SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven handler om hvordan fordelingen av kunstfaglige aktiviteter i skolen og i fritiden er, hvor viktige kunstfaglige aktiviteter oppleves å være, og om det finnes sammenhenger mellom kunstfaglig læring og selvverd. Det er samlet inn kvantitativt datamateriale fra tiendeklasseelever i Nord- og Sør-Trøndelag for å kunne svare på dette, og det er utført statistiske analyser på datamaterialet i SPSS.

Oppgaven har teoretisk tilknytning til både det kunstfaglige forskningsfeltet og det pedagogiske og psykologiske forskningsfeltet. Den har et kunstfagdidaktisk grunnlag og målet er å bidra med kunnskap til det kunstfaglige forskningsfeltet, samt å sette fokus på sammenhenger mellom kunstfaglig læring og selvverd. For å forklare fordeling av kunstfaglige aktiviteter, hvor viktige kunstfaglige aktiviteter oppleves og hvilke sammenhenger det finnes mellom kunstfaglig læring og selvverd, ble det gjennomført spørreundersøkelse.

Funnene viser at der finnes noen svake sammenhenger mellom kunstfaglig læring og selvverd, henholdsvis i fagene musikk og kunst og håndverk. Det er også identifisert negativ sammenheng mellom drama og teater i fritidsklubb og selvverd. Funnene viser også kjønnsforskjeller både i forhold til deltakelse i kunstfaglige aktiviteter, hvor flink elevene opplever at de er og hvor høyt selvverd de har. Mens jentene i hovedsak deltar i flere kunstfaglige aktiviteter både i skolen og fritiden, og opplever at de er flinkere enn guttene, har guttene allikevel høyere selvverd enn jentene.

I drøftingen av resultatene ble det tatt utgangspunkt i kunstfaglige læringsteorier og pedagogiske og psykologiske selvverdsteorier. Det ble også tatt utgangspunkt i tidligere forskning om kunstfaglig lærings påvirkning, og tidligere forskning på kjønnsforskjeller i selvverd. Konklusjonen er at det kan virke som om kunstfaglig lærings manglende påvirkning på selvverdet henger sammen med hvor lite viktig kunstfaglige aktiviteter oppfattes å være. Dette påvirker både deltakelsen i kunstfaglige aktiviteter, tid og ressurser knyttet til kunstfaglige aktiviteter og undervisningen i kunstfaglige aktiviteter.

ABSTRACT

This Master Thesis examines the distribution of arts educational activities both in school and in the student's spare time, the perceived importance of arts educational activities and the perceived correlations between arts education and self-worth. Quantitative data material has been gathered from tenth grade students in Nord- and Sør-Trøndelag, and statistical analysis has been executed using SPSS.

The Thesis has a theoretical affiliation to both the arts research field, and the pedagogical and psychological research field. It has a foundation in arts didactics and the purpose is to contribute with knowledge to the arts research field, and to direct a focus on correlations between arts education and self-worth. There was conducted a questionnaire to examine the distribution of arts educational activities, the importance of arts educational activities and the correlations – if any – between arts education and self-worth.

The findings show a few weak correlations between arts education and self-worth, respectively in the subjects Music and Arts and crafts. There was also found a negative correlation between Drama and theatre learned in communal centres and self-worth. The findings also show several gender differences, both regarding participation in arts educational activities, how skilled the students perceive themselves to be, and how high their self-worth is. While the girls generally participate in more arts educational activities both in school and in their spare time, and perceive themselves to have better skills, the boys still report a higher self-worth than the girls.

The theoretical foundation for the discussion of the findings was arts educational theory, and pedagogical and psychological theories considering self-worth. Former research in the influence of arts education was also used as a foundation for the discussion, as well as former research on gender differences in self-worth. The conclusion is that it may seem like arts education's lack of influence on self-worth has to do with the perceived low importance arts educational activities. This affects both the participation in arts educational activities, time and resources spent on arts educational activities and how the arts education is conducted.

FORORD

Er jeg ferdig nå?

Jeg ønsker å rette en stor takk til veileder Britt Karin Støen Utvær. Takk for uvurderlig hjelp, særlig i forbindelse med produksjon av spørreskjema og ikke minst med SPSS (et dataprogram som jeg har utviklet et elsk/hat-forhold til… mest hat).

Jeg ønsker også å takke medveileder Tone Pernille Østern, som blant annet sørget for at jeg skulle få skrive akkurat den masteroppgaven jeg ønsket, selv om det betydde at hun måtte finne en veileder utenfor det kunstfaglige feltet.

Jeg ønsker å påpeke den store verdien i å få hjelp utenom ordinær arbeidstid, særlig når man jobber i tillegg til masterstudiet. Jeg har fått svar fra begge veilederne til nesten alle døgnets tider. Jeg har også fått ha veiledning fra Britt Karin på Skype og telefon på helligdager, søndager og på sene kvelder. Uten dette hadde jeg ikke klart å levere oppgaven nå til normert tid.

Jeg ønsker selvfølgelig også å takke familien min. Takk mamma, Hege og Daniel for *direkte* hjelp med oppgaven, og takk til dere andre, både biologisk familie og svigerfamilie, for *indirekte* hjelp via støttende ord, tilrettelegging og barnepass.

Takk til verdens søteste guttebasser, Troy og Robin, for vidunderlige og magiske avbrekk fra en krevende og hektisk studieperiode.

