole*. Det er ønskelig å undersøke studienes kvalitet, for å kunne si noe om fordeler og ulemper ved å bruke dans som strategi i forhold til sosiale og emosjonelle utfordringer.

For å danne en oversikt over hvordan dans kan fremme psykisk helse i barnehage og skole, er det hentet ulike teoretiske perspektiver som ligger til grunn for denne studien. De danseteoretiske perspektivene baseres på bevegelsesteori. Videre blir det lagt frem teoretiske perspektiver innen sosial kompetanse, den kognitive relasjonelle teori og tilknytningsteori. Avslutningsvis vil sammenhengen mellom kropp og sinn bli beskrevet ut fra den teoretiske oppfatningen til to anerkjente psykiatikere.

Denne litteraturoversiktens bakteppe er tre tidligere studier omkring temaet. Disse har fungert som inspirasjon for å gjennomføre en nyere oppgave med nyere studier.

Denne studien er metodisk sett gjennomført som en systematisk litteraturoversikt. For å finne frem til studier ut fra oppgavens formål, er det gjennomført søk i ulike fagdatabaser, etter gitte søkestrategier. Det har resultert i 13 artikler som omhandler temaet. Disse artiklene har blitt utarbeidet fra studier med ulike forskningsdesign. Alle artiklene er vektlagt likt, da det finnes et begrenset omfang av relevante artikler om temaet.

Resultatene i denne oppgaven gir indikasjoner på at dans kan gi positive fordeler med tanke på utvikling av emosjonell kompetanse, gi flere positive følelser, redusere negative følelser og utvikling av sosial kompetanse. De fleste av artiklene er ikke strenge kontrollerte eksperiment, og det kan ikke konkluderes med at det er dansen i seg selv som er årsaken til de positive forandringene. For å kunne replisere funnene i denne litteraturoversikten, og undersøke om intervensjoner med dans i skolen kan ha positive virkninger over lengere tid, behøves det flere studier som er utført med kontrollerte forskningsdesign. Slike studier bør videre se på forskjeller mellom jenter og gutter, og bør gjennomføres i nordiske, og helst i norske, sammenhenger.

INNHold

Forord	I
Sammendrag	II
1. INNLEDNING	1
1.2 Oppgavens formål og problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring - Sosiale og emosjonelle vansker	3
1.4 Oppbygning av oppgaven	4
2. TEORI	5
2.1 Innledning	5
2.2 Dans	5
2.2.1 Hva er dans?.....	5
2.2.2 Kreativ dans	6
2.2.3 Kreativ dans i barnehage- og skolesammenheng	7
2.2.4 Dans som terapi.....	9
2.3 Psykisk helse hos barn og unge	11
2.3.1 Psykiske plager i førskolealder.....	11
2.3.2 Skolen som arena for psykisk helse.....	12
2.4 Risiko- og beskyttelsesfaktorer hos barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker	13
2.4.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer i individet.....	14
2.4.2 Sosial kompetanse.....	14
2.4.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer i læringsmiljøet	16
2.4.4 Stress og mestring	16
2.4.5 Støttende relasjoner mellom pedagog og barn.....	17
2.4.6 Sosial støtte og relasjonen mellom barn.....	19
2.5 Sammenhengen mellom kropp og sinn	21
2.5.1 Effekten av rytme.....	22
2.6 Tidligere forskning	23
3. METODE	25
3.1 Innledning	25
3.2 Forskningsdesign	25
3.3 Kort gjennomgang av andre design	26

3.3.1 Kvantitativ forskning	26
3.3.2 Kvalitativ forskning	27
3.3.3 Evidenshierarkier	27
3.4 Søkestrategier	28
3.5 Studiens metodiske kvalitet	31
3.5.1 Studiens validitet	31
3.5.2 Studiens reliabilitet.....	32
4. RESULTATER.....	34
4.1 Innledning.....	34
4.2 Deskriptiv fremstilling av inkluderte studier	34
4.2.2 Studier om dans i førskolealder	35
4.2.3 Studier om dans i barneskolealder	40
4.2.4 Studier om dans i ungdomsalder	47
5. DISKUSJON	54
5.1 Forskning om dans i førskolealder	54
5.2 Forskning om dans i barneskolealder	57
5.3 Forskning om dans i ungdomsalder.....	60
5.4 Metodiske begrensninger i oppgaven	64
6. KONKLUSJONER	65
6.1 Videre forskningsbehov.....	66
REFERANSER	68
VEDLEGG.....	72
Tabell 1 : Strukturering av forskningsspørsmålet	28
Tabell 2 : Oversikt over søkeord.....	30
Tabell 3: Oversikt over dans i førskolealder	35
Tabell 4: Oversikt over dans i barneskolealder.....	40
Tabell 5: Oversikt over dans i ungdomsalder	47

1. INNLEDNING

Det er stadig mer bevissthet og fokus på barn og unges psykiske helse. Særlig mye oppmerksomhet legges på frafallet av ungdom i videregående skole. I følge en rapport gjort av NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning), skyldes bortfall fra videregående opplæring både forhold i skolen (42,8%), og forhold utenfor skolen (42,2%). Forhold utenfor skolen blir begrunnet med psykisk sykdom eller psykososiale vansker (Holen & Waagene, 2014). De som oppgav at de sluttet på grunn av forhold i skolen, nevnte at de manglet motivasjon eller var skolelei. Forskerne ved denne rapporten mener at de psykiske vanskene ungdommene oppgav, spenner fra alvorlige lidelser til lettere psykiske plager.

I dag regner man med at så mange som 15-20% av barn og unge mellom 3-18 år har psykiske problemer. Dette kan føre til lærevansker, nedsatt funksjon og mistriivsel i både hjem og skole. Samtidig mener Folkehelseinstituttet at rundt 8% av disse, om lag 70 000 barn og unge, har en psykisk lidelse som krever behandling (Folkehelseinstituttet, 2014). I følge Folkehelseinstituttet (2014) øker forekomsten av psykiske vansker med alderen. Derimot kan man forebygge disse vanskene dersom man setter inn tiltak i tidlig barndom.

Begrepet ”tidlig innsats” har i lengre tid hatt et stort fokus i barnehage og skole. Dette innebærer at alle barn og unge som trenger støtte og hjelp, skal bli oppdaget og fulgt opp (Kunnskapsdepartementet, 2011). En slik tilnærming krever at alle systemene, rundt barnet eller ungdommen, som barnehage, skole, fritid og annet, jobber sammen ut fra prinsippet om at alle skal bidra til at barna utvikler seg positivt. Systemtenkning tar utgangspunkt i at alle deler av et samspill påvirker hverandre (Fandrem & Roland, 2013). I følge Bronfenbrenner (1979, gjengitt i Fandrem & Roland, 2013) handler det om at relasjonen mellom ulike mikronivåer, slik som barnehage, skole, PPT, barnevern, og annet, blir styrket. Et tverrfaglig samarbeid kan bidra til at man ser barnet på ulike arenaer, som gir et bredere perspektiv på hvilke områder barnet trenger støtte. På den måten kan det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike instanser, utvikle et langsiktig perspektiv som kan virke forebyggende for barnet/ ungdommen (Fandrem & Roland, 2013). Man kan spørre seg om slike tverrfaglige samarbeid har et helhetlig perspektiv på barna de møter, og om de ser *hele mennesket* i møtet med de ulike utfordringene barn og unge kan ha.

Det finnes i dag ulike vinklinger på tiltak som blir tatt i bruk i barnehage og skole, når det gjelder psykisk helse. Blant annet finnes det tiltak som har til hensikt å utvikle barnas selvregulering, der det blir brukt for eksempel rollespill og dramatisering, lek og tegning. En annen populær og nyere tilnærming til psykisk helse i skolen, er mindfulness. Slike tilnærminger viser at det stadig er et større ønske om å finne gode tiltak i forhold til barn og unges psykiske helse. I tillegg ser det ut til at det er en åpenhet i norske barnehager og skoler i det å utvikle og bruke andre typer tverrfaglighet.

Ut fra slike til dels tverrfaglige tilnærminger som her er nevnt, ser det ut til at det er en stadig større åpenhet, og et behov, for å forske på gode tiltak som kan påvirke barn og unges psykiske helse i barnehage og skole.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

De innledende refleksjonene omkring psykisk helse i barnehage og skole, og tanken om et mer tverrfaglig møte med slike vansker, er bakgrunnen for denne oppgaven. Formålet er å undersøke relevant forskning der *dans* er brukt som strategi for utvikling av god psykisk helse i barnehage- og skolesammenheng. For å finne relevant forskning omkring dette temaet, er det gjennomført et systematisk litteratursøk i internasjonale fagdatabaser. Funnene i disse resultatsøkene gir grunnlag for ulike drøftinger, som kan brukes for å komme til en eller flere konklusjoner, samt gi indikasjoner på om det behøves videre forskning. Hva sier forskningen om dans og psykisk helse? Og videre, er det fordeler ved å bruke dans i barnehage og skole for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse? Oppgavens formål er å utvikle en oversikt over slik eksisterende forskning, utgitt i nyere tid.

I Norge er koblingen mellom dans og sosial og emosjonell utvikling et svært nytt tema i seg selv, men er særlig nytt som forskningsområde. Forhåpentligvis vil denne oversikten over forskning på dette temaet, bidra til økt interesse for en annerledes pedagogisk tilnærming til psykisk helse. I tillegg kan det gi noen oppfordringer til utvikling av ny kunnskap og videre forskning av et hittil lite kjent tema.

Med utgangspunkt i studiens formål og de valgte teoretiske perspektivene, ble det formulert en problemstilling for å finne frem til relevant forskning:

Kan dans som strategi i barnehage og skole, fremme sosiale og emosjonelle ferdigheter, og være en beskyttelsesfaktor for de som har utviklet sosiale og emosjonelle problemer?

I denne oppgaven vil psykisk plager ofte bli definert som sosiale og emosjonelle vansker, da det ofte innebærer det samme. Under følger en begrepsavklaring av hva sosiale og emosjonelle vansker er, og forklaring av hvilken definisjon som vil være bakgrunn for denne oppgaven.

1.3 Begrepsavklaring - Sosiale og emosjonelle vansker

Barns biologi, livserfaring og oppvekstmiljø påvirker barnets utvikling, og kan bidra til sosiale og emosjonelle vansker (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Det er særlig den psykososiale utviklingen hos barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker som blir påvirket, og vanskene påvirker blant annet empati, selvfølelse, selvtillit, faglig utvikling og ikke minst relasjonen til andre. Sosiale og emosjonelle vansker blir noen ganger definert som to separate begrep i litteraturen (Haugen, 2008a). Sosiale vansker bli ofte definert som atferdsvansker, eksternaliserte vansker og utagerende vansker. Definisjonen på emosjonelle vansker blir ofte variert med internaliserende atferd. Samlebetegnelsen sosiale og emosjonelle problemer eller vansker, vil i denne oppgaven bli brukt der barn og unge har en relativt varig atferd som er lite hensiktsmessig for barnet eller ungdommen selv, når det gjelder trivsel, læring og relasjoner til andre (ibid.).

I denne masteroppgaven vil de innagerende vanskene bli vektlagt mest, da det ofte er barn med denne type atferd som blir oversett og oppdaget for sent. Dersom de ikke blir oppdaget kan det ha store negative konsekvenser for den psykiske helsen resten av livet (Bru, 2011) Innagerende vansker er ofte relatert til angst, depresjon, tristhet, sosial tilbaketrekking og psykosomatiske plager (Merrell, 2013). Selv om mye av innagerende atferd ikke har direkte konsekvenser for andre jevnaldrende, er denne type atferd like fullt en sosial vanske. Barn og unge med innagerende atferd har vanskeligheter med å forholde seg til andre sosialt, og er ofte engstelige, redde og passive når for eksempel skolearbeid krever samarbeid med én eller flere, eller læreren ønsker å oppnå interaksjon med barnet.

Som nevnt foran, er årsaken til at barn kan utvikle sosiale og emosjonelle vansker ofte mange. Barn og unge som har utviklet sosiale og emosjonelle vansker kan ha vært utsatt for traumer. Traumer defineres som negative hendelser man ikke kan forhindre, som enten skjer plutselig eller over lengre tid. (Raundalen & Schultz, 2012). Det er viktig for de som jobber med barn og unge å vite at traumer kan være årsaken til vanskene, da dette krever en sensitiv tilnærming fra pedagogen.

Selv om definisjonen på sosiale og emosjonelle vansker i utgangspunktet er beskrivende for både diagnostiserbare og ikke-diagnostiserbare vansker, vil det i denne oppgaven være vektlagt et mer overordnet syn på sosiale og emosjonelle vansker. Det er fordi oppgavens formål er å undersøke mer generelt hvordan dans kan være en strategi for å forebygge og hjelpe barn med sosiale og emosjonelle vansker.

1.4 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er bygget opp med et innledende teorikapittel, som tar for seg teoretiske perspektiver omkring dans, og sosiale og emosjonelle vansker. Deretter følger et metodekapittel, som gir en beskrivelse av metoden som er brukt for å fremskaffe data, og videre en redegjørelse for hvilke kriterier undersøkelsene er basert på. Videre blir det gitt en presentasjon av de funnene som er gjort i et resultatkapittel, og disse resultatene vil deretter bli drøftet i en egen del. Avslutningsvis vil jeg forsøke å oppsummere de funnene som er gjort i forhold til problemstillingen, samt legge frem videre forskningsbehov ut fra temaet i denne oppgaven.

2. TEORI

2.1 Innledning

Den teoretiske bakgrunnen i denne oppgaven er hentet fra det pedagogisk-psykologiske feltet, samt teoretiske perspektiv fra psykoterapi. Først presenteres dans i forhold til et opplæringsperspektiv, samt ulike syn på dans med en mer terapeutisk tilnærming. Den mest omfattende delen av teorikapittelet omhandler barn og unges psykiske helse. Perspektiver innen psykisk helse i en barnehage-og skolekontekst blir omtalt, samt forhold knyttet til risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet, eller ungdommen. Deretter blir teori om sammenhengen mellom sinn og kropp bli beskrevet, og hvordan bevegelse og dans kan bidra til å regulere hjernen. Avslutningsvis blir det lagt frem tre ulike studier som gir et overblikk over tidligere forskning på området.

2.2 Dans

I denne delen vil det kort bli beskrevet hva dans er. Deretter vil det bli utdypet hva kreativ dans er, og dansens plass i skolesammenheng. Videre blir det forklart hva dans som terapi innebærer og kort beskrevet hvilke forskjeller og likhetstrekk det har til kreativ dans.

2.2.1 Hva er dans?

Dans er en måte å uttrykke seg på, gjennom rytme og bevegelse. Felles for alle danseformer er det estetiske uttrykket, men hvordan man oppnår dette varierer. Danseformen *klassisk ballett* er en form der dansen er svært strukturert, etter gitte kriterier. Ballettens bevegelser har en lang historie, og teknikken og utførelsen av bevegelsene kan kun utføres på én korrekt måte. Danseren i klassisk ballett må føye seg etter disse reglene og følge koreografens anvisninger. I den andre enden av skalaen har man danseformen *kreativ dans*. I kreativ dans er det i stor grad personens egne uttrykk som er det viktigste. Andre danseformer er jazzdans, sosiale danser og moderne/samtidsdans. *Jazzdans* har sin opprinnelse fra slavetiden, og essensielt i denne danseformen er rytme. Jazzdans har på lik linje som klassisk ballett lignende kriterier i utførelsen av bevegelsene, og mye av bevegelsesmaterialet baseres på samme tradisjon som balletten. Likevel er det en noe mer ustrukturert danseform, da danseren også kan ta i bruk noen av sine egne bevegelser (Drewe, 1996, s. 14). *Sosial dans*, som for eksempel vals og sving, er også strukturerte former for dans, med gitte trinn og bevegelser som har

blitt utviklet over tid. Også i sosial dans kan man tilføre noe av sin egen personlige vri til bevegelsene, i større grad enn man kan i klassisk ballett. *Moderne/ samtidsdans* er både en strukturert og ustrukturert danseform. Danseformen har brukt spesifikke bevegelser fra andre danseformer og forandret dem, slik at det er blitt en egen danseteknikk. Samtidig legges det stor vekt på improviserte bevegelser og egen personlighet i bevegelsene. På den måten er moderne/samtidsdans mye lik kreativ dans, der improvisasjon og personlige bevegelser er fremtredende. Andre likehetstrekk mellom moderne/samtidsdans og kreativ dans er bruken av rytme. Verken moderne/samtidsdans eller kreativ dans behøver musikk for at bevegelsene som gjøres, kan kalles dans. I moderne/samtidsdans blir perkusjon, lyder med kroppen, litteratur, poesi og visuell kunst brukt for å eksperimentere med rytme på andre måter enn med musikk. Bruken av slik stimuli for å utforske ulike bevegelser er også fremtredende i kreativ dans. Kreativ dans blir videre betegnet som en måte å uttrykke følelser og tanker ved å bruke ulike bevegelseskvaliteter og ulike elementer (Drewe, 1996).

En viktig pionér innen forståelse av rytme og bevegelse er Rudolf Laban (f.1879-d.1958), som på mange måter er en av de viktigste personene i dansens historie. Han mente at mennesket ikke kan leve i harmoni med verden og med seg selv uten ha forståelse for rytmens funksjon i kroppen (Hodgson & Preston-Dunlop, 1990). Uten bevissthet og bruk av rytme kan man ikke utforske den non-verbale kraften og potensialet til å oppnå en høyere sensitivitet både kroppslig og mentalt. I tillegg mente Laban at alle mennesker trenger en balanse i sine bevegelser. Mange lever et helt liv bestående av bevegelser som er ensidige, enten med bevegelser og handlinger som er preget av hastighet, som er hakkete og stakkato, eller som er konfronterende og aggressive. Labans oppdagelse var at for å kunne adressere denne ubalansen, trenger man å lære å bruke bevissthet om tid, bevissthet om rom og ulike bevegelseskvaliteter (ibid.).

Kreativ dans er verken prestasjons- eller resultatorientert, og vil derfor tillegges stor vekt i denne oppgaven med tanke på barn og unge med sosiale og emosjonelle vanskeligheter.

2.2.2 Kreativ dans

Kjennetegnet ved kreativ dans er at det er personen eller barnet selv som skaper dansen. Kreativ dans har blitt definert som *"et barns tolkning av følelser, idéer og sanseintrykk,*

uttrykt symbolsk gjennom ulike unike bevegelsesformer med kroppen” (fritt oversatt etter Dimondstein, 1974, s. 164). Dansen kan bli brukt der språket ikke strekker til, ved å lage kommunikasjon mellom mennesker via energi, dynamikk, form og intensjon. Kreativ dans er i motsetning til idrett ikke bare fokusert på kroppslige ferdigheter, men de kroppslige ferdighetene er et middel på veien til å kunne uttrykke seg. Lederen eller læreren har derfor en viktig rolle i kreativ dans, og må veilede og gi barna redskaper i dansen. 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). Kreativ dans baseres på Rudolf Labans teori om bevegelse (jf. forrige avsnitt). Han laget en omfattende analyse av bevegelser og kategoriserte bevegelsene inn i viktige elementer som blant annet rombevissthet, kroppsbevissthet, tid, flyt, bevissthet om vekt og tilpasning til andre mennesker i grupper eller i par (Laban & Ullmann, 1980). All utvikling av kreativ dans i senere tid har bakgrunn i Labans analyser.

Et eksempel på en kreativ dansetime kan være at man starter med å hilse på hverandre, og deretter varmer opp i ring. Oppvarmingen kan inneholde bøy og strekk av kroppen på ulike måter, der barna enten utfører egne bevegelser, etter introduksjon og veiledning av lederen, eller de hermer etter lederens bevegelser. Denne delen skal skape fokus hos barna, og har ikke et høyt energinivå. Videre kan dansetimen inneholde en del der man beveger seg mye i midten av rommet. Denne delen har ofte et høyere energinivå, med mye hopp, og bevegelser opp og ned fra gulvet. I denne delen kan lederen introdusere ulike danseord, som for eksempel hoppe, riste og sveve, i tillegg til at man øver opp kroppslige ferdigheter man kan få bruk for i neste del. I den neste delen improviserer barna dans, som blir satt i gang av lederen etter ett tema som gir motivasjon til det. Det kan for eksempel være eventyr, bilder, rekvisitter eller dikt. Denne delen kan utvikles til å skape dans, som man setter sammen til en lengre dans. Den siste delen innebærer en avslutning, der man roer seg ned og slapper av i kroppen (Frederiksen & Drama, 2004; Lobo & Winsler, 2006).

2.3.3 Kreativ dans i barnehage- og skolesammenheng

Det finnes ulike synsvinkler på hvordan man skal tolke og ta i bruk kreativ dans i skole/ barnehage- sammenheng. En vinkling fra Drewe (1996) er at man bør fokusere på *den*

estetiske, kunstneriske siden ved kreativ dans, og at det gir læring og utvikling i seg selv. Dimondstein (1974) hevder at meningen med dansen ligger i de uttrykksfulle bevegelsene og i bevegelser som reflekterer intellektuelt innhold, og at det ikke trenger være en del av andre faglige sammenhenger i skolen. Andre mener kreativ dans bør brukes som en del av *den fysiske opplæringen*. Kreativ dans er verken prestasjonsorientert eller konkurransepreget, slik mye annen fysisk aktivitet i skolen er. Likevel kan det i høy grad brukes for å utvikle barns motoriske og fysiske ferdigheter (Frederiksen & Drama, 2004).

En tredje vinkling er at *kreativ dans kan bidra til større forståelse i teoretiske fag*. Macdonald (1991) mener kreativ dans kan bli integrert i matematikk, naturfag og språkopplæring. For eksempel kan rytmiske sanger og bevegelser bistå med forståelse av brøk i matematikk, dikt kan læres gjennom dans, og planetenes bane kan bli lært gjennom å skape en koreografi i gruppe. Dette samsvarer med Howard Gardners teori om de mange intelligenser (Gardner, 2011). Teorien baseres på idéen om at mennesket lærer og tenker gjennom ulike intelligenser. Disse intelligensene er den kroppslig/kinestetiske, den visuelle/spatiale, den språklige, den musikalske, den logisk-matematiske, den sosiale og den intuitive. For noen barn kan en logisk tilnærming til faglig pensum være den beste tilnæringsmåten. Samtidig er det andre barn som lærer best gjennom det visuelle eller det kinestetiske. Definisjonen på menneskets intelligens er ikke bundet kun til intellektet. Kroppsbevissthet og rombevissthet har også en betydning, og disse kan ikke skilles fra hverandre. Det innebærer at venstre og høyre hjernehalvdel påvirker hverandre, og at en styrking av den ene delen bidrar til en forsterkning på den andre delen, og motsatt. Bruken av flere forskjellige undervisningsformer som stimulerer ulike intelligenser, som for eksempel dans, kan dermed bidra til økt læring og utvikling (Frederiksen & Drama, 2004; Gardner, 2011; Gilbert, 2003).