Takk til lærerne og medstudentene mine som har tilrettelagt i forbindelse med graviditet, fødsel, barsel og småbarnsperiode. Alle har smilende tålt barnegråt og mating midt i undervisninger, fremføringer og forestillinger. Dette er likestilling på høyt nivå!

Vennlig hilsen Silje

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG 1
ABSTRACT 3
FORORD 5
Figurer og tabeller 11
Figurer 11
Tabeller 11
1.0 Innledning 13
1.1 Formål med oppgaven 14
1.2 Kortfattet om prosjektet som ligger til grunn for masteroppgaven 14
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål 15
1.4 Klargjøring av sentrale begreper 15
1.5 Posisjonering av meg selv 16
1.6 Oppgavens oppbygning og avgrensning 17
2.0 Bakgrunn og teori 21
2.1 Kunstfaglig læring 21
2.1.1 Transformativ estetisk læring 22
2.1.2 Retningslinjer innenfor kunstfaglig læring 24
2.1.3 Søken etter en holistisk modell for kunstfaglig læring 29
2.1.4 Kunstfaglig læring satt i kontakt med selvverd 31
2.2 Selvverd – en del av selvoppfatningen 32
2.2.1 Selvverdet: hierarkisk oppbygd 34
2.2.2 Kilder til selvverd 34
2.2.3 Kjønnsforskjeller i selvverd 35
2.2.4 Psykologisk sentralitet 35
2.2.5 Covingtons teori om selvverd 38
3.0 Tidligere forskning 41
3.1 Kunstfaglig læring 41
3.1.1 DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education 41
3.1.2 Art for Art's sake? The Impact of Arts Education 43
3.1.3 Arts as a Contributing Element in Education for All 45
3.1.4 Arts and Cultural Education in Norway 46
3.2 Selvverd 48
3.2.1 How low is low? Low Self-Esteem as an Indicator of Internalizing Psychopathology in Adolescence 48
4.0 Metode 51

4.1 Valg av epistemologisk plassering 51
4.2 Vitenskapsteoretisk plassering 51
4.3 Forskningsdesign og etiske perspektiver 52
4.4. Prosedyre og utvalg 52
4.4.2 Etiske perspektiver 53
4.4.3 Gjennomføring av spørreundersøkelsen 55
4.5 Om spørreundersøkelsen 55
4.6 Kvantitativ metode og analyse 57
4.6.1 Statistisk behandling av spørreskjema 58
4.6.2 Valg vedrørende struktur og layout av spørreskjemaet 58
4.6.3 Dataanalyser av spørreskjemaet 58
4.6.4 Innlegging og vasking av dataene i SPSS 58
4.6.5 Deskriptiv statistikk 59
4.6.6 Missing 59
4.6.7 Faktoranalyse 59
4.6.8 Korrelasjonsanalyse 61
4.6.9 Regresjonsanalyse 61
4.6.10 Signifikanstester 62
4.6.11 T-tester 63
4.7 Validitet og reliabilitet 63
4.7.1 Validitet 63
4.7.2 Reliabilitet 66
5.0 Resultater 67
5.1 Fordeling av deltakelse i kunstfaglige aktiviteter 67
5.1.1 Kunstfaglige aktiviteter i skolen 68
5.1.2 Kunstfaglige fritidsaktiviteter 69
5.2 Kunstfaglige aktiviteters viktighet 71
5.2.1 Kunstfaglige aktiviteters viktighet i skolen 71
5.2.2 Kunstfaglige aktiviteter i fritidens viktighet 74
5.3 Selvverd 76
5.4 Kjønnsforskjeller 78
5.5 Kunstfaglig lærings påvirkning på selvverdet 78
5.5.1 Bivariat korrelasjonsanalyse 79
5.5.2 Regresjonsanalyse 79
6.0 Drøfting 81
6.1 Kunstfagenes plass og «plass» i skolen 81

6.1.1 Kunstfagenes plass i skolen 82
6.1.2 Kunstfagenes «plass» i skolen 85
6.2 Kunstfagenes plass og «plass» i fritiden 87
6.2.1 Kunstfagenes plass i fritiden – ressurser 87
6.2.2 Kunstfagenes «plass» i fritiden 90
6.3 Kjønnsforskjeller 92
6.5 Et kritisk blikk på studien 95
7.0 Avslutning 97
Litteratur 103
VEDLEGG 109
Vedlegg 1 – Kvittering fra Norsk Senter for Forskningsdata 109
Vedlegg 2 – Informasjons- og samtykkebrev 111
Vedlegg 3 - Spørreskjema 113

Figurer og tabeller

Figurer

- **Figur 1**. Den individuelle opplevelsen av et formuttrykk s. 22
- **Figur 2**. Konstnärlig erfarenhet och verksamhet s. 29
- **Figur 3.** Kulturpress og psykologisk sentralitet s. 37
- **Figur 4.** Sammenhengen mellom evner, innsats, prestasjoner og selvverd s. 38
- **Figur 5.** Deltagelse i ulike kunstfag i skolen fordelt på kjønn (prosenter) s. 68
- **Figur 6**. Dårlig eller flink i kunstfaglige aktiviteter i skolen s. 68
- **Figur 7.** Fordeling av kunstfaglige aktiviteter i fritiden s. 69
- **Figur 8**. Arenaer for kunstfaglige fritidsaktiviteter s. 70
- **Figur 9**. Dårlig eller flink i kunstfaglige aktiviteter i fritiden s. 70
- **Figur 10**. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i skolen er s. 71
- **Figur 11**. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i skolen er – gjennomsnitt s. 72
- **Figur 12**. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i skolen er – miljøet rundt s. 73
- **Figur 13.** Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i skolen er – miljøet rundt - gjennomsnitt s. 73
- **Figur 14.** Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i fritiden er s. 74
- **Figur 15**. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i fritiden er - gjennomsnitt s. 75
- **Figur 16**. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i fritiden er - miljøet rundt s. 75
- **Figur 17.** Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i fritiden er - miljøet rundt – gjennomsnitt s. 76
- **Figur 18.** Selvverd fordelt på kjønn (prosenter) s. 77

Tabeller

- **Tabell 1**. T-tester på «Kjønn» s. 78
- **Tabell 2**. Bivariat korrelasjonsanalyse s. 79
- **Tabell 3.** Regresjonsanalyse s. 79

1.0 Innledning

I denne oppgaven drøfter jeg sammenhenger mellom kunstfaglige læringsteorier og pedagogiske og psykologiske selvverdsteorier. Da jeg gikk på lærerutdanningen opplevde jeg selvoppfatnings- og selvverdsteorier fra et pedagogisk og psykologisk perspektiv som sentralt og viktig. Jeg fikk den samme opplevelsen av kunstfaglig læring da jeg begynte på min mastergradsutdanning. I og med at begge disse ulike teoriene opplevdes som viktige og relevante for meg syntes jeg det var en god idé å se hvordan de passet sammen. Det jeg derimot oppdaget da jeg fordypet meg i de forskjellige teoriene, var at kunstfaglig læringssyn og pedagogisk og psykologisk selvverdsteorier ser ut til å utgå fra grunnleggende forskjellig ontologisk syn på hvordan subjektstilblivelsen skjer, og i en forlengelse av dette – hvordan læring skjer hos individet. Selvverdsteoriene ser ut til å hvile på en mer klassisk psykologisk forståelse av subjektet, mens de kunstfaglige læringsteoriene ser ut til å forholde seg til en mer postmoderne forståelse. I selvverdsteoriene som blir benyttet i denne oppgaven virker det som om subjektet blir sett på som sentrert, og grensene mellom meg-deg, sender og mottaker, mennesket som individ og omverden er stabile og tydelige. Med andre ord er det tydelig hvor «jeg» slutter og «du» begynner, eller hvor «sender» slutter og «mottaker» begynner i en kommunikativ situasjon. Mennesket er tydelig avgrenset fra omverdenen og blir påvirket av omgivelsene. Når det gjelder de kunstfaglige læringsteoriene som blir benyttet i denne oppgaven virker det som om mennesket blir fremstilt mer desentrert, fragmentert og hele tiden i endring og bevegelse. Det finnes ikke klart avgrensede sendere og mottakere, men komplekse kommunikative situasjoner, strukturer og materialiteter.

Dette kunstfaglige menneskesynet representeres av blant andre professor i kunstfagdidaktikk Anna-Lena Østern, som hevder at kunnskap blir til i interaksjon med verden. Denne interaksjonen kan kalles en opplevelse, en hverdagserfaring eller en sanseimpuls. Kunnskap handler dermed verken om verden eller om individet, men om selve aktiviteten (A-L. Østern, 2010). Hun beskriver dette slik:

> Gjennom de transformasjonene som en kunstnerisk læreprosess innebærer, kan det lærende individet forandre sitt forhold til noen aspekter av menneskelig liv, til samfunnet eller til naturen (A-L. Østern, 2010, s. 194).

De pedagogiske og psykologiske selvverdsteoriene representeres av blant andre Skaalvik og Skaalvik (2013) som hevder at selvverdet påvirkes av de selvvurderingene man gjør av seg

selv på ulike områder:

> … selvvurdering blir påvirket av flere forhold. De viktigste kildene er andre selvvurderinger, sosial sammenligning og hvordan vi fortolker prestasjoner og opplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 112).

Man kan derfor si at man i kunstfaglig læring mer tydelig ser på mennesket som i et samspill med omgivelsene. Når mennesket forandrer seg, forandres hans/hennes forhold til omgivelsene samtidig. Grensene mellom mennesket og omgivelsene er nesten flytende. I pedagogisk og psykologisk selvverdsteori derimot, virker det mer som om det er omgivelsene som påvirker mennesket, som forstås som å ha en relativt sentrert og stabil «kjerne».

Disse ulike ontologiske utgangspunktene som jeg har oppdaget når jeg har satt meg inn i kunstfaglig læringsteori, og selvverdsteorier, representerer en spenning som gjør seg gjeldende i hele denne oppgaven. Når jeg undersøker kunstfaglig læring og forsøker å sette dette i sammenheng med selvverd, så skjer det en interessant kollisjon på grunn av at det ontologiske synet på hva et menneske grunnleggende er, ser ut til å være forskjellig i de to «leirene». Jeg har sett på dette som en spennende, men krevende, utfordring gjennom denne oppgaven.