I dagens norske skole er dans en del av læreplanen i musikk og kroppsøving, men det blir ikke betegnet som kreativ dans. I kompetansemålene i musikk etter 7. årstrinn, står det blant annet at elevene skal kunne *”uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans”* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Videre i et annet punkt står det at elevene skal *”delta i framføring med sang, spill og dans der egenkomponert musikk og dans inngår”* (ibid.). Dans nevnes også i noen punkter i kompetansemålene for kroppsøving. Etter 7. årstrinn skal elevene blant annet kunne *”eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle danser frå ulike kulturar”* (Utdanningsdirektoratet,

2012) og etter 10. årstrinn skal de kunne *”trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar”* (ibid.). Kompetansemålene er generelle, og det krever at læreren har kompetanse innenfor det dansetekniske og det estetiske aspektet. En undersøkelse gjort i 2003, etter L97 og innføringen av mer dans i kroppsøvningsfaget, viste det seg at dans ble lavt prioritert, i motsetning til de andre hovedområdene friluftsliv, lek og idrett (Jacobsen, 2003). Noe av årsaken til dette viste seg å kunne være at lærernes kompetanse eller interesse innen dans var lav. Etter Kunnskapsløftet fra 2006 har dans fortsatt en plass i kroppsøvningsfaget. Likevel viser det seg at synet på dans ikke har forandret seg mye fra 2003. Dette nevner blant annet Nordaker (2010), som mener at mange kroppsøvingslærere har et noe begrenset syn på hva dans er. Anette Sture Iversen er fagkonsulent for organisasjonen ”Dans i Skolen”. De jobber for å øke kunnskapen og kompetansen om dans generelt i grunnskolen, men særlig blant de som underviser i musikk og kroppsøving. I følge Iversen (2012) åpner dans, i motsetning til idrett, opp for *”erfaring av kroppen, kroppen i rommet, følelsene i kroppen, nyanser i bevegelse, utforskning av muligheten for bevegelse, uten annet mål for øye enn nettopp det”*. Hun hevder videre at skolen har alt å vinne på å ivareta hele eleven, de psykiske, fysiske og sosiale behov, utfordringer og ferdigheter. Dette hevder hun dans i skolen kan bidra til, dersom tendensen med at dans blir nedprioritert, blir motvirket og forandret.

En fjerde tilnærming er å bruke kreativ dans som et *terapeutisk verktøy*.

2.2.4 Dans som terapi

Kreativ dans kan bli brukt i forbindelse med terapi eller gi en terapeutisk effekt. Utvikling av danseterapi eller ”Dance/movement therapy” (DMT), startet både i England på 1960-70-tallet og i USA på 1970-80-tallet. I starten var danseterapi sett på som noe atskilt fra annen psykoterapi, men gradvis førte eksperimenter med psykoterapeutisk tilnærming til dans og bevegelse, til at danseterapi ble ansett som psykoterapi. Dance/movement therapy (DMT) blir definert som å bruke kreative bevegelser og dans i et terapeutisk forhold. Den engelske foreningen ”Association for Dance Movement Psychotherapy UK” (ADMP UK), har beskrevet DMT som: *”bruk av uttrykksfulle bevegelser og dans som et middel for at individet kan engasjere seg i personlig integrering og vekst.”* (fritt oversatt etter Payne, 1992, s. 4) Og videre at det er *”basert på forholdet mellom følelser og bevegelser,*

og at man via et mer variert bevegelsesvokabular kan oppleve å bli mer balansert, lettere tilpasse seg og i tillegg øke sin egen spontanitet.” (ibid.). DMT baseres på tanken om at kropp og sjel gjensidig påvirker hverandre, og at det bidrar til økt selv-aspekt og positiv utvikling av selvfølelse. I DMT er prosessen i dansen viktigere enn resultatet, og såkalte bevegelsesmetaforer gir mulighet til å uttrykke seg der språk ikke strekker til. En DMT time kan ligne mye på en kreativ dansetime som beskrevet tidligere, men er samtidig svært annerledes. En time kan foregå enten individuelt eller i en liten gruppe. Den inneholder ofte en form for oppvarming der man finner fokus og ro, i tillegg til at man etablerer trygghet sammen med terapeuten og eventuelt gruppen. I DMT er samtalen viktig, slik at man kan gi uttrykk for hva man føler verbalt underveis i timen, dersom man ønsker det. Videre utvikler timen seg etter det behovet barna har. Timene kan inneholde enkle bevegelsesoppgaver, bevegelse til musikk, bruk av diverse rekvisitter, og lek basert på fortellinger, symboler og sanger. Timene avsluttes ofte med at barnet får uttrykt hvordan opplevelsen var, enten verbalt eller ved å tegne (Thelin, 2008).

Dans med terapeutisk effekt er ikke det samme som DMT/ danseterapi. Der danseterapi blir brukt i små grupper eller en klient alene med terapeut, blir dans med terapeutisk effekt i større grad brukt i skoler, barnehager og andre institusjoner med større grupper, og har flere likhetstrekk med kreativ dans. En annen stor forskjell mellom DMT og dans med terapeutisk effekt, er at førstnevnte krever akademisk utdanning og opplæring. Utdanningen godkjennes etter spesifikke kriterier av foreningen ”The European Association Dance Movement Therapy” (EADMT), ”The American Dance Therapy Association” (ADTA) eller ADMP UK. Dans med terapeutisk effekt kan styres av dansepedagoger eller lærere. I tillegg er det større bruk av opptredener i dans med terapeutisk effekt. Ønsket mål med dansen er til dels terapeutisk og dels utdannende og kunstnerisk. Hovedmålet i DMT er derimot selve individets terapeutiske behov (Meekums, 2002, s. 4-8). Mange elementer i DMT er lik det som finnes i kreativ dans. Danseterapi blir i vår tid brukt veldig fleksibelt, enten som en egen intervensjon, eller som del av en sekundær, støttende terapi. Dersom danseterapien i større grad er kreativ, sekundær og støttende, desto mer overlapper det med kreativ dans som kan gi terapeutisk effekt (ibid.).

I Norge er danseterapi et svært nytt felt. I 2014 ble Norsk forening for danseterapi og kreative kroppsuttrykk, NODAK, opprettet. Antall medlemmer som er utdannet

danseterapeuter er lavt, men foreningen jobber for at danseterapi skal få større anerkjennelse som en av de kreative terapiformene (Leirvåg, 2002; Nodak, 2014).

Dans kan ha ulike psykiske og fysiske fordeler i barnehage- og skolesammenheng. I den neste delen av dette teorigapittelet vil det bli sett nærmere på ulike faktorer omkring barn og unges psykiske helse i Norge.

2.3 Psykisk helse hos barn og unge

I denne teoridelen ses det nærmere på hvilke faktorer som spiller inn på barns psykiske helse. Det første avsnittet vil dreie seg om psykisk helse for barn i førskolealder. Deretter blir det kort beskrevet utdrag av hva den norske lov sier om psykisk helse hos barn og unge, samt lagt frem ulike resultater fra forskningsrapporter på området.

2.3.1 Psykiske plager i førskolealder

Tidlig intervensjon i den yngste aldersgruppen er viktig for å forbygge senere psykiske helseplager. Allerede før barnet har fylt ett år, er det mulig å finne ut årsaker til at noen barn utvikler vedvarende psykiske plager (Mathiesen, 2007). Det kan være vanskelig forhold i hjemmet, et vanskelig temperament hos barnet og negativt miljø som gjør at disse barna kan identifiseres. Folkehelseinstituttets rapport fra 2007 (Mathiesen, 2007), viste også at dersom de sosiale ferdighetene ble forbedret i tidlig alder, minsket de psykiske plagene. De tidlige tegnene på at barnet kan utvikle psykiske vansker kan være atferdsforstyrrelser, søvnvansker, problemer med renslighet og angstlidelser. De fleste barn går i barnehage, og dermed er barnehagen, med sine pedagoger, en av de viktigste arenaene for avdekking av slike plager og forebygging mot videre utvikling av psykiske vansker. I Folkeinstituttets rapport om psykisk helse fra 2011, legges det frem ulike forebyggende tiltak som bør iverksettes i barnehagen, på et tidlig stadium. Blant annet er det viktig å tilrettelegge for minoritetsspråklige, sikre kvaliteten i barnehagen og bruke kartleggingsverktøy ved barns språkutvikling og psykiske helse (Major, 2011). I følge Folkehelseinstituttet (2014) er psykiske plager omtrent like vanlig hos jenter og gutter frem til man har fylt seks år. Mellom seks og tolv år er det flest gutter som har psykiske plager, mens tallet snur fra tolv år og oppover, da det er flest jenter med psykiske plager. For jenter er det for det meste psykiske plager som angst og depresjon som blir

diagnostisert, mens gutter som oftest blir diagnostisert med atferdsvansker og konsentrasjonsvansker.

2.3.2 Skolen som arena for psykisk helse

I en alder av 6 år begynner barn på skolen, og fra da kommer skolen til å være en stor del av livet til de fleste barn, i 12 år fremover. For noen kan livet i skolen by på problemer, med stadig økende krav til å prestere faglig og sosialt. NOVA- rapporten Ung data (Nova, 2014), viser at det er en økning i psykiske helseplager for ungdomsskole- elever. Det er særlig symptomer omkring stress og bekymring, som øker. Et stadig økende press fra skolepolitikken legger vekt på å kunne måle konkrete resultater gjennom internasjonale prøver som TIMSS og PISA. Dette påvirker læreprosessen, som kan føre til at det blir lagt mer vekt på å måle prestasjoner og i mindre grad lagt vekt på betydningen av læringsmiljøet (Berg, 2012; Klomsten, 2014). Skolen kan fremme psykisk helse ved å bidra til at skolehverdagen oppleves trygg og at elevene føler seg sett og hørt. Slike mellommenneskelige relasjoner i skolen omtales ofte som det psykososiale miljøet. I Opplæringsloven blir et godt psykososialt miljø tillagt stor vekt: *”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.”* (Opplæringslova, § 9a- 3). I loven er det også skrevet at dersom ansatte ved skolen oppdager eller har mistanke om mobbing, diskriminering, rasisme eller lignende, er man pålagt å gripe inn og rapportere til ledelsen.

Særlig mobbeproblematikk har i lang tid vært en utfordring i skolen, og har store psykiske skadevirkninger for mobbeofrene. Barn som opplever mobbing preges av lav selvtillit, depressive følelser, angst, psykosomatiske plager som for eksempel hodepine og søvnvansker, stress og ensomhetsfølelse (Berg, 2012; Idsøe & Idsøe, 2011). Tall fra Elevundersøkelsen viser likevel at det var en nedgang i antall elever som opplevde mobbing og krenkelser i 2014 (Ntnu, 2015). Rapporten fra undersøkelsen viser at prosentandelen lå på 3,9 for antall unge som ble mobbet to til tre ganger i måneden eller mer. 15,1 prosent opplevde å bli krenket to til tre ganger i måneden eller mer. Selv om disse tallene er lavere enn på flere år, er det likevel over tjue tusen barn som sier at de blir mobbet. Fokus på forebygging av mobbing i skolen er til stede, og ulike tiltaksprogram har blitt tatt eller er i bruk. Eksempel på slike program er Zero, som er et anti-mobbeprogram med fokus på hele skolen og hjemmet i intervensjonen. PALS-

programmet fokuserer på skolemiljøet og redusering av negativ atferd, og involverer alle barn og alle ansatte. En annen intervensjon er LP-modellen som også fokuserer på skolemiljøet, men hovedfokuset er opplæring av lærere etter spesielle prinsipper. Felles for mange programmer som dette, som har til hensikt å forebygge negative situasjoner i skolen, er at de fungerer godt i intervensjonsperioden (Berg, 2012; Klomsten, 2014). Likevel viser det seg at implementeringen av programmene ikke alltid blir godt nok gjennomført. Det kan være flere grunner til at programmene ikke varer på lang sikt. For det første kan pedagogene være umotiverte fra starten av prosjektet og se det som irrelevant. Et annet viktig aspekt er hvor mye tid som settes av til prosjektet og om det er godt strukturert. Skolens ledelse er en viktig brikke i implementeringen og prosjektet er avhengig av at ledelsen følger det opp og evaluerer det underveis (Berg, 2012).

Skolen kan være en viktig arena for psykisk helse ved å bidra til å formidle informasjon om psykisk helse til barna på en pedagogisk måte. Ved å ha en lav terskel for å snakke om psykisk helse med barna, kan barna bli tryggere på å kunne reflektere og snakke om følelser og tanker. I tillegg er det et stort behov for å utvikle forebyggende tiltak for barnehager og skoler, når det gjelder psykisk helse. Tverrfaglige perspektiv blir viktig i utviklingen av slike tiltak, slik at hele skolemiljøet er engasjert i utviklingen (Berg, 2012). Dans kan være en del av et slikt tverrfaglig perspektiv, og kan bidra til å se mer helhetlig på mennesket i utviklingen av tiltak (Iversen, 2012).

Neste del vil handle om hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som ligger i og rundt barnet, og hvordan dette kan påvirke barnets psykiske helse.

2.4 Risiko- og beskyttelsesfaktorer hos barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker

Barn med sosiale og emosjonelle vansker har større risiko for å utvikle sosiale problemer senere i livet, samt somatiske og psykiske helseplager, enn det andre barn har. Kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer for barn med denne type vansker er derfor svært viktig hvis man i barnehage og skole skal kunne gi alle barn et tilpasset opplæringstilbud. I litteraturen er det flere som fokuserer på at stor grad av autoritær ledelse, prestasjonsklima i stedet for mestringsklima i klassen, stress og uklare regler vil kunne være risikofaktorer for økt forekomst av sosiale og emosjonelle vansker (Berg, 2012; Haugen, 2008a).

Samtidig kan barnets egen personlighet og sosiale kompetanse også påvirke utviklingen, men det er særlig negative livshendelser som mobbing, lav sosial støtte fra andre og overstyring, eller overbeskyttelse, som vil bety mye for barnets fungering (Donovan & Spence, 2000; Haugen, 2008a). De ulike risiko- og beskyttelsesfaktorene vil bli utdypet nærmere videre i oppgaven.

2.4.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer i individet

Barnets psykiske helse er avhengig av hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som omgir barnet. For å kunne ta i bruk de mest hensiktsmessige tiltakene er det også viktig å vite hvilke individuelle faktorer som kan utgjøre en risiko for sosiale og emosjonelle vansker, og hvilke faktorer som virker beskyttende.

Nedarvede gener kan gjøre oss både robuste eller sårbare, og man reagerer forskjellig på de samme impulsene. Genene våre kan avgjøre temperament, intelligens, helse og biologisk risiko (Berg, 2012, s. 29). Dersom en person med genetisk sårbarhet opplever stress, er sjenert, utvikler lærevansker og er emosjonelt tilbaketrukket, øker risikoen for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker som angst og depresjon. Viktige beskyttelsesfaktorer for å motvirke slik sårbarhet er å opparbeide seg gode mestringsstrategier og oppnå et positivt selvbilde. Dersom et barn er født med biologisk risiko, er det avhengig av å vokse opp i et miljø som fremmer gode utviklingsmuligheter (Berg, 2012; Haugen, 2008a) Negativ emosjonsregulering og dårlig selvregulering vil kunne ha en innvirkning på barnets sosiale kompetanse, som igjen har betydning for barnets samspill med andre barn og voksne. Dette vil bli nærmere utdypet i et neste avsnitt.

2.4.2 Sosial kompetanse

Barnet kan oppleve sosial støtte både fra jevnaldrende og fra voksne, og dette bidrar til positiv utvikling hos barnet. Likevel er barnets sosiale kompetanse essensielt ved det å skulle danne relasjoner og tilpasse seg nye situasjoner. 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). De sosiale ferdighetene kan deles inn i fem dimensjoner beskrevet av Gresham og Elliott (2008); ansvarlighet, empati, selvhevdelse,

selvkontroll og samarbeid. *Ansvarlighet* dreier seg om å kunne respektere eiendeler og arbeid og kommunikasjon med voksne. Dette krever et tillitsforhold mellom den voksne og barnet, og barnet må få mulighet til å planlegge aktivitetene sine og vise ansvarlighet gjennom dette. *Empati* handler om å kunne være hensynsfull og vise omtanke for andre. For å kunne vise empati vil det kreve sosial desentrering av barnet/ ungdommen, som vil si at andres synspunkter blir respektert. I tillegg til å lytte til andre synspunkter, er det viktig at barnet også gir uttrykk for sine egne meninger. *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 jevnaldrene og voksne, og dreier seg mye om hvilke verdier barnet har når det skal fremme sine behov og meninger på en sosial, positiv måte (Gresham & Elliott, 2008). Barn og unge med innagerende atferd har ofte lite ferdigheter i selvhevdelse. (Ogden, 2001). *Selvkontroll* innebærer å kunne kontrollere sine egne følelser i forbindelse med sinne og frustrasjoner, og utvise viljestyring i hvordan og når følelsene uttrykkes. Barnet må kunne inngå kompromisser og vente på tur. *Samarbeid* vil si at barnet kan hjelpe og dele med andre, i tillegg til å høre etter når beskjeder blir gitt, og følge gitte regler. Disse ferdighetsdimensjonene overlapper hverandre, og krever at man avveier og mestrer de samtidig (Gresham & Elliott, 2008).

Barn med emosjonelle og sosiale vansker vil kunne ha lavere sosial kompetanse enn normalfungerende barn. Barn med negative følelser eller depresjon har et dårligere utgangspunkt i det å skulle ta initiativ til samhandling med andre. Dette fordi de oftere mister motivasjonen og evnen til 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, 2008b). Utvikling av individets sosiale kompetanse skjer i samspill med miljøet. Visse forutsetninger må være til stede for at denne utvikling skal skje. Derfor er det viktig at veiledning og opplæring av kompetent sosial atferd skjer tidlig, allerede i førskolealder, som nevnt tidligere. I tillegg vil miljøpåvirkninger fra blant annet foreldre, jevnaldrene og pedagoger kunne påvirke barnets utvikling, og dette vil bli nærmere omtalt videre i oppgaven.

2.4.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer i læringsmiljøet

Et barns utvikling består både av nedarvede gener, og samspillet genene har med miljøfaktorene rundt barnet. Risikofaktorer i barnets miljø kan være oppvekstforhold, som for eksempel sosioøkonomisk status, foreldre med egne psykiske plager, traumehendelser eller omsorgssvikt. Påvirkningen av miljøfaktorer er størst i hjemmet, men også i barnehagen, på skolen og på fritiden. Faktorer som er med på å virke beskyttende, i tillegg til beskyttelsesfaktorer i individet, er støttende relasjoner og trygge oppvekstvilkår i både hjem og skole (Berg, 2012). I denne oppgaven vil det bli mest hensiktsmessig å se på hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som finnes i læringsmiljøet, da barnehagen eller skolen, som nevnt tidligere, kan være helsefremmende for barnet. De fleste tiltak innen læringsmiljø er ofte universelle, og innebærer å involvere flere elever samtidig, men noen tiltak har kanskje særlig positiv effekt på de barna som har sosiale og emosjonelle vansker. Barn med depresjon eller angst har spesielt nytte av at læringsmiljøet er støttende, at pedagogen legger til rette for tydelig struktur, at det er fokus på motivasjon og mestringsopplevelser, at det er positive relasjoner mellom alle i skolen/ barnehagen og at barnet opplever autonomi (Bru, 2011; Haugen, 2008a). Tiltak i læringsmiljøet har ofte en forebyggende effekt, uavhengig av om det er barn med eller uten særskilte vansker. Flere forskere mener at man bør se barnet som en del av et større system, slik at tiltak og strategier blir integrert i barnets eksisterende miljø. På den måten blir det mindre fokus på barnets vansker og endringer av dette, og det blir lagt mer vekt på miljøet barnet er en del av, og hvilke endringer som må til der for å få positive endringer (Doll, Zucker & Brehm, 2004). Om slike type tiltak er tilfredsstillende og i hvilken grad, vil vise seg, men det uansett behov for økt kunnskap om dette.

2.4.4 Stress og mestring

For å forstå hvilket utgangspunkt man har i møtet med barn med emosjonelle og sosiale problemer, er det viktig å ha kunnskap om og forståelse for de kognitive mekanismene som virker inn på barnet. Ricard S. Lazarus' kognitive relasjonelle teori legger til grunn for hvilken grad emosjoner styrer våre vurderinger av ønsker, mål og behov, og om disse blir tilfredsstillt eller ikke (Lazarus, 2006). Trusler mot dette vil kunne utløse frykt og stress. Et barn med emosjonelle og sosiale vansker vil ofte ha problemer med å takle stressende situasjoner. Slike stressfremkallende situasjoner kan for eksempel være skolearbeid, sosial interaksjon med jevnaldrene og voksne, eller det kan være

uforutsigbare hendelser. Det finnes to mestringsstrategier man kan møte slike situasjoner med; emosjonsfokuserte og problemfokuserte. Emosjonsfokuserte strategier innebærer å regulere og endre følelsene som oppstår i situasjonen som skaper stress, for å oppnå mer positive emosjoner. Det kan for eksempel være handlinger som å redusere innsatsen skolearbeid, trekke seg unna andre eller gjøre andre aktiviteter enn det som er meningen. Problemfokuserte mestringsstrategier er mer konkrete og handlingsorienterte ved at man endrer problemet og kilden til stress. Eksempel på slike strategier er å planlegge skolearbeidet, ta kontroll og ansvar selv, og spørre og ta i mot hjelp dersom man trenger det. Stressnivået til barnet blir lavere dersom det tar i bruk effektive mestringsstrategier, likeledes blir stressnivået høyt dersom det tar i bruk ineffektive strategier. Hos barn med sosiale og emosjonelle vansker er det ofte de ineffektive strategiene som tas i bruk. Dette er fordi barn med slike vansker ofte ser på stressende situasjoner som håpløse, og tviler på sine egne egenskaper. Barnet vil føle seg udugelig og dårlig. For å motvirke de ineffektive strategiene i møte med stress, er det viktig at barnet opplever sosial støtte og får hjelp til å legge en plan i møte med utfordringene (Lazarus, 2006; Thuen, Bru & Ogden, 2007). Dette vil bli sett nærmere på i neste avsnitt.