1.1 Formål med oppgaven

Formålet med masteroppgaven er å undersøke om det finnes sammenhenger mellom kunstfaglig læring og selvverd sett fra et pedagogisk og psykologisk perspektiv. Det er også å undersøke hvilke didaktiske konsekvenser en eventuell sammenheng kan få. Jeg ønsker i tillegg å kartlegge hvor stor andel av elever i et utvalg på tiende trinn deltar i kunstfaglige aktiviteter i skolen og i fritiden, samt undersøke hvor viktig disse elevene syns kunstfaglige aktiviteter er. Formålet med denne kartleggingen er å undersøke om hva slags forhold tiendeklasseelevene har til kunstfaglig læring. Gjennom dette arbeidet håper jeg å kunne bidra til det kunstfagdidaktiske forskningsfeltet og til debatten om kunstfaglig læring sin plass i skolen og samfunnet.

1.2 Kortfattet om prosjektet som ligger til grunn for masteroppgaven

Forskningsprosjektet som ligger til grunn for masteroppgaven har bakgrunn i mitt ønske om å undersøke kunstfaglig læring og selvverd hos norske tiendeklasseelever. Jeg valgte å

undersøke situasjonen ved å gjennomføre spørreundersøkelser med tiendeklasseelever i Nord- og Sør-Trøndelag. Jeg stilte spørsmål om hvor mange kunstfaglige aktiviteter de har hatt i skolen og i fritiden, hvor flinke de syns de er og hvor viktig de opplever at slike ting er. Jeg ønsket også å finne ut av hvor høyt selvverd elevene hadde og om det fantes noe sammenheng mellom kunstfagene og selvverd. Elevene fylte derfor ut en selvverdsskala for å måle hvor høyt selvverd de har. Detaljene omkring spørreskjemaet og gjennomføringen av spørreundersøkelsen blir utdypet i metodekapittelet. Jeg endte opp med å få 514 utfylte spørreskjemaer. Etter en manuell gjennomgang ble 22 av disse ekskludert på grunn av mye skriblerier eller åpenbar useriøs utfylling. Utvalget jeg endte opp med er 486 tiendeklasseelever fra Nord- og Sør-Trøndelag.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av dette har jeg laget problemstillingen:

Hvilke sammenhenger finnes mellom kunstfaglig læring og selvverd?

Jeg undersøker denne problemstillingen gjennom å svare på disse forskningsspørsmålene:

Forskningsspørsmål 1: I hvilken grad deltar et utvalg elever på tiende trinn i kunstfaglige aktiviteter?

Forskningsspørsmål 2: Hvor viktig er kunstfaglige aktiviteter ifølge et utvalg tiendeklasseelever?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan opplever et utvalg tiendeklasseelever sitt eget selvverd?

Forskningsspørsmål 4: Hvilke kjønnsforskjeller finnes det når man ser på sammenhengen mellom deltakelse i kunstfaglige aktiviteter og selvverd hos et utvalg tiendeklasseelever?

1.4 Klargjøring av sentrale begreper

I denne oppgaven blir begrepet *kunstfag* benyttet om det som i grunnskolen kalles *estetiske fag* ettersom begrepet *kunstfag* er blitt et mer og mer etablert begrep. I spørreskjemaet brukte jeg begrepet *estetiske fag*, fordi *estetiske fag* fremdeles brukes i grunnskolen. Jeg valgte derfor å bruke dette begrepet for å unngå å forvirre elever, lærere og skoleledere som har forholdt seg til spørreundersøkelsen min. Jeg har derimot tatt et valg i ettertid om å kun bruke begrep som *kunstfag, kunstfaglig læring og kunstfaglige aktiviteter* istedenfor *estetiske fag, estetiske aktiviteter* og lignende, når det er snakk om de gjeldende fagene eller fritidsaktivitetene. *Kunstfaglig læring* og lignende begreper passer bedre som en norsk oversettelse til det

engelske begrepet *arts education,* et begrep som brukes i fremstillingen av kunstfaglige læringsteorier og i tidligere forskning. Jeg bruker både *kunstfag* og *kunstfaglige aktiviteter* når det gjelder hva elevene har deltatt på i skolen og i fritiden. Dette er fordi at ikke alt kan defineres i et fag.

Jeg bruker begrepet *estetisk transformasjon, estetisk tilnærming til læring* og lignende når jeg snakker om hva som skjer i kunstfaglig læring. Dette er fordi estetisk tilnærming til læring ifølge A-L. Østern (2010) er *grunntanken* i kunstfaglig læring. Dette stemmer overens med Tone Pernille Østern (i publikasjonsprosess), også professor i kunstfagdidaktikk ved NTNU, som viser at doktorgradsprogrammet i Kunstnerisk forskning (Artistic Research) ved Kunstuniversitetet i Helsingfors forklarer begrepet *estetisk* og kunstens mandat på følgende måte:

> *Aesthesis* […] refers to those primary processes that might be broadly described as aesthetic and in which and through which the world makes itself known and knowable, experienceable and shareable. The question of the relationship between society and *aesthesis*, as well as of establishing and altering that relationship, is the question of *art*. Inasmuch as art is a shared concern […] it also becomes […] a public affair, a *res publica*.

Man kan derfor hevde at estetiske prosesser i sin brede definisjon er prosesser der verden sanses, oppleves, kjennes og blir mulig å dele av og mellom mennesker: mennesker som alltid er sansende, opplevende og relasjonelle (T.P. Østern, 2017, i publikasjonsprosess).

Begrepet *selvverd* blir i denne oppgaven brukt som et underbegrep til *selvoppfatning.* Engelske begrep som *self-esteem* og *self-worth* blir begge oversatt til *selvverd* slik som i boka *Skolen som læringsarena* (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Disse valgene ble tatt for å sikre en tydelig, rød tråd i oppgaven, samt å gjøre teksten så forståelig som mulig.

1.5 Posisjonering av meg selv

Min interesse for kunstfag startet for mange år siden, da jeg så min søster spille skuespill i en musikal på ungdomsskolen. Jeg ble umiddelbart bergtatt, rørt, ulykkelig og lykkelig på samme tid. Jeg visste at det jeg så ikke var virkelig, men samtidig føltes det nesten enda mer virkelig enn den faktiske virkeligheten. Da jeg forlot forestillingen visste jeg én ting: jeg ville

spille skuespill, synge, danse og stå på scenen. Jeg ville få andre til å føle det jeg følte; jeg ville dele den opplevelsen med alle rundt meg.

Min interesse for læreryrket oppsto etter at jeg fikk jobb som dramapedagog på en kulturskole. Jeg opplevde at dramaundervisning fikk elevene til å blomstre, slik jeg selv hadde gjort da jeg var barn. Jeg ønsket å lære mer om hvordan man underviser, så jeg begynte på lærerutdanning. Det jeg opplevde på lærerutdanningen var at mange av situasjonene, utfordringene, drøftingene og episodene jeg opplevde som lærerstudent *kunne* ha fått et helt annet utfall med en estetisk tilnærming til læring. Jeg prøvde å fortelle dette til mine medstudenter og lærere, men jeg opplevde at jeg ikke ble hørt. «Drama var bare tull, ikke et ordentlig fag. Man lærte jo ingenting. Det er koselig å leke av og til, men man jo ikke glemme de ordentlige fagene».

Da sluttet jeg å *fortelle* og begynte å *vise*. Jeg valgte å vinkle hver eneste skoleoppgave og eksamen på hele lærerutdanningen til å inneholde estetisk tilnærming til læring. Jeg begynte å bruke estetisk tilnærming som læring i praksis, nesten helt uavhengig av hvilke fag jeg underviste i. Noen medstudenter og lærere viste interesse for det jeg gjorde, og ønsket å lære av meg. Andre viste ingen interesse. Jeg ble uansett inspirert til å videreutdanne meg innen kunstfag. I min masteroppgave ønsket jeg å koble sammen pedagogikken og estetikken, mest fordi dette tidligere var den eneste måten jeg kunne legitimere kunstfaglig læring for mine medstudenter og lærere. Jeg har hatt årevis med trening på nettopp å «snike» kunstfaglig læring inn i grunnskoleundervisningen ved å forsvare det pedagogisk.

Min forforståelse er at kunstfaglig læring har en positiv innvirkning på elevene. Dette påvirker min forskerrolle, fordi det gjør at jeg har lettere for å lete etter positive utfall. Av den grunn har det vært betryggende å gjennomføre spørreundersøkelse på ukjente elever og å måtte forholde meg til kvantitative data i statistisk programvare. Jeg måtte allikevel reflektere rundt min egen forskerrolle; hvordan jeg fremstilte meg selv for skolene, lærerne, og ikke minst elevene som deltok i undersøkelsen.

1.6 Oppgavens oppbygning og avgrensning

Innledningen i denne masteroppgaven forteller litt om forskjeller i subjektsforståelsen innenfor det kunstfaglige feltet og det pedagogiske og psykologiske feltet. Jeg forteller om mitt ståsted og min interesse for det jeg skriver om. Videre presenterer jeg min problemstilling og forskningsspørsmål før jeg klargjør sentrale begreper. Jeg forteller om meg

selv og min egen rolle i det kunstfaglige feltet, læreryrket og hvordan jeg er «vant» med å bruke kunstfaglig læring.

Påfølgende kommer et teorikapittel som jeg har sortert i underkapitler etter to hovedtemaer. Det ene er kunstfaglig læring, og dette temaet inneholder disse undertemaene: transformativ estetisk læring, retningslinjer innenfor kunstfaglig læring, søken etter en holistisk modell for kunstfaglig læring og kunstfaglig læring satt i kontakt med selvverd. Det andre hovedtemaet er selvverd og er delt inn i disse undertemaene: selvverdet: hierarkisk oppbygd, kilder til selvverd, kjønnsforskjeller i selvverd, psykologisk sentralitet og Covingtons teori om selvverd. Jeg har valgt å fremstille teorikapittelet slik for å skape en så oversiktlig fremstilling av teorien som mulig. Jeg presenterer deretter tidligere forskning. Her har jeg valgt å ha et kunstfaglig fokus som i stor grad handler kunstfaglig lærings påvirkning. Dette kapittelet inneholder også et kort underkapittel om tidligere forskning på kjønnsforskjeller i selvverd for å styrke kjønnsfokuset i oppgaven.