2.4.5 Støttende relasjoner mellom pedagog og barn

Barnets læring om positive samspill med andre starter allerede i de første årene av livet. Den tidlige tilknytningen barnet opplever med sine primære omsorgsgivere skaper utgangspunktet for senere relasjonsbygging. Teorien om tidlig tilknytning er utviklet av Bowlby (1973) og Ainsworth (1973), og handler om de sterke emosjonelle båndene mellom mennesker, både det å knytte seg til andre og det å danne relasjoner. Tilknytning til omsorgsgivere er et biologisk behov barnet har, koblet til det å skulle overleve. Det finnes fire ulike kvaliteter på tilknytningsmønstre hos barn. *Trygg tilknytningsstil* hos barnet er når barnet opplever å få støtte og trøst når de trenger det. De opplever omsorgspersoner som forutsigbare, og blir vant til å både kunne utforske på egenhånd og søke trøst etter behov. Dette er viktig for barnets kognitive og sosiale utvikling. De voksne bidrar til trygg tilknytning hos barnet ved at man er respektfull og aksepterende i samspillet, opptatt av samarbeid, og er tilstede. Et barn med trygg tilknytningsstil er klar over egne og andres følelser, og kommer seg raskere dersom det blir utsatt for negative livshendelser eller kriser (Drugli, 2012; Kvello, 2007). Dersom barnet har lite behov for trøst og omsorg og barnet ikke foretrekker den primære omsorgsgiveren fremfor andre

voksne, kalles det *utrygg og unnvikende tilknytning*. Årsaker til slik tilknytningsstil kan være at omsorgspersonen har vært lite sensitiv ovenfor barnets behov, vært avvisende eller sint, eller vært for påtrengende. Barnet opplever at det klarer seg bedre på egenhånd, og at dette er tryggest. Barn med unnvikende tilknytning trekker seg ofte unna emosjonell og fysisk nærhet og sosiale fellesskap, og kan opptre aggressivt uten grunn (ibid.). Barn med *ambivalent tilknytningsstil* opplever at responsen fra omsorgsgiverne er svært uforutsigbar. Noen ganger blir barnets behov imøtekommet, men ofte skjer samspillet ut fra den voksnes behov. Dette gjør at barnet ikke vet hvilken respons det kan forvente, og prøver stadig å få kontakt med omsorgspersonen på ulike måter. Dermed kan barnet bli masete, urolig, avvisende eller sint og sutrete. Slik væremåte kan oppfattes som krevende for andre personer. *Desorganisert tilknytningsstil* innebærer at barnet opplever frykt i forhold til omsorgspersonen. Denne tilknytningsstilen utvikles som oftest der det er grov omsorgssvikt som for eksempel fysisk eller psykisk mishandling, eller barn som lever med foreldre med rusproblemer og/eller psykiske problemer. Barn med desorganisert tilknytningsstil viser lite av sine egne følelser, men er svært opptatt av andres (ibid.). For pedagoger og lærere vil det være viktig å vite om de ulike tilknytningsmønstrene, slik at man kan møte barnet på en mest mulig hensiktsmessig måte.

Barn som opplever utrygg tilknytning vil ha særlig nytte av at læreren eller pedagogen er en støttende og positiv voksenmodell. Dersom elever som har opplevd vansker møter en omsorgsfull pedagog, vil risikoen være mindre med tanke på utvikling av psykiske helseplager (Doll, et al., 2004). Pedagogens støttende rolle kan også virke forebyggende for plager og vansker etter plutselige negative livshendelser og stressorer i hverdagen. Et likeverdig forhold mellom elev og pedagog er avgjørende for at eleven skal oppleve relasjonen som omsorgsfull. Det betyr at eleven trenger å bli møtt med anerkjennelse, respekt og forståelse. Likevel vil det kunne være utfordrende å ha et likeverdig forhold da pedagogen som voksen har et større ansvar i relasjonen, og på den måten større makt. Ved å være bekreftende, ha øyekontakt og lytte til eleven, vil pedagogen kunne skape likeverdighet og økt kommunikasjon (Drugli, 2012). Anerkjennende kommunikasjon kan deles inn i tre støttende faktorer fra pedagogen, som er essensielle for fremgangsrisk utvikling hos eleven; det å akseptere eleven, se eleven som et helt menneske og vise ekthet (Haugen, 2008a). Den støttende væremåten pedagogen bør vise, kan deles inn i instrumentell og emosjonell støtte. Den instrumentelle støtten er knyttet til det faglige. Pedagogens holdning er sentral i det å skulle skape gode relasjoner, som igjen påvirker

læreprosessen til barnet. Elever med sosiale og emosjonelle problemer som angst og depresjon, kan være umotivert i skolearbeidet. De kan ha vanskeligheter med å kontrollere negative tanker, som igjen gjør det vanskelig å konsentrere seg, og kan finne skolearbeid meningsløst. Pedagogen må dermed vise stor entusiasme for alle aktiviteter i skolen, og støtte barnet ved at man viser hvordan aktiv deltakelse kan øke forståelse av ny kunnskap, betrygge elevene dersom de mislykkes og hjelpe med å tilpasse forventningen elevene har til suksess (Bru, 2011; Doll, et al., 2004). Den emosjonelle støtten innebærer at pedagogen er interessert i eleven og viser trygghet, samt at man setter grenser og gir klare forventninger (Doll, et al., 2004; Drugli, 2012; Lazarus & Folkman, 1984).

Elever med emosjonelle problemer har ofte vanskeligheter med å regulere emosjonene sine, og en god relasjon til pedagogen kan bidra til større forståelse for emosjonene. Den gode relasjonen bidrar til at eleven lærer å sette ord på følelsene, får oppmuntring og lærer å endre de negative følelsene (Pianta, 1999). Pedagogen må trå varsomt dersom det skal utvikles gode relasjoner med elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Ofte har slike barn utviklet grunnleggende mistillit til andre mennesker. Det gjør at handlinger som er utført i beste mening av pedagogen, kan oppleves negativt for eleven (Bowlby, 1969). Dermed kan det føre til at eleven trekker seg unna, og det kan bli vanskelig å bli kjent. Dette skaper frustrasjoner både for eleven og for pedagogen, og kan bidra til at relasjonen blir konfliktfull og negativ. Dersom pedagogen oppdager at relasjonen utvikler seg negativt, bør det settes av ekstra tid og ressurser slik at den voksne og barnet får ekstra tid sammen (Bru, 2011; Drugli, 2012). For noen elever med internalisert atferd er avhengigheten til pedagogen fremtredende, særlig for de yngre barna. Det gjør at relasjonen til andre barn blir begrenset, fordi eleven holder seg kun til den trygge voksne (Drugli, 2012). Det er viktig at de voksne er bevisst på at mangel på sosial samhandling med andre medelever, kan føre til større emosjonelle vansker.

2.4.6 Sosial støtte og relasjonen mellom barn

Positive relasjoner og støtte fra medelever kan også innvirke på barns psykiske helse og emosjonelle tilpasning. Gode relasjoner med jevnaldrende kan føre til økt selvfølelse og selvtillit, og opplevelse av å være en del av fellesskapet er viktig for elevens velvære (Bru, 2011; Drugli, 2012; Major, 2011). Dette fellesskapet, der elevene føler seg anerkjent og komfortabel, kan bidra til motivasjon og interesse i de faglige oppgavene, samt bidra

til utvikling av sosial kompetanse og økt deltakelse i ulike læringsaktiviteter. For å oppnå dette, må konteksten i klasserommet tilpasses slik at alle elevene opplever samhandling. Inkluderende klasserom øker elevenes tilhørighet ved at alle elever kan bidra ut fra sine egne forutsetninger. (Doll, et al., 2004; Drugli, 2012; Haugen, 2008a). De sosiale arenaene er viktig for barnets utvikling. For elever med emosjonelle og sosiale vansker vil det å danne relasjoner med medelever kunne være problematisk. Barn med for eksempel tendens til sosial angst, mistolker ofte sosiale signaler på en negativ måte. Dermed holder de seg gjerne unna sosial samhandling i fare for å oppleve og bli latterliggjort (Bru, 2011). På grunn av denne frykten er det vanskelig for eleven å komme i kontakt med medelever som ville kunne gi trygghet. Slike unngåelser og vanskelige relasjoner kan gjøre eleven isolert og alene, og det er en stor risiko for skolevegring dersom den negative spiralen ikke stoppes (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

En annen alvorlig risiko for elever med sosiale og emosjonelle vansker er det å bli utsatt for utestengninger, vedvarende plaging og utskjelling fra andre jevnaldrene. Dette er karakteristikk for mobbing. Mobbing gir økt engstelse, gir problemer med konsentrasjonen og gir en følelse av mindreverdighet. Struktur i klasseromskonteksten og en observant pedagog kan forebygge mobbing, men essensielt i slikt forebyggende arbeid er kompetansen til pedagogen eller læreren (Roland, 2014). Pedagogen har en viktig rolle i å fremme positive sosiale samspill mellom elevene. Sosiale samspill bør struktureres, slik at aktivitetene oppleves som trygge. Slike faste rammer er bra for de fleste elever, men kanskje særlig for de med sosiale og emosjonelle vansker. Aktivitetene i klasserommet bør organiseres og struktureres på en slik måte at det oppmuntrer elevene til å dele ressurser, jobbe konstruktivt sammen og løse problemer på en positiv måte (Doll, et al., 2004). Barn med sosiale og emosjonelle vansker er ofte engstelige for hva dagen vil bringe. De vil kunne ha vanskeligheter med å konsentrere seg om det faglige, og har derfor behov for en strukturert hverdag. Pedagogen eller læreren må bestemme sammensetningen av elever ved gruppesamarbeid, og påse at eleven sitter på et hensiktsmessig sted i klasserommet. Også ikke-faglige aktiviteter bør struktureres til en viss grad. Friminutt kan skape sosial frykt, men dersom det finner sted under noe mer strukturerte forhold, vil det kunne øke inkluderingen og forbedre relasjonene mellom elevene (Bru, 2011). Pedagogen eller læreren må også være klar over den påvirkningskraft man har ovenfor medelevene. Relasjonen lærer og elev har, påvirker relasjonene mellom elevene. Dersom læreren har en positiv relasjon til eleven, vil denne

eleven mest sannsynlig ha positive relasjoner med andre elever. Læreren fungerer som en rollemodell, også når det gjelder elevenes relasjon til hverandre (Drugli, 2012). Elevenes sosiale kompetanse påvirker hvordan samspillet med læreren blir, men lærerens oppførsel ovenfor eleven og måten læreren prater til eleven, vil kunne påvirke hvordan relasjonen mellom elevene blir. Dette vil skje utover den effekten elevenes egen sosiale kompetanse har (Drugli, 2012). Lærerens møte med alle elever bør derfor inneholde respekt og positive holdninger.

2.5 Sammenhengen mellom kropp og sinn

For å kunne forstå hvordan dans kan være forebyggende og virke som tiltak for barn og unge med sosiale og emosjonelle problemer, vil denne delen kort ta for seg sammenhengen mellom kropp og sinn, og hvilken effekt dans og rytme har for regulering av hjernen.

Traumatiske opplevelser kan være årsaken til at mange barn og unge har sosiale og emosjonelle vansker (jf. mobbing, vanskelige hjemmeforhold, opplevelse av krig for innvandrerbarn). Traumepsykiatrikeren Bessel Van der Kolk forklarer at traumeopplevelser kan gjøre barn og unge defensive, offensive og aggressive, eller at det kan føre til at man lukker seg inne og ”kollapser” eller fryser/stivner i ulike situasjoner (Van Der Kolk, 2014). Et traumatisert barn som opplever en situasjon skremmende eller truende, responderer annerledes enn barn uten traumatiske opplevelser. Det autonome nervesystemet fungerer på en annen måte for traumatiserte barn og unge, som gjør at man får en endret oppfatning av hva som gir sikkerhet og hva som oppleves som risikofyllt. I utgangspunktet skal det autonome nervesystemet virke som et overlevelsessystem som regulerer kroppens grunnleggende funksjoner, samtidig som det regulerer hvordan kropp og sinn fungerer sammen. Det autonome nervesystemet aktiverer først sosialt engasjement, som vil si at man søker sosial støtte fra andre, dersom man blir utsatt for trusler. Dersom ingen imøtekommer dette ønsket om hjelp og støtte, vil overlevelsesinstinktet gjøre at man enten rømmer fra situasjonen eller kjemper mot situasjonen. Dersom dette ikke hjelper går man inn i en fase der man lukker seg inne og stopper helt opp. Dersom et barn har opposisjonell atferd, er uengasjert, har ”stivnet til” eller er defensiv kan det være gjentagende handlingsmønstre som er blitt etablert for å

overleve trusler. Van Der Kolk (2014) mener at det er mulig å få barnet ut av slike tilstander ved bruk av for eksempel lek, bevegelse, pust og rytme.

2.5.1 Effekten av rytme

Rytme er en del av menneskets eksistens. I følge en annen anerkjent traumepsykologspesialist, Bruce D. Perry (Perry & Malchiodi, 2014), har rytme vært en del av hvordan man styrker og helbreder mennesker som har det vondt eller har problemer, gjennom årtier. Han mener at helbredelsesprosessen i alle kulturer innebærer en årsak, en forbindelse og rytme. Det betyr at bevegelser, spising, søvn og interaksjon med andre, er rytmiske aktiviteter som bidrar til å regulere menneskets sinn, og som kan hjelpe til bedre psykisk helse. Han hevder man bør se bakover i tid, til våre forfedre, der håndtering av både fysisk og psykisk stress, eller traume- opplevelser, også var en del av livet. De måtte takle krig, sult og pest. I følge Perry (ibid.) finnes det fortsatt kunnskap om ritualer, tro og healing-praksis fra kulturen til for eksempel aboriginene, og at det man vet om denne kulturen, viser noen spesielle prinsipper i forhold til traumehåndtering. For å styrke og helbrede mennesker som hadde opplevd traumer var det ulike elementer som var viktige: 1) et overordnet trossystem med en tro, en begrunnelse og en årsak til smerten, tapet eller skaden, 2) en gjenfortelling av traume med sang, ord eller dans, og 3) et sett av somatosensoriske opplevelser som for eksempel berøring, sang og repetitive bevegelser av dans i et mønster. Alle disse elementene gav en intens relasjonell opplevelse med familien og klanen, som også deltok i ritualet (ibid.).

Disse healing- praksisene i den aboriginske kulturen er rytmiske og repetitive, relevante og respektfulle overfor den med vanskeligheter eller smerter, og relasjonelle og belønnende med tanke på at samfunnet rundt er støttende overfor den det gjelder. I følge Perry (ibid.) er slike opplevelser effektive med tanke på å endre nervesystemer som er involvert i stressrespons. Han mener at det derfor ikke er rart at disse metodene vokste frem og ble brukt i stor grad, og brukes fortsatt. Videre mener han at repetitiv stimuli kan påvirke og formilde innvirkningen av omsorgssvikt, traume og mishandling i sentralnervesystemet. Nervesystemets endringer etter traumer finner sted i de nedre delene av hjernen, som hjernestammen og mellomhjernen. Perry (ibid.) mener at endringer i denne delen av hjernen vil kun skje gjennom repetitiv aktivitet, og at dette skjer via somatosensoriske opplevelser. Slike opplevelser kan være rytmisk taktile,

visuelle, vestibulære eller auditive stimuleringer. Eksempel på slike stimuli kan være musikk, dans, yoga og massasje (ibid.).

2.6 Tidligere forskning

Allerede fra 1990-tallet, og kanskje også tidligere, har det vært forskere som har vært interessert i å undersøke hvilken effekt dans og bevegelse kan ha, og om det kan gi helsemessige fordeler. Dette avsnittet viser et utvalg tidligere studier jeg har funnet interessante, og viser et vidt spenn i undersøkelser omkring dans og helse.

I 1991 foretok en gruppe forskere en tredelt meta-analyse, som undersøkte hvorvidt trening og bevegelse hadde en effekt i forhold til angstlidelser (Petruzzello, Landers, Hatfield, Kubitz & Salazar, 1991). De tre delene i meta-analysen inneholdt forskning om 1) trening og "state"-angst (opplevelse av angst i hendelsesøyeblikket), 2) trening og "trait"-angst (vedvarende opplevelse av angst) og 3) psykofysiologiske korrelasjoner til angst. Litteratursøkene innen alle de tre feltene viste at det kun var aerob¹ form for trening som reduserte angst. Forskerne mente videre forskning burde se nærmere på hvilke mekanismer, og sammenhengen mellom flere mekanismer, det er i treningen, som gir positive effekter med tanke på angst.

En annen studie fra året før (Leste & Rust, 1990), undersøkte om moderne og kreativ dans kunne redusere nivåer av angst-symptomer og undersøkte dans som en egen komponent. Den kvasi-eksperimentelle studien plukket ut 114 studenter ved to universiteter, og disse studerte innen fire områder: Dans, musikk, sport og matematikk. Gjennomsnittsalderen var 19,9 år. Forskerne antok at hos dansegruppen, som var målgruppen, ville angstnivået bli påvirket på grunn av dansetreningen. To andre grupper, musikk og sport, var kontrollgrupper for å kontrollere for andre mulige områder; slik som at det fellestrekket dans har til sport er trening, og fellestrekket med musikk er estetikk. Matematikkgruppen ble tatt med fordi det verken var fellestrekk med estetikk eller trening. Det ble utført en rekke før- og -etter-tester gjennom prosjektperioden, for alle, gjennom ulike spørreskjema. Også angststatus og angst-karakteristikk ble målt før og etter prosjektet. Resultatene viste at det i ikke var signifikante forskjeller mellom gruppene når det kom til angstkarakteristikk, samt at det var signifikant reduksjon av angst for dansegruppen, men

¹ Aerob form for trening: Trening med høyt oksygeninntak (Kvam, 2013).

ikke for musikk- og sportsgruppene. Forskerne hevdet at det trengs videre forskning omkring temaet, og at slik forskning bør inneholde randomiserte utvalg av klasser.

I 1996 ble det gjennomført en meta-analyse som hadde til hensikt å oppsummere funn i studier innen *dance/movement therapy* (DMT), og finne standardiserte effektstørrelser som kunne si noe om forandringer ved DMT (Low & Ritter, 1996). Bakgrunnen for studien var en stadig økende interesse i DMT, og behov for kvantitative undersøkelser og resultater. Studien undersøkte effekten av DMT i ulike utvalg, som psykiatiske pasienter, barn og eldre. Ulike diagnoser ble også undersøkt, slik som utviklingshemninger, schizofreni og angstlidelser. Etter å ha gjennomført litteratursøk, fant forskerne 23 artikler som både hadde kontrollgruppe i studiene og muligheter for å beregne effektstørrelser. 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. Likevel nevner forskerne at DMT trenger mer kvantitativ forskning. Mange av de inkluderte studiene hadde kun repetert forskningsdesign innenfor gruppen (før- og etter test), men forskerne mente framtidige studier burde ha kontrollgruppe for å kunne stadfeste signifikante resultater. Forskerne fremhevet at særlig kvantitative studier om barn er viktig i fremtidig forskning, da mange av de utelatte studiene viste kvalitative positive effekter.

Disse studiene vekket en interesse hos meg. Jeg ble nysgjerrig på om det fantes studier som har undersøkt dette temaet innen de siste 10 årene, og hvor høy kvalitet slike studier eventuelt har. I tillegg ble jeg interessert i å finne ut om slike studier har sett nærmere på dansens effekter hos barn i barnehage og skolealder, og om det fantes studier som så nærmere på de psykiske fordelene, og ikke kun de fysiske. Med bakgrunn i den teorien som er gjennomgått i dette kapittelet, og de forskningsstudiene som er presentert, ble problemstillingen:

Kan dans som strategi i barnehage og skole fremme sosiale og emosjonelle ferdigheter, og være en beskyttelsesfaktor for de som har utviklet sosiale og emosjonelle problemer?

3. METODE

3.1 Innledning

Startfasen ved denne oppgaven innebar å foreta enkeltsøk i litteratur omkring dans i barnehage- og skolesammenheng. Som nevnt i kapittel 1, ble forskningsspørsmålet utformet for å belyse at sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge, er et reelt problem i skolen. Enkeltsøkene i startfasen viste at det er gjort lite forskning omkring dans som strategi i barnehage og skole, for å fremme sosiale og emosjonelle ferdigheter, særlig i norsk kontekst. På grunn av forskningsspørsmålet og begrenset tid og ressurser, ble det valgt bort å foreta en egen kvalitativ studie og en større kvantitativ studie. Med bakgrunn i dette ble det mest hensiktsmessig å foreta en litteraturstudie for å undersøke forskningsspørsmålet. Hovedformålet med denne oppgaven er en gjennomgang av eksisterende litteratur, som viser om dans kan være en strategi i barnehage og skole for å fremme sosiale og emosjonelle ferdigheter, og være en beskyttelsesfaktor for barn og unge som har utviklet sosiale og emosjonelle vansker. Dette kapitlet inneholder en kort beskrivelse av denne studiens forskningsdesign samt en kort gjennomgang av andre typer forskningsmetoder. Videre blir søkestrategiene ved studien nøye gjennomgått med forklaringer av ulike valg gjennom forskningsprosessen. Til slutt blir studiens metodiske kvalitet gjennomgått.