Videre følger et metodekapittel som tar for seg valgene og hensynene jeg har tatt i forhold til vitenskapsteori og metode i forskningsprosjektet mitt. Her forklarer jeg den post-positivistiske metodologien jeg har valgt, prosedyre for gjennomføring av prosjektet, samt de kvantitative metodene, analysene og testene jeg har benyttet meg av underveis. Jeg forklarer i tillegg hvordan jeg har forholdt meg til validitet og reliabilitet. Jeg går deretter videre til resultater. Først fremstiller jeg resultatene som svar på forskningsspørsmålene, i egne underkapitler. Deretter bruker jeg resultatene fra faktor-, korrelasjon- og regresjonsanalysen til å se på kunstfaglig lærings påvirkning på selvverdet.

Kapittelet som følger etter det er drøftingen av oppgaven. Her drøfter jeg de ulike resultatene opp mot hverandre, teori, tidligere forskning og i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Dette kapittelet er delt inn på følgende måte: Først drøfter jeg kunstfaglige aktiviteters plass i skolen med tanke på ressurser. Deretter drøfter jeg kunstfaglige aktiviteters «plass» i skolen med tanke på kunstfagenes rolle og opplevde viktighet hos elevene og miljøet rundt. Jeg følger deretter samme prosedyre på kunstfaglige aktiviteter i fritiden: først plass i fritiden med tanke på ressurser, deretter «plass» i fritiden med tanke på rolle og opplevd viktighet hos elevene og miljøet rundt. Videre drøfter jeg kjønnsforskjeller i kunstfaglige aktiviteter og selvverd. I og med at jeg forsker innenfor det kunstfaglige feltet er drøftingsdelen forankret i de kunstfaglige, selv om også resultater og teori fra selvverd blir drøftet.

I denne oppgaven er det nødvendig med noen avgrensninger. Jo mer jeg har satt meg inn i teori og datamateriale, desto mer ser jeg at jeg ikke kan ta tak i alt jeg finner interessant. Jeg har valgt å forholde meg til kunstfaglig læring på generell basis, og ikke fagspesifikt, med unntak fra det ene delkapittelet i tidligere forskning. Dette har å gjøre med at omfanget ville blitt for stort og oppgaven ville dermed blitt for overflatisk. Jeg har også valgt å bruke selvverd, som er en del av selvoppfatningen, istedenfor selvoppfatningen i sin helhet, for å unngå et for stort pedagogisk og psykologisk fokus i en kunstfaglig masteroppgave. Før jeg avslutter oppgaven følger et delkapittel hvor jeg inntar et kritisk blikk på studien. Her drøfter jeg hvordan forskningsprosjektet mitt ble gjennomført og hva jeg kunne gjort annerledes.

2.0 Bakgrunn og teori

I dette kapittelet presenterer jeg teoretiske perspektiver som er relevante for denne oppgaven. Noe av teorien har til hensikt å gi leseren et godt grunnlag for å kunne forholde seg til oppgaven på best mulig måte, mens noe tar jeg aktivt i bruk og støtter meg på videre i oppgaven. Kapittelet er delt i to hoveddeler: kunstfaglig læring og selvverd. Mens det ene hovedtemaet er vinklet i en kunstfaglig retning, er det andre hovedtemaet vinklet i en pedagogisk og psykologisk retning. Deler av teorien som blir presentert begynner etter hvert å bli ganske gammel. For eksempel er Inkeri Savas (1994) artikkel om retningslinjer innenfor kunstfaglig læring fra 1994 og dermed 23 år gammel per i dag. Jeg mener allikevel at denne fremdeles er relevant i og med at Anna-Lena Østern skriver om Sava i sin egen artikkel «Estetisk tilnærming til læring» (A-L. Østern, 2010). Deler av teorien om selvverd er enda eldre. For eksempel er Marshall Rosenbergs artikkel "Psychological Selectivity in Self-esteem formation" (Rosenberg, 1968) fra 60-tallet. Flere andre kilder er fra 80- og 90-tallet. Man kan derfor stille spørsmål om teorien er utdatert og ikke gjeldende i dag. Jeg har allikevel valgt å presentere denne teorien fordi den blir brukt mye i Einar Marius og Sidsel Skaalviks bok *Skolen som læringsarena* (2013), og denne boken var en viktig del av pensum i min egen, ferske lærerutdanning. Videre blir de ulike kunstfaglige teoriene presentert. Deretter følger en noe brå overgang til pedagogisk og psykologisk teori om selvverd.

2.1 Kunstfaglig læring

Kunstfaglig læring er ikke **ett** læringssyn, men en paraply av læringssyn. Det finnes derimot noen fellestrekk. Ett slikt fellestrekk er at kunstfaglig læring utfordrer eleven både følelsesmessig og kognitivt i arbeid med kunstformer. I kunstfaglig læring er estetisk tilnærming den sentrale måten å utvikle kunnskap på (A-L. Østern, 2010). Dette stemmer overens med doktorprogrammet ved Kunstuniversitetet i Helsinki, som hevder at kunstens mandat hviler på aesthesis. Begrepet *estetikk* blir ofte forbundet med noe vakkert eller kunstnerisk. Store Norske Leksikon beskriver noe som er estetisk som noe harmonisk og vakkert. Det brukes også om det området i filosofien som undersøker grunnlaget og lovene for det skjønne i kunsten. Men estetikk, i vid forstand, reflekterer over vår sanselige måte å være i verden på (Store Norske Leksikon, 2015). Dette samsvarer med hvordan A-L. Østern definerer estetikk. Hun hevder at «sansebaserte innganger til læring kalles ofte estetiske fordi de har et opplevelsespotensial. I møte med både skjønnhet og heslighet vekkes følelser og tanker» (A-L. Østern, 2010, s. 184).

2.1.1 Transformativ estetisk læring

Estetisk transformasjon er et begrep fra den amerikanske filosofen, psykologen og pedagogen John Dewey. Han skrev at sanselige opplevelser transformeres til kunnskap og erkjennelse. Den sanselige opplevelsen setter i gang en prosess som fører til økt kunnskap, erfaring eller innsikt (Dewey, 1980). Opplevelser har en effekt på individet, og det lærende individet kan forandre sitt forhold til noen aspekter av menneskelig liv, samfunnet eller naturen gjennom de estetiske transformasjonene som en kunstnerisk læreprosess innebærer (Dewey, 1980). Man kan dermed si at transformativ estetisk læring oppstår når en opplevelse transformeres til kunnskap eller erkjennelse, gjennom et formuttrykk. Dette stemmer overens med det professor Hansbjörg Hohr skriver om estetisk transformasjon. Han hevder at den estetiske aktiviteten er forstått som et samspill mellom individets erfaring og de kulturelt gitte formuttrykk. Han forklarer det slik: «I samspillet mellom individets erfaring og formuttrykket oppstår ny erfaring og innsikt i verden» (Hohr, 2013, s. 220). Med andre ord kan man si at opplevelsen er samspillet mellom individets erfaring og formuttrykket. Dette betyr at selv om to personer opplever det samme formuttrykket vil de sitte igjen med ulike opplevelser og erkjennelser, siden opplevelsen oppstår i samspillet mellom deres individuelle erfaringer og formuttrykket. Dette kan fremstilles slik:

Figur 1: Den individuelle opplevelsen av et formuttrykk

Man kan dermed si at kunnskap verken handler om verden eller individet, men oppstår i relasjonen i mellom dem. Opplevelsen man sitter igjen med etter å ha sett på eller deltatt i et kulturelt formuttrykk påvirkes av ens individuelle erfaringer. Dette samsvarer med A-L. Østern som hevder at kunnskap blir til i interaksjon med verden. Denne interaksjonen kan kalles en opplevelse, en hverdagserfaring eller en sanseimpuls. Kunnskap handler dermed verken om verden eller om individet, som nevnt ovenfor, men om selve aktiviteten (A.L. Østern, 2010). Når individet er i relasjon med et formuttrykk, skapes det en opplevelse. Denne opplevelsen blir så transformert til kunnskap eller erkjennelse.

Hohr (2013) beskriver den estetiske aktiviteten som et samspill mellom individets erfaring og de kulturelt gitte formuttrykk. Den pedagogiske verdien av estetisk aktivitet er derimot fortsatt lite forstått i pedagogisk teori og praksis, hevder Hohr. Ofte blir estetisk aktivitet overlatt til faglige institusjoner som teater, museer og konsertsaler, noe som påvirker samfunnets oppfatning av hva som er estetisk. Hohr utdyper dette slik:

> Til denne arbeidsdelingen kommer den utbredte oppfatningen at det estetiske er en subjektiv sak som handler om smak og behag og som ingen skal og behøver å blande seg opp i. Ut fra et slikt standpunkt blir det nærmest umulig å begrunne den estetiske aktiviteten som et pedagogisk anliggende (Hohr, 2013, s. 219).

Det kan virke som om A-L. Østern hevder det samme i og med at hun påstår at «… det trengs en bedre forståelse av verdiene i kunstfaglig arbeid og mer generelt av estetisk tilnærming til læring» (A-L. Østern, 2010, s. 181). Dette kan tolkes som at kunstfaglig læring og estetikk har en tendens til å bli nedvurdert, noe som kan påvirke hva slags verdi det får i skolen og i samfunnet generelt.

I Dewey bok *Art as Experience* (1980) hevder han at selv om opplevelser kan transformeres til innsikt er ikke dette noe som skjer med alt man opplever. Det er ifølge Dewey (1980) forskjell på å *oppleve* noe og å ha en *opplevelse.* For å ha en *opplevelse* må man fullføre noe: "In contrast with such experience, we have *an* experience when the material experienced runs its course to fulfillment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experience from other experiences" (Dewey, 1980, s. 36).

Det kan virke som dette handler om at man ikke bare må oppleve, men man må også bearbeide opplevelsene. Det er altså først når man har fullført og bearbeidet opplevelsen at den har en effekt på individet (Dewey, 1980). Gjennom de transformasjonene som en kunstnerisk læreprosess innebærer, kan det lærende individet forandre sitt forhold til noen aspekter av menneskelig liv, til samfunnet eller til naturen (A-L. Østern, 2010). Dewey beskriver dette slik: "In art, the *playful* attitude becomes interested in the transformation of material to serve the purpose of a developing experience" (Dewey, 1980, s. 279)