3.2 Forskningsdesign

I denne oppgaven er det foretatt en systematisk litteraturgjennomgang, også kalt review, som er utført kvalitativt gjennom en deskriptiv fremstilling av funnene. En slik litteraturstudie innebærer omfattende søk etter litteratur og tolkning av denne, ut fra et bestemt tema (Aveyard, 2010). Metoden man utfører for å identifisere litteraturen er systematisk og eksplisitt, og evaluering og konklusjon av gjennomgangen har bakgrunn i allerede fullført og originalt arbeid av andre forskere (Fink, 2010). En litteraturgjennomgang vil kunne si noe om hva vi vet om temaet, og hva vi ikke vet, og kan si noe om hva videre forskning bør fokusere på ("Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten", 2013). De ulike stadiene i en slik gjennomgang innebærer å formulere et forskningsspørsmål, bruke en søkestrategi med sortering av studiene i grupper som innebærer å søke etter litteratur, gjøre et utvalg av studier, vurdere studiens metodiske kvalitet og fremstille resultatene (Aveyard, 2010; Fink, 2010; "Nasjonalt kunnskapssenter

for helsetjenesten ", 2013). Disse stadiene trenger ikke nødvendigvis å følges mekanisk, men kan være rettesnor i utførelsen av studien.

3.3 Kort gjennomgang av andre design

I en systematisk litteraturgjennomgang kan det være formålstjenlig å inkludere studier av ulike design. Særlig når det er gjort begrenset forskning på området. All tilgjengelig relevant forskning, som vil kunne belyse temaet, kan bidra til å finne konklusjoner og forslag til videre forskning (Aveyard, 2010). Da det i arbeidet med denne oppgaven viste seg å være et begrenset forskningsområde, ble det viktig å inkludere den mest relevante forskningen, uavhengig av design, for å se om studiene kunne underbygge hverandres resultater. I en litteraturstudie kan man møte på ulike forskningsdesign innen kvantitative og kvalitative metoder. Videre følger en kort oppsummering av noen design innenfor ulike forskningsmetoder. Disse oppsummeringene er gjort for å tydeliggjøre forskningsdesignene til de inkluderte studiene i resultatdelen.

3.3.1 Kvantitativ forskning

I kvantitativ forskning er det tradisjonelt ikke interaksjon mellom forskeren og deltakerne. Ofte er det mange deltakere, og oppsamling av data involverer tallfesting av resultater og statistiske hjelpemidler (Aveyard, 2010). *Randomisert kontrollert eksperiment* eller ekte eksperiment undersøker om et tiltak har hatt en effekt eller ikke, og årsakssammenhenger. Denne type design innebærer at forskerne har kontroll over alle variabler gjennom randomisering. Det betyr at utvalget som er med i forskningen og forsøket, blir tilfeldig fordelt i en eksperimentgruppe og i en kontrollgruppe. Det blir gjennomført en pretest, en måling før tiltaket, og en posttest, måling etter tiltaket, for begge grupper. Kontrollgruppen får et annet lignende tiltak for å sikre at eventuelle forskjeller ikke er tilfeldig (Ringdal, 2013; Skog, 2004)

I *kvasi-eksperiment* har forskeren ikke kontroll på hvilke personer som får de ulike type påvirkningene. Personene, eller observasjonsenhetene, kan ha blitt påvirket av ulike årsaksfaktorer som medvirker til forskjellig utgangspunkt ved starten av tiltaket det forskes på. Dette kalles seleksjon og betyr at intervensjonsgruppe og kontrollgruppe ikke er fullt ut sammenlignbare fordi de var forskjellige i utgangspunktet. Systematiske endringer kan også være årsaker til at man ikke har kontroll med fordelingen av

observasjonsenhetene. Slike systematiske endringer kan være historiske forandringer, som i skolesammenheng for eksempel kan være skifte av lærer eller endret læreplan, og modning, som for eksempel at barna blir eldre i løpet av forskningsperioden (Ringdal, 2013; Skog, 2004).

3.3.2 Kvalitativ forskning

Dersom forskeren er i direkte kontakt med deltakerne i forskningen, kalles det for kvalitativ metode. Data i kvalitativ forskning baserer seg på tekst som enten er produsert etter intervju eller observasjon. Dersom karaktertrekk og egenskaper, (eksempelvis motiver, holdninger, erfaringer, opplevelser og tanker) skal beskrives og analyseres, vil kvalitative metoder egne seg (Malterud, 2011). I kvalitativ forskning finnes blant annet den *fenomenologiske tilnærming*, som innebærer at man studerer et fenomen. Temaet som studeres baseres på levde erfaringer til deltakeren/deltakerne. Dybdeintervju, semi-strukturerte intervju og samtaler i grupper, er midler bruk for innhenting av data. *Etnografisk tilnærming* ser på menneskets sosiale fenomener eller kulturer, for å finne ut hvordan medlemmene i denne kulturen oppfører seg. For å oppnå dette blir det ofte brukt observasjon og dybdeintervju (Aveyard, 2010; Malterud, 2011).

3.3.3 Evidenshierarkier

I forskningens verden blir ofte kvantitative og kvalitative forskningsmetoder satt opp mot hverandre. Et evidenshierarki er utviklet der de ulike metodene er rangert mot hverandre, for å vise hvilke metoder som gir de sterkeste og mest robuste resultatene (Sackett et.al, 1996 i Aveyard, 2010). Denne rangeringen viser at de kvantitative metodene er sett på som sterkere enn de kvalitative metodene. Likevel vil forskningsspørsmålet i en litteraturstudie avgjøre hvilken metode som er best egnet, da ulike forskningsspørsmål krever ulike tilnærminger (Aveyard, 2010). Både kvantitativ og kvalitativ metode stiller visse krav til verktøyene som blir brukt for å utvikle vitenskapelig kunnskap. Metodene må innebære originalitet, pålitelighet, gyldighet og være kritisk reflekterende (Malterud, 2011). Denne litteraturstudien inneholder artikler med både kvantitativ og kvalitativ forskning. For det første krever forskningsspørsmålet at temaet blir belyst både fra personers oppfatninger og tanker rundt dans i barnehage og skole, men også konkrete tallfestede resultater etter intervensjoner med dans. For det andre er det som nevnt gjort

lite forskning på dette temaet, også internasjonalt, noe som krever at flere tilnæringer må belyses for å få en god oversikt.

3.4 Søkestrategier

For å gjennomføre litteratursøk etter forskningsartikler i forhold til tematikken i denne oppgaven, ble det brukt databaser innenfor pedagogikk og helse. Tilgang til disse databasene ble gitt av Universitetet i Stavanger. Databasene som ble brukt var Eric, Academic Search Premier og PsychInfo, som alle er anerkjente fagdatabaser med tilgang til internasjonale tidsskrifter innen blant annet pedagogikk, psykologi, samfunnsfag og helse. Ved å bruke disse databasene innen ulike fagfelt, har det vært mulig å finne frem til relevant internasjonal forskning, som kan knyttes opp til problemstillingen i denne oppgaven.

En søkestrategi i litteraturstudier innebærer: ”eksplisitt sammenstilling av termer brukt for å finne relevant litteratur i oppgitte kilder og definerte tidsrom for en gitt problemstilling.” (“Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten”, 2013) Søkestrategien i denne oppgaven ble avgrenset til å gjelde kun fagfelleverderte artikler og at disse skulle være skrevet innen de siste 10 årene. Søkeprosedyren fant sted fra desember 2014 til februar 2015. For å finne frem til gode søkeord ble det tatt utgangspunkt i problemstillingen. Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten (ibid.), anbefaler å bruke tabeller for å strukturere problemstillingen eller forskningsspørsmålet, for å på den måten kunne kombinere søkeord riktig. Dette kan man blant annet gjøre ved å fylle ut en tabell som følger en prosess kalt PICO. Dette står for Population (populasjon/ hvem), Intervention (tiltak), Comparison (sammenlikning) og Outcome (utfall) (ibid.). En slik struktur bidrar til å skape tydelighet i hvilke spørsmål som skal besvares.

Tabell 1 : Strukturering av forskningsspørsmålet

<i>Kan dans som strategi i barnehage og skole fremme sosiale og emosjonelle ferdigheter, og være en beskyttelsesfaktor for de som har utviklet sosiale og emosjonelle problemer?</i>				
EFFEKT	Hvem (P)	Tiltak (I)	Sammenlikning (C)	Utfall (O)
	Barn i barnehage og skolealder	Dans	Sosiale og emosjonelle problemer	Sosiale og emosjonelle ferdigheter

Oversikten i tabell 1 viser at de fremtredende ordene i problemstillingen er *Barn i barnehage-og skolealder, dans, og sosiale og emosjonelle problemer/ferdigheter*. Disse ordene ble utgangspunktet for inklusjonskriteriene til utvalget av artikler i denne studien.

Det ble foretatt enkeltsøk før denne studiens oppstart, som viste at søkeord på engelsk gav resultater, mens søkeord på norsk gav svært få eller ingen resultater. De engelske søkeordene gav også resultater på internasjonale utgivelser der engelsk ikke er morsmål. Jeg avgjorde dermed før studiens oppstart og søkeprosedyre, at arbeidet med å finne relevant forskning, kun skulle bli gjort med søk på engelsk. Flere kombinasjoner av nøkkelordene vist i tabell 1 ble benyttet i søkene, og prøvd ut, før de mest relevante kombinasjonene ble fremtredende.

I begynnelsen inneholdt søkene kun søkeord- sammensetninger som *Dance AND emotional problems* eller *Dance AND Children*, for å gi et overblikk på hva som fantes av litteratur med utgangspunkt i nøkkelordene i tabell 1. Disse søkeordene gav mange resultater også innenfor temaområdene kreativ dans og danseterapi, og derfor ble søkeord som *Dance therapy* og *Creative dance* også tatt med i de videre søkene. Dette åpnet bredden i søkene, og ble gjort for å kunne finne annen relevant informasjon omkring temaet. For å favne tematikken for denne studien, ble også *School based intervention* og *School* tatt med i søkene for å gi ytterligere konkretisering til søkene. Søkeordene *Creative dance, Dance* eller *Dance therapy* ble satt sammen med et annet søkeledd for eksempel ordene *Children* eller *School*, men det var ikke nødvendig å prøve ut ulike kombinasjoner av alle søkeordene. Grunnen til dette var at mange av de samme resultatene dukket opp ved søk 2 – 5 (se tabell 2), og jeg så det som lite hensiktsmessig å fortsette utbyggingen av ordene. Jeg mener at søkeordene som ble valgt gav et bredt perspektiv på temaet, samtidig som det var spesifikt med tanke på at de samme forskningsartiklene dukket opp ved flere av søkeord-sammensetningene. Dette ble en bekreftelse på at det er gjort lite forskning på temaet for det denne oppgaven.

Antall treff på de ulike søkeordene var av ulik relevans, men søkene gav totalt 82 relevante treff på enten hele eller deler av søkeord-sammensetningen. Antall treff per søkeord-sammensetning i hver av databasene, er vist i tabell 2. Etter at det ble luket ut søkeresultater som dukket opp gjentatte ganger i de ulike databasene, ble det gjort en gjennomlesing av overskriftene til artiklene. Denne gjennomlesingen gav ytterligere

konkretisering med tanke på problemstillingen, og 54 artikler inneholdt noe mer relevant informasjon.

Tabell 2 : Oversikt over søkeord

SØKEORD	RESULTATER		
	Academic Search Premier	Eric	PsychInfo
1. Dance AND School based intervention	<i>Totalt 41</i> 8 Relevante	<i>Totalt 28</i> 1 Relevant	<i>Totalt 15</i> 5 Relevante
2. Dance therapy AND school based intervention	<i>Totalt 11</i> 3 Relevante	<i>Totalt 0</i>	<i>Totalt 5</i> 3 Relevante
3. Creative dance AND Children	<i>Totalt 51</i> 13 Relevante	<i>Totalt 55</i> 14 Relevante	<i>Totalt 3</i> 3 Relevante
4. Dance AND Emotional problems	<i>Totalt 16</i> 5 Relevante	<i>Totalt 13</i> 6 Relevante	<i>Totalt 1</i> 1 Relevant
5. Dance therapy AND school	<i>Totalt 104</i> 7 Relevante	<i>Totalt 12</i> 4 Relevante	<i>Totalt 27</i> 9 Relevante

Etter gjennomlesing av sammendragene til disse artiklene viste det seg at 25 artikler hadde høyere relevans. Av disse, ble 13 artikler plukket som best egnet til å besvare problemstillingen. De resterende 12 artiklene hadde interessant informasjon, men var utenfor inklusjonskriteriene som jeg vil beskrive nedenfor. Søkestrategien inneholdt som nevnt å definere inklusjonskriterier på bakgrunn av årstall, og nøkkelordene som ble funnet ved å strukturere problemstillingen. Disse inklusjonskriteriene innebar at artiklene måtte inneholde forskning om dans i enten førskolealder, barneskolealder eller ungdomsalder. I tillegg måtte de inneholde forskning omkring sosial og emosjonell atferd. I resultatdelen vil de inkluderte studiene bli gjennomgått. En annen del av søkestrategien i denne oppgaven bestod i å sortere vekk artikler uten relevans. For å kunne sortere vekk slike artikler ble det satt opp ekskluderingskriterier. Disse kriteriene var artikler eldre enn 10 år (fra 2004, da søkingen startet i 2014), artikler med kun deskriptive fremstillinger av tiltak, artikler med kun diagnoserelaterte temaer, artikler som undersøkte kun fysiske aspekter ved dans, eller artikler som var lite overførbare til vestlig sammenheng. En oversikt over de 12 ekskluderte artiklene ligger som vedlegg 1.

3.5 Studiens metodiske kvalitet

For å kunne vurdere denne oppgavens metodiske kvalitet, og i hvilken grad man kan stole på resultatene, må de inkluderte studienes validitet og reliabilitet vurderes (Fink, 2010). Alle de inkluderte studiene i denne oppgaven er som nevnt tidligere, fagfellevurderte studier. Det vil si at de har blitt vurdert av andre forskere innen samme fagfelt, etter strenge kriterier, før de har blitt lagt ut i vitenskapelige databaser. Disse kriteriene innebærer blant annet at studiene må bidra til ny kunnskap i forskningsfeltet, at dataene som representeres er overførbare, at konklusjonen i studien har bakgrunn i dataene, og at forskningsspørsmålet er forankret i tidligere publisert litteratur (Svartdal, 2014). Siden de inkluderte studiene oppfyller disse kravene, ettersom de er fagfellevurderte artikler, avgjøres det som lite hensiktsmessig å skulle etterprøve de vurderingene som allerede er gjort av høyt kvalifiserte forskere. Videre følger derfor en beskrivelse av de metodiske kvaliteter rettet mot denne oppgaven.

3.5.1 Studiens validitet

Kritisk refleksjon er i viktig all forskning. Kritisk refleksjon innebærer å stille spørsmål til det arbeidet man gjør underveis i forskningen, og se på oppdagelsene med stadig friske øyne. I tillegg innebærer det også å være klar over sin egen førforståelse for området det forskes på (Malterud, 2011). For å ta i bruk den kritiske refleksjonen må man stille spørsmål om studiens forskningsmetode er gyldig og pålitelig.

Tolkning av dataene som kommer frem i studien, og gyldigheten av disse tolkningene, blir ofte omtalt som validitet i forskning. I kvalitativ forskning innebærer validitet i større grad hvorvidt studien er troverdig og overførbar. Troverdigheten kan undersøkes ved å stille spørsmål om fremgangsmåten i studien er relevant, med tanke på det fenomenet man skal se på, og om funnene man gjør i studien virkelig reflekterer virkeligheten (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010; Malterud, 2011). For å sikre troverdigheten må forskeren kjenne godt til forskningsfeltet. Konteksten er viktig i denne sammenhengen, og man må kunne skille hva som er relevant og hva som ikke er relevant (ibid.). I denne studien er det brukt mye tid på å bli kjent med forskningsområdet. Jeg har brukt tid på å sette meg inn i ulike begreper, samt lest om ulike organisasjoner i Skandinavia der tematikken fra denne oppgaven blir omtalt. Underveis har jeg tilegnet meg mer kunnskap om temaet, som har bidratt til å vurdere hva som er relevant og ikke. Metodetriangulering er en annen måte å sikre troverdighet. Det betyr at man tar i bruk

flere forskningsmetoder, for eksempel spørreskjema og intervju, for å se på fenomenet som skal studeres fra ulike vinkler (ibid.). I denne studien er det brukt én metode, en litteraturstudie med gjennomgang av ulike artikler. I disse artiklene har jeg sett på litteraturlistene for å undersøke om noen av de inkluderte artiklene i denne oppgaven er blitt brukt i andre studier. Jeg ser dette som en form for metodetriangulering som styrker troverdigheten i denne oppgaven. Overførbarhet innebærer om studiens resultater kan være gjeldende og nyttig i andre sammenhenger og situasjoner. Studiens resultater avhenger av kunnskap som utvikles gjennom fortolkninger, ulike mekanismer, forklaringer og begreper (Johannessen, et al., 2010; Thagaard, 2013). I denne oppgaven har de inkluderte artiklene vært utvalgt etter visse kriterier. Denne utvelgelsen er for å sikre at artiklene kan overføres til nordisk kontekst og kan være relevante for norske barnehager og skoler.

3.5.2 Studiens reliabilitet

Kritisk refleksjon innebærer også i hvilken grad funnene i en studie er til å stole på. Dette kalles for reliabilitet. I kvalitativ forskning innebærer det hvor pålitelige dataene som brukes i studien er, både med tanke på hvordan de er samlet inn, hvordan de er bearbeidet og at arbeidet faktisk er gjennomført. (Johannessen, et al., 2010; Malterud, 2011). Påliteligheten i en studie kan styrkes ved at det gis en nøye gjennomgang av det teoretiske ståstedet som ligger til grunn i studien, samt at det gis en grundig beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder (Malterud, 2011; Thagaard, 2013). Dermed kan forskningsprosessen vurderes trinn for trinn. Dette er forsøkt gjort i denne studien. Først ligger en grundig gjennomgang av det teoretiske rammeverket for studien i kapittel 2. I kapittel 3 blir forskningsmetoden i studien beskrevet, samt hvilke strategier som er tatt i bruk for fremskaffelse av data. Videre blir datainnsamlingen gjort rede for i kapittel 4 ved at beskrive resultatene. I kapittel 5 er det foretatt analyser av resultatene i lys av det teoretiske ståstedet, som blir diskutert. Til slutt blir det gitt forslag til videre forskning i kapittel 6.

Et annet virkemiddel som kan støtte påliteligheten, er at studien skiller mellom hva som er forskerens tolkninger og vurderinger og hva som er primærdata. Poengene i teksten må vises med tydelighet med tanke på dette (ibid.). I denne studien er de empiriske dataene presentert i teksten med referanser til artikkelforfatterne. Mine egne tolkninger og

vurderinger er enten skrevet i første person eller lagt frem som kommentarer og spørsmål. Jeg mener dette bidrar til at studien er pålitelig med tanke på god gjennomsiktighet. Andre sider ved reliabilitet innebærer bekreftbarhet, som betyr at studiens resultater skal kunne bekreftes av andre forskere gjennom lignende studier. Det handler om at man er objektiv og selvkritisk, og beskriver alle beslutninger underveis i forskningsprosessen, slik at den som leser studien kan vurdere disse underveis. I diskusjonsdelen i kapittel 5 vil jeg diskutere forhold som kan ha påvirket min objektivitet.

4. RESULTATER

4.1 Innledning

Dette kapitlet vil ta for seg ulike funn som ble gjort i søkeprosessen beskrevet i forrige kapittel. Under følger den deskriptive fremstillingen av de inkluderte studiene i denne oppgaven. Det er gjort ved å legge frem resultatene i tabeller og i grupperinger. Alle artikkelfunn er beskrevet i et utfyllende sammendrag, og plassert innen de ulike gruppene.

4.2 Deskriptiv fremstilling av inkluderte studier

I denne delen vil de 13 inkluderte studiene bli lagt frem og ordnet etter alder på utvalget i studiene. Alderen er delt inn i førskolealder, barneskolealder og ungdomsalder. Hver studie blir fremstilt deskriptivt i form av et sammendrag, i alfabetisk rekkefølge etter forfatter. Disse sammendragene er gjort ut fra studienes *formål*, *metode* og *funn*. Bakgrunn for valg av disse elementene er at identifisering og tolkninger av likheter og forskjeller, lettere kan gjennomføres, og bidrar til å kunne diskutere resultater i lys av det teoretiske rammeverket (Fink, 2010). En tabell ligger før de utfyllende deskriptive sammendragene av studiene, etter aldersgruppe. Tabellen viser en oversikt over studiene, og inneholder forfatternavn, studiens design, antall deltakere og studiens varighet, studiens formål, om studien innehar kontrollgruppe, hva slags metode eller måleinstrument som er brukt i studien og studiens resultat. Alle funn og begrensninger tatt med i denne fremstillingen, er beskrevet av artikkelforfatterne, og er ikke mine fortolkninger. Drøfting omkring funnene og eventuelle andre begrensninger i artiklene vil bli gjort i kapittel 5.

4.2.2 Studier om dans i førskolealder

Tabell 3: Oversikt over dans i førskolealder

Forfatter (e)	Design	Deltakere/ Varighet	Formål	Type intervensjon	Kontroll-gruppe	Metode/ måleinstrument	Resultat
Brown og Sax (2013) USA	Kvasi-eksperiment	205 barn, + omsorgsgivere / Varig.: okt.- mai i skoleåret	Gir tiltak positive følelser + vekst i emosjonsregulering	Kaleidoscope - program. Kunst-integrert opplæring i skolehverdagen	Ja	-Demografisk intervju av omsorgsgivere -The Peabody Picture Vocabulary Test 3 -The Emotional Regulation Checklist -Observasjon kodet etter Affex systemet	Flere positive følelser. Vekst i regulering av følelser. Ikke forskjell i uttrykte negative følelser.
Meekums (2008) Storbritannia	Flermetode Før/ettertest, notater, skåring-skjema, fokusgruppe	6 barn 4-7 år / Varig.: 2år	Har DMT innvirkning på emosjonell kompetanse	Dance/movement therapy individuelt med danse-terapeut og i grupper	Nei	-Data innhentet før, under og etter terapien; notater, fokusgrupper og Child behaviour scoring sheet (ikke testet for test-retest reliabilitet), utfylt av lærer.	Økning i sosial fungering, emosjoner og selv-følelse.
Lobo og Winsler (2006) Storbritannia	Strengt eksperiment. Dobbel blind strategi	40 barn mellom 3-5 år / Varig.: 8 uker	Vil dans øke sosial kompetanse	Kreativ dans	Ja	-Social Competence Behaviour Evaluation: Preschool Edition (SCBE)	Signifikant positiv forskjell på internaliserende og ekstern-aliserende atferd, og sosial kompetanse.

Brown og Sax (2013) *Arts Enrichment and Preschool Emotions for Low-Income Children at Risk*

Formål: Denne kvasi-eksperimentelle studien fra Philadelphia, USA, undersøker de sosiale og emosjonelle virkingene av å bruke en kunst-integrert modell ("the Kaleidoscope Program"), i den tidlige opplæringen i førskolen. Studien fokuserer på barn fra familier med lav økonomi. Vanlige Head Start- program (førskoleopplæring) bruker den ordinære opplæringen til å lære om ulike temaer, som det å uttrykke seg og vise ulike

følelser. I Kaleidoscope-programmet får elevene flere muligheter til å utforske disse temaene, da de også blir tatt i bruk i daglige kunstbaserte timer. Slike timer er for eksempel visuelle kunstfag, musikk og dans. Hypotesene som ble undersøkt var: 1) Om de som deltok i Kaleidoscope-programmet viste flere positive og færre negative følelser, enn de som ikke deltok, og 2) Om barna som deltok i intervensjonsgruppen hadde større vekst i emosjonsregulering enn kontrollgruppen. Det ble kontrollert for barnas alder, kjønn, verbale kunnskaper, etnisitet og familiens inntekt ved begge hypoteser.

Metode: I denne studien ble følelsesuttrykk hos barna rangert av erfarne observatører, og emosjonsregulering rangert av barnas lærere. Både observatører og lærerne visste ikke hypotesene studien skulle undersøke. Studien ble gjennomført som et kortsiktig longitudinelt studie, fra høst til vår i ett skoleår. Utvalget bestod av 205 barn, med primære omsorgspersoner, fra to førskoler med Head Start-program. 174 barn mottok Kaleidoscope-programmet og 31 var i kontrollgruppen.

Første del av studien var intervju med omsorgsgiverne for å innhente demografisk informasjon. Deretter ble barnas verbale kunnskaper sjekket, og videre ble lærerne til barna spurt om barnas emosjonsregulering i et spørreskjema. Dette ble gjort både ved skoleårets start og slutt. Den fjerde komponenten var observasjon av barnas følelser i klasserommet. Målingene ble analysert i SPSS, med både korrelasjonsanalyse og MANCOVA analyser. Analysene av barnas demografi viste at det ikke var noe signifikant forskjell på variablene i starten av skoleåret. Forskerne nevner at det ikke var gjort et randomisert utvalg av barna, og at det derfor kan være andre variabler som har virket inn på resultatene.

Funn: Resultatene viste at barna i Kaleidoscope-gruppen viste flere positive følelser i kunstklassene, enn det de gjorde i kontrollgruppen med ordinær opplæring. Det var ikke signifikante forskjeller mellom gruppene når det kom til uttrykte negative følelser. Forfatterne nevner at årsaken til dette kan være på grunn av måten målingene var gjort. Emosjonsregulering ble målt ved starten og slutten av skoleåret av lærerne. Disse målingene viste, etter det ble foretatt regresjonsanalyser og multivariate analyser av kovariansen, at barna i Kaleidoscope-gruppen hadde større vekst når det gjaldt å regulere positive og negative følelser. Forskerne nevner ulike begrensninger, som for eksempel at Kaleidoscope-programmet er særegent i måten det bruker kunstfagene så intenst i

hverdagen. De hevder andre kunstfag-integrerte program kanskje ikke vil ha samme effekt. De nevner også at Kaleidoscope-gruppen og kontrollgruppen ikke ble randomisert fordelt i gruppene, og at dette kan ha påvirket resultatene. Kontrollgruppen var også liten i forhold til sammenligningsgruppen, men forskerne hevder de signifikante resultatene gir adekvat styrke til å kunne påvise resultater. Forskerne mener det trengs mer forskning på området og at slik forskning bør inneholde randomiserte fordelte grupper og før-og etter-tester.

Meekums (2008) Developing Emotional Literacy through Individual Dance Movement Therapy: A Pilot Study

Formål: Studien er en flermetode pilot-studie som undersøker læreres oppfatninger av et danseterapi- tiltak (Dance/Movement therapy) i skolen. Studien ble gjennomført i en førskole i Nord-England, på seks barn mellom fire og syv år, og formålet var å undersøke om DMT har innvirkning på utviklingen av emosjonell kompetanse.

Metode: Et pragmatisk ukontrollert før-og-etter test design ble brukt, triangulert med kvalitativ data fra flere kilder. I følge forfatter var det ikke mulig med en randomisert kontrollert design, på grunn av etiske bekymringer rundt et opplegg med intens deltagelse i en kort periode. Deltakerne ble plukket ut etter visse kriterier innenfor en stor skala av emosjonelle og atferdsproblemer, som aggresjon, tilbaketrukket atferd og selvskading. Data ble samlet inn før, under og etter terapi. Data var fra terapeutens notater, en fokusgruppe med lærerstaben, et lærer-rangert skåringskjema for barnas atferd og et responsskjema for lærer i etterkant av prosjektet. Artikkelforfatteren nevner at de ulike skjemaene ikke har blitt testet for sensitivitet i forhold til forandringer og test-retest reliabilitet. Derfor ble det supplert med et enklere verktøy for å måle prosjektets resultater, der læreren ble bedt om å definere mål for ønsket atferd hos barna, etter de hadde brukt atferd-skåringskjema som en rettleiding først. Progresjon i disse målene ble sjekket opp med et oppfølgingsmøte med læreren.

Funn: Alle barna som deltok viste en økning i en eller flere deler av emosjonell kompetanse, som for eksempel sosial fungering, selvfølelse og emosjoner. Artikkelforfatteren nevner at den tvetydige rollen forskeren, som også var terapeuten, hadde, i tillegg til mangel på et kontrollert randomisert forskningsdesign, betyr at

resultatet ikke nødvendigvis kom på bakgrunn av intervensjonen. Det ble foretatt en tematisk analyse av terapeutens notater som handlet om bevegelsesmetaforer. De ble delt inn i temaene; suksess og mestring; gjemsel; spesiell og kraftfull; tilknytning; tap og avslutning; ritualer; og lære å samarbeide. Det ble hevdet at alle temaene kunne kobles til lærer-identifiserte mål og at de ved triangulering styrket lærernes oppfatning av mulige kausale forhold. Spørsmål til lærerne om hvilken oppfatning de hadde av hva som forårsaket de positive forandringene, og den triangulerte dataen, øker i følge forfatteren validiteten for at DMT gir utbytte i forhold til emosjonell kompetanse. Forskerne nevner at det behøves videre forskning på området, og at slik forskning bør se på spesifikke forandringer i selvtillit. De mener dette bør måles via en før-og-etter test som er valid og reliabel, og gir forslag til måleinstrument.

Lobo og Winsler (2006) The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers

Formål: I denne studien fra USA, ble det brukt et strengt eksperimentelt forskningsdesign for å finne ut effekten av et åtte ukers kreativt danse/bevegelses-program for førskolebarn, og utvikling av sosial kompetanse i henhold til dette. Hypotesen som ble testet var om deltagerne i danseaktiviteter ville ha en økning av sosial kompetanse og mindre problematferd, i motsetning til barn i en kontrollgruppe.

Metode: I følge artikkelforfatterne inneholder studien viktige momenter for at det skal kunne kalles et strengt eksperimentelt studie; de hadde flere informanter (foreldre og lærere som målte barnas kompetanse før og etter aktiviteten), de hadde homogene grupper som ble randomisert fordelt mellom kontrollgruppe og eksperimentgruppe, bruk av dobbel blind strategi (verken lærere eller foreldre visste hvilke barn som var i de ulike gruppene), og bruk av et standardisert, reliabelt og valid måleinstrument for å måle sosial kompetanse. 40 barn av foreldre med lav inntekt mellom 3 og 5 år, og som var en del av et større "Head Start"- program, ble plukket ut til å delta. Spørreundersøkelsen "Social Competence Behaviour Evaluation: Preschool Edition" (Lafreniere & Dumas, 1996) ble gitt ut for å besvares av foreldre og lærere før og etter programmet. Danseprogrammet startet en uke etter spørreundersøkelsen, og etter-test undersøkelsen ble levert ut en uke etter endt program. De 40 barna ble randomisert fordelt i grupper på 10, for lettere gjennomføring av danseprogrammet. De som ikke deltok i danseprogrammet, var i

kontrollgruppen og deltok i lek og andre vanlige aktiviteter, også sammen med andre jevnaldrende. Både kontroll- og eksperimentgruppe møttes to ganger i uken for samling, og verken lærere eller foreldre visste hvilken gruppe barna deltok i.

Funn: Resultatene viste at gruppene ikke var helt jevne ved før-testen, og at det var et flertall av barn med atferdsproblemer og lavere sosiale ferdigheter som var randomisert fordelt til eksperimentgruppen, ved tilfeldighet. På grunn av forskjeller i de avhengige målene ble det videre sjekket om demografiske forskjeller også hadde blitt til ved tilfeldighet i de ulike gruppene. Her viste resultatene at det ikke var signifikante forskjeller. Likevel ble det foretatt en multippel variasjonsanalyse for å undersøke forandringer over tid og undersøkelser av før-og etter-test resultatene. Analysen viste at barna i eksperimentgruppen viste signifikant større utbytte på før- og etter-testen når det gjaldt de tre avhengige variablene eksternaliserende og internaliserende atferd og sosial kompetanse, enn det kontrollgruppen gjorde.

Artikkelforfatterne hevder de fant mange svar på at det er danseprogrammet i seg selv som var årsak til positiv utbytte. Likevel nevner de at det er en potensiell fare ved validiteten av studien, da det kan hende lærerne og/eller foreldrene fant ut av hvilken gruppe barna tilhørte, og at de kan svart på spørreundersøkelsen med tanke på å foretrekke danseprogrammet. Forfatterne mener det ble tatt mange forhåndsregler for å unngå dette. Studiens deltakere er barn av foreldre med lav inntekt og ble definert som risikoutsatte barn. Forskerne hevder det kan være tilfelle at effektene ikke ville vært like store dersom barna hadde færre risikofaktorer. Flere variabler burde sjekkes ved senere forskning mener de, slik som selvkontroll, tilknytning til jevnaldrende og selvtillit, for å utforske hva i dansen som gir positive effekter på sosial kompetanse.

4.2.3 Studier om dans i barneskolealder

Tabell 4: Oversikt over dans i barneskolealder

Forfatter (e)	Design	Deltakere/ Varighet	Formål	Type intervensjon	Kontroll-gruppe	Metode/ måleinstrument	Resultat
Brouillette (2010) USA	Case-studie	12 lærere / Varig.: 1 semester	Kan kunst-fag bidra til sosialt alfabet	Kunst – aktiviteter (musikk, drama, dans) for 1-4.klassinger Artist in Residence	Nei	Dybdeintervju	Utvikling av språk, felles forståelse, sosial og emosjonell utvikling.
Greenfader og Brouillette (2013) USA	Flermetode Kvasi-eksperiment	1537 barnehagebarn, 130 i interv. gruppen. 1675 skolebarn, 131 i interv. gruppen / Varig.: 12 mnd.	Kan kunst-fag bidra til utvikling av språk	TAP-program (Teaching Artist Program)	Ja	-California English Language Development Test -Intervjuer -Fokusgruppe	Fordeler i tale og lytting, moderate fordeler på hele testen. Intervju: Fordeler: klasserom miljø og samarbeid
Giguere (2011) USA	Kvalitativt basert på fenomenologi	16 barn fra 5. klasse / Varig.: 10t	Kan dans bidra til kognitiv utvikling	Kreativ dans med "Artist in Residence" – program Barna skulle lage koreografier i grupper.	Nei	-Videoopptak -Intervju av barna. -Barnas notater i loggbok. - Idémyldrings-skjemaer laget av barna.	Kognitive strategier i kreativ dans, gav mulighet for gruppesamarbeid
Hervey og Kornblum (2006) USA	Praksisorientert flermetode design.	56 barn 7-8 år / Varig.: 12mnd	Effekt av voldsforebyggende program	"Disarming the Playground", basert på dance/movement therapy.	Nei	-Behaviour Rating Index for Children (før og etter-test). - Intervju, tegning og skriving for kvalitativ data.	Signifikant reduksjon av problematferd.
Koshland og Wittaker (2004) USA	Kvasi-eksperiment	54 barn i 1., 2. og 3. klasse / Varig.: 12uker	Effekt av voldsforebyggende program	"PEACE", basert på dance/movement therapy.	Ja (ikke i samme alder, kontrollgruppe: 4., 5. og 6. klasse)	- Student Response Form - Behavior Incident Report form A - Observasjon med Behavior Incident Report form B. - Rapporter om aggressive hendelser.	Mindre negativ atferd. Obsv: Lite økning i pro-sosial atferd, sterk reduksjon av negativ atferd.

Brouillette (2010) How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers.

Formål: Denne case-studien fra California, USA, undersøker hvordan kunstfag kan hjelpe barn til å skape et sunt sosialt alfabet, og lærernes tanker om dette i barneskolen. Deltakerne var 12 erfarne barneskolelærere som alle hadde deltatt i et ”artist-in-residence”-program minimum ett semester før studien. Et ”artist-in-residence”-program er et program der profesjonelle kunstnere kommer til skolen for å undervise i kunstfaget. Lærerne jobbet sammen med kunstnere for å skape en undervisningsplan for å bruke det barna hadde lært sammen med kunstneren, videre i uken. Kunstfagene som ble tatt i bruk var musikk, visuelle kunstfag, drama og dans.

Metode: Det ble gjort intervju av lærerne der fokuset var deres beskrivelser av kunstfag-aktivitetene, og hvilke innvirkninger det hadde på sosiale interaksjoner og emosjonell utvikling hos barn i 1.-4. klasse. Intervjuene var dybdeintervjuer med åpne spørsmål.

Funn: Responen fra lærerne var at kunstfagene hadde innvirkning på klasseromkulturen, på utvikling av språket, på sosial og emosjonell utvikling og det å skape en felles forståelse. Lærerne så spesielt dans og drama som hensiktsmessig i arbeidet med utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter. En viktig begrensning forskerne selv nevner i denne case-studien, er at lærerne valgte selv å delta i studien. På den måten kan det hende at de i utgangspunktet var positivt innstilt til bruk av kreative kunstfag i skolen.

Greenfader og Brouillette (2013) Boosting Language Skills of English Learners through Dramatization and Movement.

Formål: Denne flermetode- studien fra San Diego, USA, ser på hvordan utøvende kunstfag som drama og dans/bevegelse, kan løfte språkutviklingen. I denne studien ble det sett nærmere på elever med lite bakgrunnskunnskap i engelsk, og som hadde et lavt ferdighetsnivå i lesing. Alle elever i USA som skal lære å lese og skrive blir kalt ”English Learners”, ofte forkortet ”ELs”. Denne studien undersøkte om implementering av programmet TAP, ”Teaching Artist Project”, hadde innvirkning på tidlige lese-og skriveferdigheter hos ”ELs.”

Metode: Forskerne brukte både standardiserte tester, intervjuer og fokusgrupper for å undersøke problemstillingen. Skoler som hadde tatt i bruk TAP ble randomisert utvalgt fra distriktets skoler. Utvalget bestod av ”English Learners” fra fem programskoler. Kontrollgruppen ble plukket ut fra lignende skoler med elever med ”ELs”, som ikke brukte TAP, og som hadde vanlig skolehverdag. Det ble foretatt målinger med CELDT (California English Languages Development Test) før og etter intervensjonen. Disse målingene ble tatt av barn både i det siste året i barnehagen, og av barn i det første året på barneskolen. I tillegg til CELDT, ble det foretatt målinger på underkategorier som lytting og tale. Programgruppen i barnehagen var på 130 barn og kontrollgruppen 1407 barn. I barneskolen var det 131 barn i programgruppen, og 1544 barn i kontrollgruppen. Multiple regresjonsanalyser ble foretatt på klassenivå, og kontrollvariabler var etnisitet, kjønn, foreldres utdanning og tidligere prestasjon. Den avhengige variabelen var om barna deltok i TAP eller ikke.

Funn: Resultatene viste statistisk signifikante fordeler i lytting og tale i barnehagen for de som deltok i TAP. I barneskolen var det marginale signifikante fordeler for barna i TAP-gruppen når det gjaldt den overordnede CELDT- testen. Fokusgruppene ble etablert med 16 erfarne lærere. De fleste av lærerne så fordeler med TAP når det gjaldt forbedring i språkferdigheter, hvordan elevenes trivdes og engasjement hos alle elevene. Alle lærere ble intervjuet, og intervjuene avslørte hvorfor lærerne trodde TAP var årsak til at resultatene var signifikante. Blant annet at TAP skapte et komfortabelt klasserommiljø, der det var lett for elevene å samarbeide og delta. På individnivå mente lærerne at TAP fremmet multisensorisk aktivitet, stave og rytme trening, og at dette hadde direkte effekt på språkferdighetene.

Giguere (2011) Dancing Thoughts: an examination of children’s cognition and creative process in dance

Formål: Studiens hensikt var å undersøke barns kognisjon i kreativ dans og hvordan det å lage dans påvirker den kognitive utviklingen hos barn. Studien er basert på den fenomenologiske tradisjonen, og det ble brukt en kvalitativ tilnærming til analyser av datamaterialet. Studien foregikk på en barneskole i Pennsylvania, USA, under et ”artist-in-residence”-program. 16 barn fra 5. klasse ønsket selv å være en del av en kjernegruppe som fikk noe mer ukentlig undervisning i dans, for å kunne opptre for resten av skolen

ved prosjektets slutt. Disse barna hadde ulik sosio-økonomisk bakgrunn og forskjellig erfaring med dans. Kjernegruppen ble delt inn i fire mindre grupper, som skulle lage dansene de skulle opptre med. Forskeren var lite delaktig i utformingen av koreografiene, det var barna selv som bestemte gangen i prosessen med å lage dansene.

Metode: Forskeren innhentet data på barnas kognisjon så direkte fra barnas opplevde virkelighet som mulig. Dette ble gjort via intervju, daglig skriving i dagbok, idémyldringsskjemaer og video av barnas koreografier. Videoene ble transkribert ut fra barnas bevegelse, barnas samtaler og forskerens observasjon av bevegelsene. Første del av datanalysene bestod i å lese nøye gjennom transkriberingene for å se etter temaer som stod ut for seg selv. Videre ble dette delt inn i generelle kategorier. Denne prosessen ble gjentatt ved alt datamateriale. Syv hovedkategorier, med 66 underkategorier dukket opp etter analysene, og ble videre analysert med tanke på barnas kognisjon under den kreative dansen.

Funn: Resultatene viste at spesifikke kognitive strategier ble tatt i bruk under den kreative dansen, blant annet elementer rundt sosial fungering, og gav muligheter for gruppesamarbeid og gruppetenkning. Også ulike følelsetilstander som for eksempel glede, ble nevnt av barna i intervjuene. Artikkelforfatteren hevder at funnene i denne studien peker på betydningen kreativ dans i skolen som en del av barns kognitive utvikling. Med den ustrukturerte tilnærmingen fikk barna ansvaret for valgene som måtte tas og problemløsingen underveis, og var avhengig av å samarbeide med de andre i gruppen. Artikkelforfatteren nevner at samarbeid er vesentlig der et barn skal finne nye måter å uttrykke seg på og skape mening.

Hervey og Kornblum (2006) An evaluation of Kornblum's body-based violence prevention curriculum for children.

Formål: Denne flermetode- studien fra USA, er en evaluering av effekten på et skolebasert voldsförebyggende program ”Disarming the Playground” (Hervey & Kornblum, 2006). Programmet bruker en kroppsbasert tilnærming, med danse og bevegelsesterapi (DMT) som bakgrunn. Utgangspunktet for evalueringen var opprinnelig ikke et forskningsprosjekt, men en praksisorientert tilnærming, da skolen implementerte programmet i den vanlige skolehverdagen. Artikkelforfatterne nevner at en slik

tilnærming har sine mangler, da det verken er tilgang på et randomisert utvalg eller kontrollgruppe. Likevel mener de at det er styrker i slike evalueringer da det er program som faktisk er blitt implementert uten særlig innvirkning fra miljømessige variabler.

Metode: Utvalget var alle elevene (N=56) i tre andreklasser i en barneskole i Madison, USA. Et mindre antall av utvalget var frivillig med i intervjuer, tegning og skriving for å innhente kvalitativ data. Lærerne deltok i timene med programmet, og når de hadde lært ferdighetene ble dette tatt med i klasserommet. To av lærerne skrev uttalelser i forhold til hvilken innvirkning programmet hadde i klasserommet, og alle tre lærere vurderte hver elev på en atferd- rangeringsskala. "Behaviour Rating Index for Children" (Stiffman, 1984), ble brukt som rangering omtrent én måned etter skolestart, og den ble fylt ut igjen etter programmet var tatt i bruk, rundt én måned før skoleårets slutt. Rangeringen var fra 1 til 5 etter hvilken atferd som ble observert. 55 skårer ble brukt i analysen, og en paret t-test ble brukt for å analysere skårene. Det ble også gjennomført intervjuer av elevene etter programmet, samt at de fikk i oppgave å skrive og/eller tegne for å forklare hva de hadde lært i programmet. Kvalitativ data ble analysert etter hvilke temaer som oftest dukket opp, og hvilke ferdigheter barna hadde lært seg.

Funn: Resultatene viste en signifikant reduksjon av problematferd, med en p-verdi på 0.002. Videre ble det også sjekket for andre variabler som kjønn og klasserom med en ANOVA- test for å sammenligne før og etter-resultatene. Resultatene viste at det ikke var noe signifikant forskjell mellom gutter og jenter, heller ikke på de ulike klasserommene. Artikkelforfatterne hevder disse resultatene støtter opp om at BRIC er et reliabelt måleinstrument, at resultatene er valide, som vil bety at det er usannsynlig at forandringer i skårene vil kunne tilskrives lærernes forskjeller.

Artikkelforfatterne hevder at selv om det verken ble fortatt en randomisering av utvalget eller brukt en kontrollgruppe, så var resultatene så sterke for alle tre klasserom, at det, sammen med de kvalitative anekdotene, viser at programmet medvirket til forbedring. Videre forskning anbefales av forfatterne. De mener det bør innebære randomisert utvalg med kontrollgruppe, og at programmet bør bli undervist av andre enn forskeren selv (som det ble i dette tilfellet). I tillegg mener de at det videre bør fokuseres mer på kropps- og bevegelsesaspektet i programmet og hvilken påvirkning det har i forhold til hjernens utvikling og dokumentering av den kinestetiske tilpassingen og empati.

Koshland og Wittaker (2004) PEACE Through Dance/Movement: Evaluating a Violence Prevention Program

Formål: Dette er en kvasi- eksperimentell pilotstudie, fra en urban barneskole sør-vest i USA, som undersøker og evaluerer bruken av et 12 ukers voldsforbyggende program, PEACE. Programmet er basert på danseterapi (dance/movement therapy). Danseterapiprogrammet brukte en gruppeprosess der fokuset var ”sosialisering og engasjering av barn i kreative problemløsningsopplevelser” (fritt oversatt etter Koshland & Wittaker, 2004).

Metode: Effekten av programmet ble målt ut fra a) et repetert design med før – og etter måling av barnas oppfatning av problematferd, b) et repetert design med før –og etter måling av lærernes oppfatning av barnas atferd, c) et repetert design med klasseromobservasjon før- under- og etter programmet, og d) et sammenlignende design av rapporterte aggressive hendelser for de som deltok i programmet og de som ikke deltok i programmet. Programmet var inne i sitt 3. år da evalueringen startet. Artikkelforfatterne skriver at det var et ønske fra skolens administrasjon at alle 1., 2. og 3. klassinger skulle få delta i programmet, og det derfor ble vanskelig å få en kontrollgruppe i samme alderstrinn, da disse ville fått programmet allerede. Kontrollgruppen ble derfor 4., 5. og 6. trinn (kvasi-kontrollgruppe, fordi alderen ikke er lik), da disse ikke hadde mottatt programmet i løpet av de tre årene. Barna svarte på et ”*Student respons form*”, et spørreskjema som hadde bilder og ble gått igjennom sammen med lærerne, før og etter programmet.

Svarenes signifikansnivå ble testet med en avhengig t-test. Lærerne registrerte og rangerte barnas negative atferd én uke før programmet og én uke etter programmet, i et rapporteringsskjema. Forandringer i observasjonene til lærerne før og etter, ble signifikantstestet med en avhengig t-test. Klasseroms observasjon av elevene ble foretatt av en sosialarbeider-lærling. Observasjonen ble skrevet ned i et rapporteringsskjema. Ved alle observasjoner ble det brukt ”*Behaviour Incident Report Form*” (Glick & Goldstein, 1987). Sosialarbeider-lærlingen rangerte antall pro-sosial og negativ atferd ved bruk av avhengig t-test måling. Observasjonene ble foretatt én uke før programmet, etter seks uker underveis i programmet og én uke etter programmets slutt. I tillegg ble det rapportert inn

fra lærere, assistenter, politiet og en sosialarbeider om aggressive hendelser, til rektoren. Rapportene ble levert inn året gjennom. Rapporter fra kontrollgruppe-klasserommene ble brukt til å sammenlikne ved bruk av Pearson's chi-squared test.

Funn: Signifikante resultater fra elevenes rapporteringer viste at de så og opplevde mindre plagende atferd. Data fra lærerens rangeringer viste signifikante resultater på en redusering i negativ atferd. Resultatene fra før- under – og etter- observasjonene viste en signifikant reduksjon av negativ atferd. Resultatene etter avhengige t-tester viste generelt liten eller ingen økning i pro-sosial atferd, men viste en sterk reduksjon av negativ atferd. Artikkelforfatterne nevner selv ulike begrensninger ved studien. Blant annet at det var et lite antall deltakere, og at kontrollgruppen burde vært jevnaldrende som eksperimentgruppen, dersom studien skulle vært overførbar til andre barn. De hevder videre, at forskning på dette området burde innebære et program som startet i begynnelsen av skoleåret, for å utelukke aggressive tendenser som pleier å øke ved våren.

4.2.4 Studier om dans i ungdomsalder

Tabell 5: Oversikt over dans i ungdomsalder

Forfatter (e)	Design	Deltakere/ Varighet	Formål	Type intervensjon	Kontroll-gruppe	Metode/ måleinstrument	Resultat
Beaulac, Kristjansson og Calhoun (2011) Canada	Kvalitativt design, intervju	67 stk. mellom 11 og 16 år / Varig.: 13 uker	Kan hiphop øke fysiske og emosjonelle ferdigheter.	Hip-hop dans	Nei	- Intervju - Fokusgrupper - Spørreskjema	Økt selvtillit, selvfølelse. Fysisk aktivitet, selvdisiplin, sosiale + faglige ferdigheter
Connolly, Quin og Redding (2011) Storbritannia	Kvasi-eksperiment	54 jenter 14 år / Varig.: 6 uker	Har dans innvirkning på helse og velvære	Moderne og kreativ dans "Dance 4 your life"	Nei	- Children Effort Rating Test - Fysiske tester - The Rosenberg self esteem scale - The intrinsic motivation inventory - Spørreskjema	Fysisk: økt aerob kapasitet. Psykisk: Økt selvfølelse, ikke indre motivasjon.
Jeong et al. (2005) Korea	Strengt eksperiment	40 jenter i ungdomsskolealder / Varig.: 12 uker	Kan danseterapi gi psykologiske fortjenester.	Dance/ movement therapy	Ja	-The Beckman Depression Inventory - The Symptom Check List- 90-Revision - Væskrokromatografi med elektrokjemisk deteksjon - Radioimmunanalyse	Negative psyk. symptomer ble bedre. Økning i serotonin, reduksjon av dopamin.
Philipsson, Duberg, Möller og Hagberg (2013) Sverige	Kvasi-eksperiment	112 jenter 13-18 år / Varig.: 8 mnd	Er dans kostnadseffektivt	Danseintervensjon med fokus på glede og opplevelse, ikke prestasjon	Ja	- Gained quality adjusted life-years (QALYs) -The Health Utilities Index Mark(HUI3).	Signifikant økning i QLY. Kostnadseffektivt.
Zander, Kreutzmann, West, Mettke og Hannover (2014) Tyskland	Kvasi-eksperiment	421 barn og unge. 5.- 9. klasse/ Varig.: 6-12 mnd	Gir dans bedre samarbeid og følelser.	Danseintervensjon "TanzZeit"	Ja	- Social Network Analysis - Demografi	Økt følelsesbånd Kun guttene: økte samarbeidsrelasjoner

Beaulac, et al. (2011) "Bigger than Hip-Hop?" Impact of a Community-Based Physical Activity Program on Youth Living in a Disadvantaged Neighborhood in Canada

Formål: Denne studien handler om hvordan et pilot- program med fysisk aktivitet og hip-hop dans, virket inn på ungdommer i et multikulturelt, vanskeligstilt bysamfunn. Studien er foretatt i Ottawa, Canada, og er primært en kvalitativ tilnærming der synspunktene til ungdommen, foreldrene og programmets personalet ble involvert. Programmet bruker hip-hop dans som et verktøy for å øke ungdommers fysiske ferdigheter og emosjonelle funksjoner, og varigheten var 13 uker.

Metode: 67 deltagerne mellom 11-16 år ble rekruttert til programmet via skolen, kjøpesenteret og ulike organisasjoner. Deltagelse i programmet var enten i en gruppe som bestod kun av jenter, eller en gruppe med mikset kjønn. Ungdommene fylte ut et spørreskjema om deres demografi; alder, etnisitet, religion, sosi-økonomisk status, husholdningens karakteristikk og hvor mange år de hadde bodd i Canada. Av de 67 deltakerne ble det plukket ut 14 ungdommer til intervju for å favne mangfoldet blant deltakerne. Intervjuene ble gjennomført på 30 minutter i de to påfølgende ukene etter programmets slutt. Intervjuene ble gjennomført med ikke-ledende spørsmål, for å få deltakerne til å beskrive opplevelsene av programmet med sine egne ord. Tre fokusgrupper ble etablert for å vurdere implementeringen av programmet og få ulike perspektiver på programmet. Disse fokusgruppene var programmets personale (to danselærere og to helsearbeidere for ungdommene), og to fokusgrupper etablert ut fra ungdommenes foreldre eller verger. Intervjuene ble tatt opp og transkribert. Det ble foretatt en innhold-og tema-analyse.

Funn: Resultatene fra disse analysene viste at de fleste syntes danseferdighetene og andre relaterte ferdigheter økte etter intervensjonen. Ungdommene og foreldrene rapporterte også om økt fysisk aktivitet generelt, og de fleste av ungdommene rapporterte om fysisk velvære. En stor andel av ungdommene, flere av foreldrene, og alle i personalet (gjennom en personalundersøkelse) rapporterte om psykologiske fordeler som selvtillit, selvfølelse og bedre humør. Andre rapporter viste økt selvdisciplin, sosiale ferdigheter, respekt for hverandre og skoleferdigheter. Et ikke-eksperimentelt design vil ha sine begrensninger, da man ikke kan sikre kausalitet. Forskerne hevder at fremtidig forskning bør innebære et strengere design, men at man bør være klar over hvilke konsekvenser bruken av

standardiserte spørreskjemaer kan ha i forhold til svarene, med tanke på ungdommene som skal svare på dem.

Connolly, et al. (2011) Dance 4 your life: exploring the health and well-being implications of a contemporary dance intervention for female adolescents.

Formål: Denne studien fra London er et kvasi-eksperiment som undersøker hvilke innvirkninger en danseintervensjon har for unge jenter når det gjelder helse og velvære. Danse-intervensjonen var "Dance 4 your life", et program som ble etablert for å få flere ungdommer til å delta i fysisk aktivitet. Lokale skoler i nærmiljøet ble kontaktet av forskerne, og totalt ni skoler ønsket å være med i prosjektet. Fire dansepedagoger ble hentet inn for prosjektet, og i samråd med forskerne utviklet de undervisningen og timene. Timene var basert på dynamisk moderne dans og skulle fokusere på fysisk styrke, men også ha stor vekt på progresjon og utvikling av egen dans, å kunne ta selvstendige valg, kritikk og oppmuntring mellom de andre deltakerne, motivasjon og egenforbedring. Dansetimene ble gjennomført innenfor skolens timeplan.

Metode: Totalt var det 54 jenter i alderen 14 år som deltok i prosjektet, som varte i seks uker. De ulike skolene brukte prosjektet på ulike måter. Alle de 54 jentene som deltok hadde mellom 5 til 12 timer med danseklasser i løpet av prosjektets periode. Fysiologiske vurderinger, psykologiske vurderinger og vurderinger av elevenes holdninger til dans og andre fysiske gruppeaktiviteter ble målt før og etter prosjektet. Det ble gjennomført en sammenliknende t-test og Pearsons korrelasjonstest fra disse målingene.

Funn: Resultatene viste blant annet statistisk signifikans i noen fysiske deler som for eksempel aerob kapasitet². Det viste seg at det var svak signifikant økning av aerob kapasitet for de som hadde flere timer med intervensjonen. I den psykologiske delen viste det statistisk signifikans i økt selvfølelse, men ingen forskjell med tanke på indre motivasjon. Forskeren nevner likevel at jentene skåret høyt på dette i før-testen, noe som indikerer at de i utgangspunktet var positive til dans. En viktig begrensning forskerne nevner selv for denne studien, er det ikke var noe kontrollgruppe. Dette var i følge

² Aerob kapasitet er hvor stor utholdenhet man har ved trening, og dreier seg om hvor stor evne kroppen har til å omsette oksygen ved forbrenning, til energi (Kvam, 2013).

forskerne ikke gjennomførbart, på grunn av tid. En annen viktig begrensning var varigheten på timene og antall timer de ulike elevene ved de ulike skolene deltok i intervensjonen. Nærmere forskning bør inneholde et fast antall timer for både intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe, for å se hvilke innvirkning et gitt antall timer har på utfallet.

Jeong, et al. (2005) Dance Movement Therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression.

Formål: Studien er en eksperimentell studie som ser på psykologiske helsefortjenester, og forandringer i nevrohormoner hos jenter i ungdomsalder med mild depresjon. Disse områdene ble målt etter 12 uker med danseterapi (DMT).

Metode: Frivillige ble rekruttert fra en jenteskole i Iksan, Korea. 347 personer svarte på et spørreskjema hvor "the Beckman Depression Inventory" ble gjennomført. 112 av respondentene med høyest skår på depresjon ble valgt ut som mulige subjekter. Videre ble deltakerne valgt fra disse igjen med ulike kriterier som; ingen tidligere diagnoser med psykiatrisk sykdom, ingen bakgrunn med hyppig trening innen siste seks måneder, ingen bruk av medisiner eller annen terapeutisk behandling for depresjon, ingen vaner i forhold til alkohol og røyking, og tillatelse fra foreldre. Med disse kriteriene ble det 51 jenter igjen som var aktuelle, og av disse ble 40 jenter randomisert plukket ut. Disse 40 ble igjen tilfeldig fordelt i eksperimentgruppe og kontrollgruppe. Danseterapien (DMT) foregikk i 45 minutter 3 ganger i uken i 12 uker. DMT- timene var sentrert rundt fire hovedtemaer; a)kroppsbevissthet, rombevissthet og gruppebevissthet, b)bevegelesuttrykk og symbolske kvaliteter, c) bevegelser, følelser, bilder og ord, og d) forskjeller i og integrering av følelser.

Konsentrasjon av plasma serotonin og dopamin ble målt. Kontrollgruppen deltok ikke på DMT- opplegget, men fikk tilbud om å delta i lignende program etter at studien var slutt. Det ble foretatt en repetert variansanalyse og t-test som sammenlignet demografisk data i begge gruppene. Gruppene var ikke signifikant forskjellig i demografisk karakteristik som alder, høyde, BMI og vekt.

Funn: Resultatene viste at de negative psykologiske symptomene ble forbedret etter danseterapi (DMT) i 12 uker, men ikke for kontrollgruppen. Etter-testen viste også signifikante forandringer i serotonin og dopaminnivåene. Artikkelforfatterne hevder at forandringer i nivåene av dette kan være årsaken til at depresjonsnivået til jentene ble lavere. Forfatterne hevder at dataene gir indikasjoner på at DMT stabiliserer sentralnervesystemet, gir avslappende effekter, og at det kan være fordelaktig med tanke på å forbedre symptomer på milde depresjoner. De nevner selv at det trengs videre forskning på området, og at slike studier bør omfatte et større utvalg og at kontrollgruppen får lignende aktivitet, for å kunne avgjøre nærmere om det er DMT som er årsak til symptomforandringene.

Philipsson, et al. (2013) Cost-utility analysis of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems.

Formål: Denne kvasi-eksperimentelle studien fra en by i Sverige, undersøker om en danseintervensjon er mer kostnadseffektiv enn den vanlige skolehelsetjenesten, med tanke på unge jenter med internaliserende atferd. Artikkelforfatterne hevder at det tidligere ikke er undersøkt eller gjort økonomisk evaluering av dans som intervensjon i forhold til å forebygge eller behandle internaliserende problemer.

Metode: Studien er en randomisert kontrollert intervensjonsstudie med en gruppe som deltok i danseklasser to ganger ukentlig over 8 måneder, og en kontrollgruppe som mottok allmenn forebygging og omsorg. De som deltok ble fulgt opp fem ganger i løpet av perioden. Deltagerne som ble registrert i studien var 112 jenter mellom 13 og 18 år som enten ofte følte stress, besøkte helsesøster ofte eller hadde tilbakevendende psykosomatiske symptomer. Dansetimene fokuserte på glede og ikke prestasjon og ytelse, og inneholdt oppvarming, ulike danseøvelser, kreativ dans, tøying, massasje og avspenning. Intervensjonen er nøye beskrevet i en annen artikkel (Duberg, Hagberg, Sunvisson & Möller, 2013). Tilegnet kvalitetsjusterte leveår (QALYs) ble brukt for å måle effektene på danseintervensjonen. Forholdstallene på kostnadseffektiviteten var basert på livskvalitet (QOL) og netto kostnad for intervensjonsgruppen og kontrollgruppen. Beskrivelse av kostnader ble gjort ut fra hvor mye danseklassene kostet, og hvor mye det kostet med utvalgte helsetjenestetilbud. For å måle helseeffekten til jentene ble det brukt "The Health Utilities Index Mark" (HUI3).

Funn: Helseeffektene etter endt intervensjonsperiode, viste at deltakere i intervensjonsgruppen hadde økt QOL med 0.06 flere enheter enn kontrollgruppen (P= 0.04). 20 måneder etter prosjektstart var resultatet 0.08 flere enheter. Studien viser også at dersom interessenter er villige til å betale 50.000 USD for QALY, ligger kostnadseffektiviteten på 95%. Artikkelforfatterne hevder at på grunn av økte verdier i livskvalitet, kan nye helsemessige vaner, for eksempel deltakelse i dans, være viktig for denne type grupper. De mener dette vil kunne bidra til å forebygge senere vanskeligheter. De hevder at resultatene viser at danse-intervensjonen er et godt tiltak som gir gode resultater og er lønnsomt. En svakhet, som artikkelforfatterne selv nevner, er at den svenske versjonen av måleinstrumentet HUI3 for helse (som har blitt brukt i denne studien), ikke har vært testet med tanke på reliabilitet og validitet.

I studien blir metoden "*Last Observation Carried Forward*" brukt, en metode der man bruker dataene fra siste observasjon, eller siste deltaker, til å fylle inn manglende data. Artikkelforfatterne mener denne metoden var mest hensiktsmessig da begge intervensjonsgruppene (da studien ble gjort to ganger) følte seg bedre etter 20 måneder. De mente at på grunn av tendensen til deltakernes økte livskvalitet på generell basis, var resultatene mest sannsynlig mer underestimert enn overestimert. En annen mulig begrensning og svakhet er utgangspunktet på deltakernes QOL som kan ha hatt en innvirkning på netto- lønnsomhet. Artikkelforfatterne nevner også selv at dersom de i kontrollgruppen hadde hatt eksakt samme QOL- utgangspunkt som intervensjonsgruppen, ville kanskje resultatene vært noe annerledes. Det kan dermed hende at en kontrollgruppe med helt likt utgangspunkt ville hatt det samme resultatet som intervensjonsgruppen. Resultatene fra denne delen var ikke signifikant.

Zander, et al. (2014) *How school-based dancing classes change affective and collaborative networks of adolescents.*

Formål: Denne kvasi-eksperimentelle studien undersøker om en skolebasert intervensjon basert på danseklasser vil kunne ha effekt på ungdommers samarbeid med og følelser til andre jevnaldrende. To hypoteser ble utviklet på bakgrunn av tidligere litteratur: 1) Følelsesbåndene og samarbeidet mellom ungdommene ville øke for den gruppen som deltok i danseklasse- intervensjonen og 2) Effekten av intervensjonen ville være ulik for

guttene og jentene innenfor intervensjonsgruppen. Forskerne forventet at gutter i større grad enn jenter ville ha utbytte av intervensjonen.

Metode: Studien ble gjennomført som et kvasi-eksperimentelt design med kontrollgruppe, og inneholdt både pretest og posttest. Kvasi-eksperimentet ble gjort på 421 ungdommer fordelt på 23 klasserom i 12 barne- og ungdomsskoler (fra 5. til 9. trinn) i Berlin, Tyskland. Varigheten på programmet var fra 6-12 måneder, avhengig av alder. De yngste elevene deltok i ett semester, og de eldste deltok gjennom hele året. Utvalget var ikke randomisert, og skolene var invitert til å delta via en offentlig kunngjøring. Kontrollgruppene ble valgt ut av forskerne fra de samme skolene i samme aldersgruppe, for å gi mest mulig sammenlignbare funn. Elevene i kontrollgruppen fikk delta i lignende timer uten skolefaglige emner, som sport eller annet prosjektrelatert arbeid, og hadde også mulighet for interaksjon med klassekamerater. Forskerne foretok en måling (Social Network Analysis) av elevenes følelesesnettverk og samarbeidsnettverk, en målemetode basert på antall nominasjoner elevene gir hverandre på et skriftlig skjema.

Funn: Forskerne fant at følelsesbåndene økte signifikant for de som deltok i danseintervensjonen for både jenter og gutter. Derimot var resultatet ikke lenger signifikant når det ble kontrollert for mulige forstyrrende faktorer som tidligere kjennskap til dans og prestasjon i musikk. I tillegg var det kun gutter i gruppene med danseintervensjonen som økte samarbeidsrelasjonene. Det viste seg at grunnen til dette, var at guttene etter intervensjonen valgte partnere som var gode til samarbeid, og disse partnerne var som oftest jenter.

Det nevnes at det kan være fare for at studien ikke kan generaliseres fordi utvalget bestod av flere klasserom med lavere sosio-økonomisk bakgrunn. Dette var danseprosjektets formål, men det vil kunne oppstå andre resultater dersom kvasi-eksperimentet hadde vært utprøvd på andre klasserom. Den statistiske styrken kunne, i følge studien, også vært bedre. Ved å ha et større utvalg kunne resultatet blitt annerledes der det ble kontrollert for prestasjon i musikk og tidligere kjennskap til dans. Det ble kun foretatt pretest og posttest innenfor ett år. For å finne ut om effekten vedvarer burde det vært utført en longitudinell undersøkelse. Forskerne mener kvasi-eksperimentet også burde gått nærmere inn på de ulike komponentene i intervensjonen for å sammenligne, og eventuelt kunne skille ut, hva som gav størst effekt.

5. DISKUSJON

Som beskrevet i kapittel 1 innebærer problemstillingen ved denne masteroppgaven å finne relevant forskning omkring dans i barnehage- og skolesammenheng, og dans som strategi i møte med barn som har sosiale og emosjonelle utfordringer. For å finne relevant litteratur har det vært foretatt litteratursøk i databaser, etter gitte kriterier, beskrevet i kapittel 3.

I dette kapittelet vil jeg legge frem resultatene fra kapittel 4 og undersøke om det finnes likhetstrekk eller forskjeller mellom dem. Studiene spriker i utførelse og utgangspunkt, de er av både kvantitativ og kvalitativ metode, og de undersøker forskjellige tiltak. Jeg har derfor valgt å dele inn og legge frem resultatene i studiene etter aldersgrupper. I denne oppgaven er alle de 13 inkluderte studiene vektlagt likt, uavhengig av metode. Grunnen til dette er at resultatene viste få direkte relevante resultater i forhold til problemstillingen. Derimot er resultatene av ulik betydning som sammen gir relevans med tanke på problemstillingen. Dette er tatt hensyn til i den videre diskusjonen, og de 13 inkluderte studiene "veier" derfor likt. Den første delen i dette kapittelet dreier seg om de tre inkluderte artiklene i "førskolealder"-gruppen. Deretter vil resultatene fra "barneskolealder"-gruppen bli drøftet. Videre vil jeg se på likhetstrekk og forskjeller blant resultatene fra "ungdomsalder"-gruppen.

5.1 Forskning om dans i førskolealder

I denne gruppen har de tre artiklene ulike utgangspunkt for sin empiri. Den første studien så nærmere på hvordan *kunsthag generelt* kan påvirke emosjoner (Brown & Sax, 2013). Den andre studien undersøkte *DMT/ dans- og bevegelsesterapi* i forhold til selvfølelse (Meekums, 2008) og den tredje handlet om *kreativ dans* og sosial kompetanse (Lobo & Winsler, 2006). Selv om det er ulik vinkling og utgangspunkt i empirien, viste resultatene i alle studiene at dans har innvirkning på sosiale og emosjonelle utfordringer. Alle tre studier i denne gruppen undersøkte risikoutsatte barn, enten ved at de kom fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn, eller om de hadde emosjonelle og/eller atferdsproblemer. Det er særlig barn som er utsatt for slike risikofaktorer som kan videreutvikle sosiale og emosjonelle vansker (Berg, 2012). Derfor er det viktige funn at dans kan utvikle både sosial og emosjonell kompetanse. Det kan komme av at dans bidrar til personlig utvikling og større forståelse for seg selv (Frederiksen & Drama, 2004; Payne, 1992). En slik

forståelse kan øke selvtilliten, som igjen gir flere positive følelser. En lignende teoretisk tilnærming om negative emosjoner finner man i studien til Brown og Sax (2013). Deres forskning baseres på "*Differential emotions theory (DET)*" (se bl.a Abe & Izard, 1999b i Brown & Sax, 2013) som innebærer tanken om at man har separate emosjonssystemer som blir aktivert i forhold til ulike hendelser. Disse systemene gir opphav til ulike følelsesmønstre og handlinger. Teorien dreier seg videre om at negative følelser kan være nyttig, men at høy intensitet og frekvens av slike følelser viser en mistilpasset regulering av følelsene. For å lære å regulere følelsene hevder de at barnet må oppleve overvekt av positive følelser og tillate at barnet kan vise negative følelser, i begrenset omfang, i omgivelser hvor de kan lære kontroll (Izard, 2002 gjengitt i Brown & Sax, 2013). Denne teorien gjenspeiler også det som er skrevet om emosjonsfokuserte og problemfokuserte mestringsstrategier i teorikapittelet. I tillegg gjenspeiler det kunnskap som dreier seg om innvirkningen av pedagogens engasjement og positivitet, samt relasjoner som bygger på tillit.

I studien til Meekums (2008), som er en kvalitativ studie, blir det understreket at årsaken til resultatene kan være den voksnes individuelle interaksjon med hvert enkelt barn. Som litteraturen i teorikapittelet viser, er den voksnes relasjon til barnet svært viktig i utviklingen av sosiale og emosjonelle ferdigheter (Drugli, 2012; Haugen, 2008a; Pianta, 1999). Denne teoretiske tilnærmingen er utgangspunktet for studien til Meekums (2008), som nevner blant annet at barnets tilknytning til omsorgsgiver bidrar til at barnet utvikler selv-regulering, evnen til å leke, emosjonell sikkerhet og utvikling av selvet (se bl.a Bowlby 1969 gjengitt i Meekums, 2008). Videre blir det nevnt at følelser er integrerte kropp-sinn funksjoner, og at emosjonell kompetanse avhenger av om man kan "lese" andres non-verbale signaler og følelser, før man responderer på en passende måte. Kanskje gjør dansen at terskelen for samspill mellom barn og voksen blir lavere? Ved å bruke kroppen som verktøy i dette samspillet kan den voksne og barnet oppleve at de er likestilt i forhold til å eksponere seg selv og sin egen kropp, samtidig som de kommuniserer non-verbalt med hverandre gjennom dansen.

Alle tre studier i denne kategorien hevder at barnas følelser blir mer positive etter intervensjonen med dans. Likevel er det i studien til Brown og Sax (2013) ikke undersøkt om dans hadde en annerledes effekt enn andre kunstfag som musikk og drama. Dette kan heller ikke bli underbygd i studien fra Lobo og Winsler (2006), da kontrollgruppen i

denne studien utførte leke-aktiviteter i stedet for dans. Dersom aktiviteten til kontrollgruppen hadde vært musikk eller drama, kunne funnene i denne studien underbygd resultatene i Brown og Sax (2013), og konkludert med at dans har en annen effekt enn andre kunstfag når det kommer til sosiale og emosjonelle ferdigheter. Den teoretiske bakgrunnen for studien til Lobo og Winsler (2006) innebærer blant annet at relasjonen mellom barn fremmer spesielle kognitive ferdigheter og læringsferdigheter, som andre relasjoner ikke gjør. Videre blir det nevnt at den sosiale kompetansen barnet har i tidlig alder, påvirker relasjonsbyggingen til andre barn, som senere vil påvirke skoletilhørighet, holdninger i forhold til skolen og akademisk utvikling (se bl.a Howes, 1987; Ludd, 1990 gjengitt i Lobo & Winsler, 2006). Denne teorien samsvarer med det som er skrevet om sosial kompetanse og relasjoner mellom barn i teorikapitlet.

Forskerne i denne studien (Lobo & Winsler, 2006) mente at dans gav en annen effekt enn vanlige leke-aktiviteter, selv om begge aktivitetene innebar interaksjon med jevnaldrende. Likevel formidler de at videre undersøkelser burde studere variabler blant annet om tilknytning mellom jevnaldrende. Siden dette ikke har vært undersøkt i denne studien, kan man ikke konkludere med at danse-intervensjonen gir bedre forhold mellom barn, enn det vanlige leke-aktiviteter gjør. Men siden resultatene gir dans store fordeler når det gjelder sosial kompetanse, internaliserende og eksternaliserende atferd, ser det ut til at dans likevel kan være en styrke i førskolen dersom denne type danse-intervensjoner blir brukt som strategi. Grunnen til dette kan være at danse-intervensjonen var styrt av pedagogen i større grad enn det leke-aktivitetene var. I danse-intervensjonen ble barna møtt med både instrumentell og emosjonell støtte (se kap. 2.4.5 for beskrivelse av denne definisjonen). Kanskje ble det i denne intervensjonen, lik andre tilnærminger til kreativ dans, vektlagt at pedagogen viste stor iver og engasjement i den kreative dansen, og ga trygge tilbakemeldinger underveis. Samtidig kan det hende barna fikk emosjonell støtte ved at pedagogen viste og snakket om ulike følelser som en del av den kreative dansen. I tillegg kan det hende barna selv fikk kjenne i sin egen kropp hvordan ulike følelser kjennes ut, ved at pedagogen viste følelser ved hjelp av rytmer, musikk, ansiktsuttrykk og kroppsuttrykk (sterkt/svakt og stort/lite).

5.2 Forskning om dans i barneskolealder

I denne gruppen med studier om dans i barneskolealder, spriker studiene svært mye med tanke på forskningsområde, metode og utførelse. Likevel viser alle resultatene i studiene at dans, enten stående for seg selv, eller sammen med andre kunstfag som drama, gir positive effekter med tanke på barns utvikling av positive følelser og/eller sosial kompetanse.

I denne aldersgruppen er det flest studier som omhandler utvikling av sosial kompetanse. Kun én av studiene nevner at de undersøker sosial og emosjonell utvikling (Brouillette, 2010). Studiens teoretiske bakgrunn er at sosial og emosjonell kompetanse er en av de viktigste komponenter for barnets utvikling, også den faglige, og for relasjonsbygging (se f.eks Denham, 1998; Cohen et. al. 2005 gjengitt i Brouillette, 2010). Studiens resultater, som baseres på intervju av lærere, hevder videre at språkutviklingen ble bedre etter den kunstfaglige intervensjonen, og utpeker særlig dans som viktig faktor. I denne studien fikk lærerne delta i intervensjonen ved at de lærte kunstfag av kunstnerne som de kunne ta videre med seg i skoleåret og i ordinær undervisning. Det vil si at etter intervensjonsperioden på et halv år, deltok de faste lærerne til barna, sammen med barna når de tok i bruk kunstfag i undervisningen.

Noe lignende ble gjort i studien til Greenfader og Brouillette (2013), der det også ble undervist i ulike kunstfag. Noe av den teoretiske forståelsen bak denne studien baseres på Piagets (1962 gjengitt i Greenfader & Brouillette, 2013) teori om at barn helt naturlig bruker kreative bevegelser og dramatisk lek for å lage forståelse og mening. Denne teoretiske tilnærmingen kan ha likhetstrekk med Rudolf Labans teorier og analyser av bevegelse, som blant annet legger vekt på å ha en bevissthet omkring seg selv og andre (Laban & Ullmann, 1980). Forskjellen fra denne studien og den foregående, var at det i denne studien var ulike kunstnere inne hele skoleåret igjennom for å undervise i kunstfag, og lærerne var med å utvikle timene sammen med kunstneren. Etter et år brukte lærerne de strategier gitt av kunstnerne til å utforme egne timer med ulike kunstfag. Denne studien målte også språkutviklingen med en språkstest, som gav positive resultater i kunstfagernes favør. For barn med sosiale og emosjonelle vanskeligheter kan det å snakke høyt og være i et samspill med andre, være utfordrende, fordi de ofte kan være redd for å mislykkes (Bru, 2011). Derfor er det interessant at kunstfaglige aktiviteter som dans kan bidra til positiv språkutvikling, noe som også kan bidra til bedre selvtillit og forståelse.

Til forskjell fra studien til Brouillette (2010), som trakk frem dans som en spesielt viktig faktor, blir det i Greenfader og Brouillette (2013) nevnt at de ulike kunstfagene kan gi effekt på ulike områder. Felles for begge studiene er at læreren deltok sammen med barna i intervensjonen som var styrt av en kunstner, for deretter å bruke intervensjonen videre sammen med barna på egenhånd. Lærerens støttende væremåte i dette samspillet kan ha vært det som gav tiltaket den effekten som den gjorde, både med tanke på språk og sosial utvikling. I begge studiene blir det nevnt at lærerne i utgangspunktet var positive til tiltakene. Det kan bety at disse lærerne viste motivasjon og engasjement, noe lærere som i utgangspunktet er skeptisk til utfallet av et slikt program, ikke ville gjort. Som nevnt tidligere vil lærerens emosjonelle og instrumentelle støtte kunne ha stor innvirkning på barns sosiale og emosjonelle utvikling.

En tredje studie i denne gruppen brukte også en utenforstående kunstner for å undersøke effekten av dans i forhold til den kognitive utviklingen hos barn (Giguere, 2011). Denne studien er basert på søken etter å finne hvor stor kobling det er mellom sinnet og kroppen i fysisk utfoldelse, i motsetning til å tanken om at kropp og sinn virker på forskjellige plan (se bl.a Shapiro, 1999; Green, 2000; Blakemore, 2003 gjengitt i Giguere, 2011). Denne tanken er den samme som er beskrevet i teorikapittelet, der både Perry og Malchiodi (2014) og Van Der Kolk (2014) mener at kropp og sinn regulerer hverandre. Forskeren og forfatteren i denne studien, Giguere (2011), var også kunstneren. Selv om forskeren nevner at hun var nøytral i prosessen, kan hennes førforståelse og kunnskap ha påvirket analysene av det hun observerte. Når det er sagt, viser Giguere (2011) kvalitative analyser at den kreative dansen kan ha positiv innvirkning på blant annet sosial fungering og gruppesamarbeid, samt gi positive følelsestilstander. Barna i denne studien fikk selv ansvaret for å utvikle danser sammen i gruppen. Forskeren var kun tilstede for å sette i gang prosjektet, gi oppmuntrende ord og bekreftende blick underveis. Selv om forskeren observerte at barnegruppen tok forskjellige roller i samspillet, eksempelvis lederrollen, kritikeren eller den som hang seg på de andre, var ikke disse rollene statiske. Forskeren mener at det å dele strategier, idéer og avgjørelser med andre barn, kan støtte barnets søken etter nye måter å uttrykke seg på. Som det ble beskrevet i teorikapittelet, er opplevelsen av et fellesskap med jevnaldrende essensielt for utvikle god psykisk helse. En viktig faktor som kan være årsaken til de positive analysene til forskeren, i tillegg til det som først ble nevnt, var at barna selv valgte om de ville være med i gruppen. Det betyr at

resultatene kan ha blitt annerledes dersom deltakerne hadde vært likegyldige eller negative til prosjektet.

De to siste studiene i gruppen *dans i barneskolealder*, undersøker om dans kan gi en voldsforebyggende effekt (Hervey & Kornblum, 2006; Koshland & Wittaker, 2004). Til forskjell fra de tre foregående studiene, har danseintervensjonen i disse studiene utgangspunkt i *Dance/movement therapy (DMT)*. Felles for begge intervensjonene i studiene, er at programmene er utviklet av én av forskerne. Begge studiene er utført med kvantitativ metode, men studien til Hervey og Kornblum (2006) har også kvalitativ data som supplement. Resultatene ved begge studiene finner at lærerne skårer barnas atferd som mindre problematisk og negativ, etter intervensjonsperioden. En annen grunn til at disse studiene ble inkludert i denne litteraturoversikten, var fordi at de inneholdt viktige aspekter som kan kobles til mobbing. Intervensjonene kan ha effekt utover at de forebygger voldelig og negativ atferd. Mobbing har som nevnt i teorikapittelet stor innvirkning på barns psykiske helse, og kan gi vedvarende plager. I studien til Hervey og Kornblum (2006) blir det nevnt innledningsvis at intervensjonen også kan ha positiv innvirkning for barn med innagerende atferd og psykiske vansker. Når barn med utagerende atferd lærer å kontrollere og regulere seg selv, kan mer sårbare barn bli indirekte skånet fra negative handlinger. Kanskje denne typen intervensjoner kan bidra til å forebygge mobbing, og utvikle sosial og emosjonelle kompetanse, både hos barn med risiko for å utvikle utagerende atferd og de med innagerende atferd?

For å kunne kommentere grunnen til at slike type intervensjoner, som den til Hervey og Kornblum (2006) og Koshland og Wittaker (2004), kan fungere, kan man se nærmere på teorien til Perry og Malchiodi (2014) og Van Der Kolk (2014). De hevder at rytmiske bevegelser og lyder kan regulere hjernen. Bakgrunnen for studiene til Koshland og Wittaker (2004) og Hervey og Kornblum (2006) baseres nettopp på tanken om det gjensidige forholdet mellom kropp og sinn. I artikkelen til Hervey og Kornblum (2006) er den teoretiske bakgrunnen ikke beskrevet, men intervensjonens bakgrunn er beskrevet i en bok (Kornblum & Halsten, 2006). Der blir det blant annet nevnt at terapeuter innen DMT mener det er en sammenheng mellom barnets tanker, følelser, historie, atferd og kropp. De mener hvordan barnet relaterer til sin indre verden påvirker hvordan relasjoner utvikles til den ytre verden. Denne teoretiske tilnærmingen samsvarer også med teorier om kropp og sinn beskrevet av blant annet Van Der Kolk (2014). Måten de to

intervensjonene er utformet på har mange likehetstrekk med denne tankegangen. Blant annet innebærer intervensjonene at barna som deltar utvikler gester/ håndbevegelser sammen med terapeuten, som skal demonstrere ulike følelsesstemninger. Dette er for å få utløp for opparbeidet spenning i kroppen når man er sint eller får angst. Det kan for eksempel være stamping med føttene eller boksing i luften til rytmisk musikk. I tillegg lærer barna beroligende bevegelser, for eksempel å løfte armene sakte og forsiktig over hodet samtidig som man fokuserer på pusten, som kan utføres når barnet trenger å roe seg ned. Dette er bevegelser som ikke tar lang tid å gjøre og som forskerne mener er effektive (Hervey & Kornblum, 2006; Koshland & Wittaker, 2004).

Forskerne ved begge studiene nevner at det trengs mer forskning på området. Studien til Hervey og Kornblum (2006) hadde kun før-etter test, og behøver kontrollgruppe ved videre forskning for å kunne øke validiteten. I studien til Koshland og Wittaker (2004) finnes det kontrollgruppe, med gruppen var ikke randomisert og hadde høyere aldersnivå enn intervensjonsgruppen. Denne studien hadde derfor hatt behov for et randomisert utvalg i begge grupper, for å kunne øke validiteten.

5.3 Forskning om dans i ungdomsalder

I denne aldersgruppen er fem studier inkludert. Kun én av disse studiene er av kvalitativ metode, basert på intervju (Beaulac, et al., 2011), de andre er av kvantitativt design blant annet med før og etter tester. Studien til Beaulac, et al. (2011) undersøker hvordan hiphop-dans som tiltak, instruert av hiphop-instruktører, kan ha effekt for unge som er risikoutsatt. Grunnen til at denne studien ble inkludert, selv om tiltaket er annerledes enn de fleste andre tiltakene i denne oversikten, er fordi denne type dans heller ikke er konkurransepreget. Teorikapittelet viser at barn med emosjonelle og sosiale vansker behøver mestringsorienterte tilnærminger dersom de skal utvikle seg sosialt og emosjonelt. Denne typen dans oppmuntrer de unge til å bruke mestringsstrategier ved hjelp av positiv støtte fra instruktøren. I tillegg blir de oppmuntret til sosiale ferdigheter ved å gi hverandre oppmuntrende tilrop. Studien var derfor innenfor inkluderingskriteriene sosial og emosjonelle atferd, og ungdomsalder. Et viktig aspekt ved denne studien var at ungdommene selv meldte seg til å være med i prosjektet. Dermed var kanskje motivasjonen i utgangspunktet høyere for denne gruppen, enn en gruppe som hadde blitt randomisert fordelt i en intervensjonsgruppe. I tillegg var det et stort overtall

av jenter (over 80%) i dette prosjektet. Ut fra dette tallet kan det se ut til at jenter er mer motivert til å danse i utgangspunktet, enn det gutter er.

Studien til Connolly, et al. (2011) hevder i sine resultater at danseintervensjon viste økt selvfølelse hos deltakerne (kun jenter), og at indre motivasjon forble på samme nivå i før og etter- testen. I dette tilfellet hevder forskerne at jentene i utgangspunktet var positive til dans. Også i denne studien var det danseinstruktører/ pedagoger som underviste dans, men i dette tilfellet var det moderne og kreativ dans. I tillegg foregikk dansen i skolehverdagen. Det kan tenkes at det ikke gir noen forskjell i om dansetimene blir holdt i skolen eller utenfor skolen, så fremt timene blir holdt av en dansepedagog/ instruktør.

I likhet med studien til Beaulac, et al. (2011) fokuseres det i studien til Connolly, et al. (2011) at det er dans som fysisk aktivitet som påvirker selvtillit og positiv selvfølelse. Det samme utgangspunktet, med tanke på fysisk aktivitet, gjelder også ved studien til Philipsson, et al. (2013), som undersøker intervensjoner med jenter og moderne og kreativ dans. Alle disse tre studiene har bakgrunn i forskningsbasert teori, om at fysisk aktivitet påvirker både fysisk og psykisk helse (se f. eks Ekeland, Helan & Hagan, 2005 gjengitt i Connolly, et al., 2011). Det blir også nevnt at fysisk aktivitet blir forbundet med velvære, både fysisk og psykisk, og at det kan gi mindre antisosial atferd og forebygge kroniske tilstander som overvekt og depresjon (f.eks Jones & Offord, 1989; Eccles & Baber, 1999 gjengitt i Beaulac, et al., 2011). Andre viser til teori om at dans er en form for aktivitet som kan gi et støttende miljø og forbedre lav fysisk selvfølelse og kroppsbilde (Burgess, Grogan & Buruwitz, 2006 gjengitt i Philipsson, et al., 2013). Denne tilnærmingen til den teoretisk bakgrunnen for studiene, kan sammenlignes med Howard Gardners teori om de ulike intelligensene. Tanken i denne teorien er at man lærer på ulike vis, og bruker ulike ”intelligenser” på ulikt vis. Den kroppslig/kinestetiske ”intelligensen” (som for eksempel dans) er én del av stimulering som bidrar til utvikling (Gardner, 2011).

Likevel kommer det frem i alle tre studier at det var relasjonen til de andre i gruppen og den positive støtten fra danselæreren, som påvirket hovedfunnene om sosial og emosjonell utvikling. Spørsmålet om det er det fysiske aspektet eller dansen i seg selv som gir de positive resultatene, kunne vært undersøkt dersom noen av studiene hadde hatt kontrollgrupper som foretok andre fysiske aktiviteter.

En fjerde studie som også undersøkte det fysiske aspektet ved dans, og som hadde kontrollgruppe med andre aktiviteter som sport eller prosjektarbeid, var studien til Zander, et al. (2014). Siden dans har andre elementer enn sport, som bruk av musikk, bruk av kroppsuttrykk og fokus på estetiske komponenter, kunne det vært hensiktsmessig om studien også undersøkte andre estetiske fag som musikk og drama. Først da kunne man sagt noe mer om dansens egenverdi i forhold til sosiale og emosjonelle vansker. Denne studien baseres på teori og forskning om at relasjoner mellom jevnaldrende oppstår der det er lagt til rette for samhandling, og der individene er fysisk nær hverandre (Latané, Liu, Nowa, Bonevento & Zheng, 1995 gjengitt i Zander, et al., 2014). En slik teoretisk tilnærming finner man igjen blant annet i litteraturen til Doll, et al. (2004) og Drugli (2012) gjengitt i denne oppgavens teorikapittel. De mener at man må tilrettelegge for samhandling mellom barn og ungdom, samt at denne samhandlingen bør struktureres. Studien til Philipsson, et al. (2013) hadde også kontrollgruppe, men disse hadde ingen lignende aktivitet, kun tilgang på vanlig helsetjeneste.

Studien til Jeong, et al. (2005) bruker *dance/movement therapy (DMT)* som tiltak og undersøker ikke bare det fysiske aspektet ved dansen. Fokuset ved tiltaket i denne studien er i større grad på ungdommenes positive emosjoner, kroppsbevissthet og bevissthet i forhold til andre rundt en. Den teoretiske bakgrunnen for studien er teori om DMT og at det utvikler subjektive og objektive forbedringer. I tillegg vil danseterapi styrke kroppsbilde, avklare egne grenser, gi utløp for fysisk spenning, angst og aggresjon, øke muligheten for kommunikasjon, glede, fornøyelse og spontanitet, og redusere kognitiv og kinestetisk forvirring (Seide, 1986 gjengitt i Jeong, et al., 2005). Hovedlinjene i denne teoretiske definisjonen av DMT (danseterapi), finner man igjen i teoriavsnittet i denne oppgaven. Det gjenspeiler den overordnede tanken om gjensidig påvirkning mellom kropp og sinn. Undersøkellesgruppen i denne studien er en gruppe unge jenter med ulike symptomer på depresjon. Som tidligere beskrevet i teorikapittelet kan dans påvirke hvordan hjernen regulerer seg i møte med utfordrende hendelser, på grunn av rytmiske og repetitive bevegelser og lyder (Van Der Kolk, 2014). Det kan derfor hende at for flere unge med allerede utviklet psykiske plager, vil dansen gi større positive effekter dersom den har et helhetlig perspektiv på mennesket, der man har fokus på koblingen mellom sinn og kropp.

Alle studiene i denne gruppen, bortsett fra Connolly, et al. (2011), har undersøkt intervensjonenes effekt hos unge med ulike risikofaktorer. Studiene til Beaulac, et al. (2011) og Zander, et al. (2014) har sett på unge med lav sosio-økonomisk bakgrunn, mens studiene til Jeong, et al. (2005) og Philipsson, et al. (2013) har sett på unge jenter med enten depresjon eller stressrelaterte symptomer. Man kan spørre seg om slike tiltak ville fungert som forebyggende før man vet om risikofaktorene hos de unge, eller om tiltakene kun fungerer dersom dette er oppdaget. Dersom dans kan ha en regulerende effekt, slik det blir nevnt i teorien, vil tiltak med dans kunne forebygge psykiske plager på et tidlig stadium.

I tre av studiene blir det vektlagt at ungdommene skulle være delaktige i dansetimene, både i forhold til koreografering og det å gi hverandre tilbakemeldinger i gruppen (Connolly, et al., 2011; Philipsson, et al., 2013; Zander, et al., 2014). Slik det blir nevnt i teorikapittelet er autonomi viktig for barn og unge som skal utvikle sin sosiale kompetanse. Ungdommene får i disse studiene i større grad vært medbestemmende til det som skal skje. For barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker, vil det å kunne være selvhevdende i slike samarbeidssituasjoner, bidra til utvikle den sosiale kompetansen de trenger for å utvikle gode relasjoner med andre. I tillegg var det i alle de fem studiene i denne aldersgruppen, dansepedagoger eller instruktører som stod for undervisningen av ungdommene. Dansepedagogenes engasjement og kunnskap i timene, kan ha vært mye av grunnen til at studiene gav gode resultater. Ved at pedagogen ga støttende verbale og non-verbale (blikk-kontakt) tilbakemeldinger i det ”arbeidet” som ble gjort av barna i timen, kan det hende barna opplevde en sterk instrumentell og emosjonell støtte. Ingen av intervensjonene i de fem studiene ble brukt videre av skolen etter intervensjonsperioden, slik mange av intervensjonene i aldersgruppene førskolebarn og barneskolebarn gjorde. Longitudinelle studier kunne undersøkt om de positive resultatene ville vedvart etter intervensjonsperiodens slutt. I tillegg kunne andre longitudinelle undersøkelser undersøkt hvorvidt intervensjonen bør holdes av dansepedagoger over lengere tid, eller om intervensjonen kunne vært holdt ved like av de ordinære skolelærerne.

5.4 Metodiske begrensninger i oppgaven

I denne studien har det vært foretatt mange valg, og noen av disse valgene ligger innenfor rammen til en masteroppgave, som tidsbruk og ressurser. Andre valg baseres på kunnskap som ble tilegnet etter hvert med tanke på teoretiske perspektiv og forutsetninger.

En av de mest åpenbare metodiske begrensningene i denne oppgaven, er at de inkluderte studiene i seg selv har klare metodiske begrensninger. Kun to av studiene (Jeong, et al., 2005; Lobo & Winsler, 2006) viser at de brukte et strengt eksperiment. Begge med før-etter-test, kontrollgruppe, og lite utvalg. Kun én av disse studiene hadde dobbel blind strategi, som regnes som den forskningsmetoden som gir best og høyest reliabilitet og validitet (Aveyard, 2010). Resultatene i disse to studiene hadde hatt enda større tyngde dersom utvalget hadde vært større. I flere av de kvasi-eksperimentelle studiene er derimot utvalget større, noe som styrker disse studiene, selv om de også har sine mangler. Ingen av de kvantitative studiene med kontrollgruppe, har gjennomført longitudinelle design som går over periode på mer enn ett år. Én av studiene går over to år, men siden utvalget er lite og det kun er foretatt kvalitative analyser, kan man ikke konkludere med at resultatene er overførbare.

Jeg foretok et utvalg av studier på bakgrunn av min antagelse at disse studiene ville svare på problemstillingen. Min førforståelse for oppgavens tema kan ha påvirket de valgene jeg tok underveis i søkeprosessen og i utvelgelsen av studier. Det kan ha ført til en subjektiv tolkning av hva som er relevant, og kunne ha blitt en feil i oppgaven; dersom jeg i utgangspunktet hadde vært overbevist på at dans kan bidra til utvikling av god psykisk helse i førskole og skole, ville resultatene blitt påvirket av dette. Det har jeg derimot vært bevisst på, og det er lagt ned mye arbeid i å velge ut studier som kun bidro til å svare på problemstillingen, både positive funn og negative funn. Det kan hende at noen relevante resultater ikke har vist seg gjeldende i mine søk, som kan ha bakgrunn i mine søkestrategier. Jeg har ikke brukt avanserte søkealgoritmer på grunn av begrenset tid og begrenset kunnskap om dette. Likevel har jeg lest resultatene med et kritisk blikk, slik at mine drøftinger rundt resultatene i størst mulig grad har vært objektive. Selv om min førforståelse kan ha påvirket mine drøftinger, mener jeg at bevisstheten rundt dette har bidratt til at jeg har klart å holde et kritisk ståsted gjennom hele prosessen.

6. KONKLUSJONER

Resultatene i denne oppgaven gir indikasjoner på at dans kan være positivt i barnehage- og skolesammenheng når det kommer til utvikling av sosial kompetanse, gi flere positive følelser, utvikling av språket, lære å regulerer følelser og redusering av problematferd.

I de fleste inkluderte studier i denne oppgaven tyder det på at samspillet mellom barn og voksen er noe av det mest fremtredende. Det kan gi antydninger om at dansen gjør barn og voksne likestilt i aktiviteten. Selv om pedagogen gir retningslinjer å forholde seg til, foregår dansingen *sammen med* den voksne og andre barn/ unge. I noen av studiene ble det hevdet at barnas språk ble bedre, og at det var noe av grunnen til at de oppnådde større forståelse seg imellom, som videre ga bedre samspill. Andre studier hevdet at dansen bidro til å lære å kontrollere og bli kjent med egne følelser, og hvordan kroppen reagerer ved ulike sinnstemninger. Resultatene i disse studiene indikerte at dette øker mulighetene for positive samspill. To av studiene gav indikasjoner på at dans hadde forebyggende effekt i forhold til mobbing på grunn av redusert negativ atferd. Flere av studiene hevder dans fremmer autonomi og selvhevdelse, som er viktig for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter.

For å nærme seg konklusjoner omkring problemstillingene i denne oppgaven, ser det ut til at dans kan gi positive fordeler 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 selvhevdende, på grunn av fokus på mestringsopplevelser. Som nevnt tidligere i denne oppgaven er det indikasjoner på at negativ atferd blir redusert gjennom at dans virker forebyggende på sosiale og emosjonelle problemer. Ved at negativ atferd reduseres kan barn og unge som er sårbare i sosiale situasjoner, bli tryggere på seg selv og oppleve mindre negativ atferd rettet mot dem.

Det er viktig å påpeke at de fleste av resultatene i denne oppgaven ikke har forskningsdesign som er sterke nok til å konkludere med at det er dansen i seg selv som er årsaken til de positive forandringene. I tillegg viser resultatene i denne oppgaven at en stor andel av de inkluderte studiene undersøker intervensjoner med jenter i større grad enn gutter. Resultatene i denne litteraturoversikten viser også at de fleste av studiene er gjort i land utenfor Europa. For å kunne gi ytterligere konklusjoner og svar på problemstillingen er det nødvendig med mer forskning på flere områder.

6.1 Videre forskningsbehov

I denne oppgaven er det lagt frem en systematisk oversikt over relevant forskning, om dans i barnehage og skole for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Prosessen fra utviklingen av problemstillingen, gjennom metodiske søkestrategier og drøfting av resultater, har vist at det generelt er mer behov for forskning omkring dette temaet. Mer spesifikt bør slik forskning undersøke langtidseffekten av intervensjoner med dans i skolen, og sammenligne dette med både musikk og drama, som har det estetiske aspektet til felles, og sport, som har fysisk aktivitet til felles. Slik forskning vil kanskje kunne si noe om hva det er i dansen som gir fordeler ved utvikling av god psykisk helse, og eventuelle fordeler dans har i skolesammenheng. Videre forskning bør også undersøke om tilstedeværelse av barnas faste lærere, underveis i dansen, har noe å si i forhold til eventuelle fordeler dansen gir. Dette bør undersøkes ved å sammenligne grupper der læreren jobber sammen med en dansepedagog, og der dansepedagogen er alene med barna. Slike undersøkelser bør også inneholde intervensjonsgruppe og kontrollgruppe i forskjellige aldre, for å undersøke om det er forskjell hos barn og ungdom, i forhold til hva slags lærerstøtte som behøves.

Likeledes finnes det lite forskning som omhandler kun gutter og dans, særlig i ungdomsalder. Videre forskning bør i større grad benytte seg av randomiserte utvalg også når det gjelder kjønn. Slik forskning vil kunne fortelle mer om jenter har større utbytte av dans i skolesammenheng, enn det gutter har. Til slike undersøkelser kreves det at man tar utgangspunkt i at både gutter og jenter kan ha sosiale og emosjonelle problemer. To av intervensjonene i studiene hevdet dansen hadde en voldsforebyggende effekt, eller reduserte negativ atferd, i klasser med både gutter og jenter. Videre forskning bør undersøke langtidseffekten av slike tiltak med longitudinelle studier. Dersom det viser seg at denne type tiltak holder negativ atferd nede over lengere tid, kan det hende dansen kan være et supplement til andre program i skolen, som for eksempel mobbeprogram. Slike undersøkelser vil vise om dans kan ha forskjellig betydning for gutter og jenter, da sosiale og emosjonelle problemer kan vise seg forskjellig hos ulike kjønn, i ulik alder.

Som nevnt tidligere er de inkluderte studiene i denne litteraturoversikten i liten grad fra europeiske og nordeuropeiske land. Dette understreker at det er et behov for mer forskning på dette temaet, i denne delen av verden. De fleste landene der forskningen har blitt gjennomført, har tilnærmet lik levestandard som i Norge. Likevel bør videre

forskning fokusere på undersøkelser i land i Nord-Europa, og særlig i Norge der det ikke er foretatt lignende prosjekt eller undersøkelser enda.

REFERANSER

- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. I B. M. Caldwell & H. N. Ricciuti (red.), *Review of child development research*. . Chicago: University of Chicago Press.
- Aveyard, H. (2010). *Doing a literature review in health and social care: A practical guide* (2. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Beaulac, J., Kristjansson, E. & Calhoun, M. (2011). "Bigger than hip-hop?" Impact of a community-based physical activity program on youth living in a disadvantaged neighborhood in Canada. *Journal of Youth Studies*, 14(8), 961-974.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss vol.2. Separation : Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: Exploring the perceptions of elementary teachers. *Arts Education Policy Review*, 111(1), 16-24. doi: 10.1080/10632910903228116
- Brown, E. D. & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 337-346.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U.V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. r. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Connolly, M. K., Quin, E. & Redding, E. (2011). Dance 4 your life: Exploring the health and well-being implications of a contemporary dance intervention for female adolescents. *Research in Dance Education*, 12(1), 53-66. doi: 10.1080/14647893.2011.561306
- Dimondstein, G. (1974). *Exploring the arts with children*. New York: Macmillian Publishing Co. .
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms : Creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Donovan, C. & Spence, S. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clin. Psychol. Rev.*, 20(4), 509-531.
- Drewe, S. B. (1996). *Creative dance: Enriching understanding*. Calgary, Alta: Detselig Enterprises.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Duberg, A., Hagberg, L., Sunvisson, H. & Möller, M. (2013). Influencing self-rated health among adolescent girls with dance intervention: A randomized controlled trial. *JAMA Pediatrics*, 167(1), 27-31. doi: 10.1001/jamapediatrics.2013.421
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna- handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (red.), *Barn i utfordringer : Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fink, A. (2010). *Conducting research literature reviews : From the internet to paper* (3. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Folkhelseinstituttet. (2014). Psykiske lidelser hos barn og unge Lastet ned 2014.11.28, fra <http://www.fhi.no/artikler/?id=84062>
- Frederiksen, S. & Drama. (2004). *Dans dur: Kreativ dans for de 6 til 9-årige i skolen*. Gråsten: Drama.

- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3. utg.). New York: New York : Basic Books.
- Giguere, M. (2011). Dancing thoughts: An examination of children's cognition and creative process in dance. *Research in Dance Education*, 12(1), 5-28.
- Gilbert, A. G. (2003). Toward best practices in dance education through the theory of multiple intelligences. *Journal of Dance Education*, 3 (1), 28-33.
- Glick, B. & Goldstein, A. P. (1987). Aggression replacement training. *Journal of Counseling & Development*, 65(7), 356-362. doi: 10.1002/j.1556-6676.1987.tb00730.x
- Greenfader, C. M. & Brouillette, L. (2013). Boosting language skills of english learners through dramatization and movement. *Reading Teacher*, 67(3), 171-180.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system-rating scales*. Minneapolis: Pearson Assessments.
- Haugen, R. (2008a). *Barn og unges læringsmiljø : 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Haugen, R. (2008b). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stemningslidelser. Hvordan kommer de til uttrykk? I R. Haugen (red.), *Barn og unges læringsmiljø: 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hervey, L. & Kornblum, R. (2006). An evaluation of Kornblum's body-based violence prevention curriculum for children. *The Arts in Psychotherapy*, 33(2), 113-129. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2005.08.001>
- Hodgson, J. & Preston-Dunlop, V. (1990). *Rudolf Laban: An introduction to his work & influence*. Plymouth: Northcote House.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere: NIFU.
- Idsøe, T. & Idsøe, E. C. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. r. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker - barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, A. S. (2012). Dansens plass i kroppsøvingfaget - status, utfordringer og muligheter. *Kroppsøving*(2).
- Jacobsen, E. B. (2003). "Dans i skolen" : Ønsket eller uønsket? *Kroppsøving*(6).
- Jeong, Y.-J., Hong, S.-C., Lee, M. S., Park, M.-C., Kim, Y.-K. & Suh, C.-M. (2005). Dance movement therapy improves emotional responses and modulates neurohormones in adolescents with mild depression. *International Journal of Neuroscience*, 115(12), 1711-1720. doi: 10.1080/00207450590958574
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse - inn på timeplanen! *Bedre Skole* (nr. 1).
- Kornblum, R. & Halsten, R. L. (2006). In-school dance/movement therapy for traumatized children. *Creative arts therapies manual: A guide to the history, theoretical approaches, assessment, and work with special populations of art, play, dance, music, drama, and poetry therapies*, 144-155.
- Koshland, L. & Wittaker, J. W. B. (2004). Peace through dance/movement: Evaluating a violence prevention program. *American Journal of Dance Therapy*, 26(2)(0146-3721). doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10465-004-0786-z>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Meld. St. 18 (2010-2011) læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmuligheter for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned 2015.05.19, fra <http://www.regjeringen.no/>

- Kvam, M. (2013). Aerob og anaerob trening Lastet ned 2015.05.02, fra <http://nhi.no/trening/treningsrad/treningsrad-generelle/aerob-og-anaerob-trening-40308.html>
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Laban, R. & Ullmann, L. (1980). *The mastery of movement* (4. utg. rev. av Lisa Ullmann.). Plymouth: MacDonald and Evans.
- Lafreniere, P. & Dumas, J. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (scbe-30). *Psychol. Assess.*, 8(4), 369-377.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: En ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leirvåg, L. M. (2002). Livsdans Lastet ned 2015.03.06, fra <http://livsdans.no/>
- Leste, A. & Rust, J. (1990). Effects of dance on anxiety (reprinted from perceptual and motor-skills, vol 58, 1984). *Am. J. Dance Ther.*, 12(1), 19-25.
- Lobo, Y. B. & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x
- Low, K. G. & Ritter, M. (1996). Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis. *Arts in Psychotherapy*, 23(3), 249-260. doi: 10.1016/0197-4556(96)00027-5
- Macdonald, C. J. (1991). Creative dance in elementary schools: A theoretical and practical justification. *Canadian Journal of Education*, 16.
- Major, E. F. (2011). Bedre føre var - : Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger. Rapport 2011:1. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : En innføring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, K. S. (2007). Trivsel og oppvekst - barndom og ungdomstid. Rapport 2007:5. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Meekums, B. (2002). Dance movement therapy: A creative psychotherapeutic approach
- Meekums, B. (2008). Developing emotional literacy through individual dance movement therapy: A pilot study. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(2), 95-110.
- Merrell, K. W. (2013). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*: Guilford Publications.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten (2013) Slik oppsummerer vi forskning (3.2. rev. utg.). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Lastet ned 2015.04.02, fra <http://www.kunnskapssenteret.no/verktoy/slik-oppsummerer-vi-forskning>
- Nodak. (2014). Norsk forening for danseterapi og kreative kroppsuttrykk Lastet ned 2015.03.06, fra <http://www.nodak.no/pages/vedtekter.html>
- Nordaker, D. J. (2010). Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? I Pape, S. (red.), *Norsk danseforskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, cop. 2010.
- Nova. (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013 (rapport 10/14)*. Oslo: NOVA.
- NTNU. (2015). *Elevundersøkelsen 2014 - mobbing, krenkelser og arbeidsro*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen : Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (2002). *Elevane sitt skolemiljø. Kapittel 9a.*: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 2015.03.12, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Payne, H. (1992). *Dance movement therapy : Theory and practice*. London: Tavistock/Routledge.
- Perry, B. D. & Malchiodi, C. A. (2014). *Creative interventions with traumatized children*: Guilford Publications.
- Petruzzello, S. J., Landers, D. M., Hatfield, B. D., Kubitz, K. A. & Salazar, W. (1991). A meta-analysis on the anxiety-reducing effects of acute and chronic exercise. *Sports medicine*, 11(3), 143-182.
- Philipsson, A., Duberg, A., Möller, M. & Hagberg, L. (2013). Cost-utility analysis of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems. *Cost Effectiveness & Resource Allocation*, 11(1), 4-12. doi: 10.1186/1478-7547-11-4
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2012). *Krisepedagogikk: Hjelp til barn og ungdom i krise* (3. oppl. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi : Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Skog, O.-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener : En regresjonsbasert tilnærming* (2. [rev. og utvidet] utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stiffman, A. R. (1984). A brief measure of children's behavior problems: The behavior rating index for children. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 17(2), 83-90.
- Svartdal, F. (2014). Fagfelle vurdering. Store norske leksikon. Lastet ned 2014.04.02, fra: <https://snl.no/search?query=fagfelle+vurdering&x=0&y=0>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal : A handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Thelin, M. (2008). *Dansens helande kraft*: Carlsson.
- Thuen, E., Bru, E. & Ogden, T. (2007). Coping styles, learning environment and emotional and behavioural problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 347-368. doi: 10.1080/00313830701485460
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i musikk. Lastet ned 2015.02.25, fra <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Læreplan i kroppsøving. Lastet ned 2015.02.25, fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>
- Van Der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score*: Viking.
- Zander, L., Kreutzmann, M., West, S. G., Mettke, E. & Hannover, B. (2014). How school-based dancing classes change affective and collaborative networks of adolescents. [references]. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4)(1469-0292). doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.004>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Oversikt over 11 andre interessante artikler

Forfatter	Årstall	Tittel	Søkeord	Database
Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R.	2009	The Challenges of Implementing Primary Arts Education: What our Teachers say	Creative Dance AND Children	ASP Eric
Brown, E. D., & Sax, K. L.	2013	Arts Enrichment and Preschool Emotions for Low-Income Children at Risk	Dance AND emotional problems	ASP Eric
Eke, L., & Gent, A. M.	2010	Working with withdrawn adolescents as a moving experience: A community resourced project exploring the usefulness of group dance movement psychotherapy within a school setting.	Dance therapy AND School	Eric PsychInfo
Goodgame, J.	2007	Beyond Words: Dance and Movement Sessions with Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in Estonia	Dance AND Emotional Problems Dance Therapy AND School	ASP Eric
Greer-Paglia, K.	2006	Examining the effects of creative dance on social competence in children with autism: A hierarchical linear growth modeling approach.	Creative Dance AND Children	Eric PsychInfo
Keun, L. L., & Hunt, P.	2006	Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses	Creative Dance AND Children	ASP Eric PsychInfo
Kornblum, R.	2012	Review of Art therapies in schools: Research and practice.	Dance AND School based intervention, Dance therapy	PsychInfo

			AND School, Dance therapy AND school based intervention	
Kourkouta, L., Rarra, A., Mavroeidi, A., & Prodromidis, K.	2014	The contribution of dance on children's health.	Dance therapy AND school	ASP Eric
Marigliano, M. L., & Russo, M. J.	2011	Moving Bodies, Building Minds: Foster Preschoolers' Critical Thinking and Problem Solving through Movement	Creative Dance AND Children	Eric
Metsapelto, R.-L., & Pulkkinen, L.	2012	Socioemotional Behavior and School Achievement in Relation to Extracurricular Activity Participation in Middle Childhood	Dance AND Emotional Problems	Eric
Skoning, S. N.	2010	Dancing the Curriculum.	Creative Dance AND Children	Eric
Skoning, S. N.	2008	Movement and Dance in the Inclusive Classroom	Creative Dance AND Children	Eric