Med andre ord kan man si at transformativ estetisk læring handler om å gi elevene en sanselig opplevelse via et kunstnerisk formuttrykk, og at denne opplevelsen transformeres til kunnskap. Dette forklarer Hohr slik: «Den estetiske aktiviteten, både produksjon og resepsjon

av uttrykk er … forstått som et samspill mellom individets erfaring og de kulturelt gitte formuttrykk» (Hohr, 2013, s. 220). Man kan dermed si at man skaper mening gjennom arbeid med formuttrykk, hvor formuttrykket er det kunstneriske. Dette beskrives også av A-L. Østern, som blant annet hevder at transformativ estetisk læring er når en opplevelse, hverdagserfaring eller sanseimpuls transformeres gjennom en poetisk bearbeidelse av en kunstform til en estetisk erfaring (A-L. Østern, 2010). Hun trekker derimot frem at slike estetiske læringsprosesser er avhengig av lærere som vet hva det innebærer å undervise i et estetisk perspektiv: «… dersom læreren skal bruke kunst som metode i kunnskapsproduksjon må læreren ha kompetanse til å håndtere klasserommets dramaturgi og kunne utfordre elevene til å gjennomgå estetiske læringsprosesser» (A-L. Østern, 2010, s. 185).

Hvis estetiske læringsprosesser skal kunne inngå i undervisningen, krever det lærere som vet hva det vil si å undervise med et estetisk perspektiv (A-L. Østern, 2010). A-L. Østern forklarer dette slik: «Kunst hører sammen med å kunne, og dersom læreren skal bruke kunst som metode i kunnskapsproduksjon må læreren ha kompetanse til å håndtere klasserommets dramaturgi og kunne utfordre elevene til å gjennomgå estetiske læringsprosesser» (A-L. Østern, 2010, s. 185). Denne kompetansen kan ifølge A-L. Østern være vanskelig å få tak i, og særlig når det gjelder dans og drama siden disse ikke er egne skolefag i grunnskolen (A-L. Østern, 2010).

2.1.2 Retningslinjer innenfor kunstfaglig læring

Professor i kunstpedagogikk Inkeri Sava hevder at kunstens transformative betydning er sentral for kunstfaglig læring; begrepet *transformasjon* – forandring – henviser til en indre prosess, en betydningsdefinering og forandringshendelse hos mennesker som opplever, utfører eller lærer seg kunst. Dermed kan en kunstnerisk betydningsfull opplevelse eller handling virke utad som en kunstnerisk prestasjon (Sava, 1994). Hun mener i tillegg at det er vesentlig at mennesket, når han/hun lærer gjennom kunstnerisk tolkning og betydningsdefinering, skaper nye betydningsrelasjoner til objektet for den kunstneriske innlæringen og får en ny synsvinkel til virkeligheten, seg selv, andre mennesker, naturen og verden. Med andre ord kan man si at mennesket hele tiden er i relasjon til omgivelsene rundt seg. Når mennesket lærer gjennom kunstnerisk tolkning, ser hun disse omgivelsene i et nytt lys; et lys som er preget av den nye erkjennelsen (Sava, 1994).

Hvis dette stemmer kan denne opplevelsen oppleves veldig dramatisk på det mentale planet, selv om den ikke er direkte synlig i menneskets oppførsel. Sava går så langt som å hevde at en sterk, kunstnerisk opplevelse kan forandre menneskets indre virkelighet, og at

transformasjonen er et slags indre, skapende arbeid i sjelen. Denne indre skapelsesprosessen kan ifølge Sava oppfattes av andre mennesker, for eksempel et publikum (Sava, 1994). På bakgrunn av dette kan man si at det er mulig å gjennomgå egen tolknings-, betydningsdefinisjons- og skapelsesprosess av å oppfatte et annet menneskes estetiske transformasjon. Kunstnerisk virksomhet er dermed en finstemt interaksjon mellom den utførende og den mottakende. Dette forklarer Sava slik: ”Konstnärlig verksamhet när den är som bäst er på så sätt en finstämd interaktion mellan den utförande och den mottagande, ett gemensamt skapande, där verklighetens innebörd får en definition” (Sava 1994, s. 37).

Sava hevder at man vanligvis deler den kunstfaglige læringen inn i to forskjellige retninger, hvorav den ene retningen preges av et behavioristisk kunnskapssyn og den andre retningen er preget av et «nytenkende» kunnskapssyn som oppsto som en motsats til det behavioristiske. Hun påstår derimot at hennes tidligere analyser viser at det «nytenkende» kunnskapssynet *også* kan deles i ulike retninger (Sava, 1994): «Men enligt min analys innehåller dette «nytänkande» åtminstone tre slags uppfatningar om inlärningen. De manifesterar sig som skiljaktiga till språkbruket och till sina praktiska följder» (Sava, 1994, s. 38). På bakgrunn av dette kan man si at kunstfaglig læringssyn ifølge Sava kan deles inn i fire ulike retninger, hvorav den ene retningen er preget av et behavioristisk kunnskapssyn, og de tre andre retningene er preget av et mer «nytenkende» kunnskapssyn. Alle disse retningene spiller ifølge Sava (1994) en viktig rolle i kunstfaglig undervisning. I det følgende presenterer jeg disse fire retningene.

2.1.2.1 Kunstfaglig læring som håndverkskunnskap

Ifølge Sava var det tidlige synet på kunstfaglig læring preget av en behavioristisk tenkemåte. I dette «gamle» synet på læring, som hun kaller det, blir mennesker preget av ytre påvirkninger, og de indre bevegelsene i menneskets sinn blir sett på som forstyrrende faktorer i undervisnings- og læreprosessen (Sava, 1994). Sava nevner at i estetikken blir behaviorismen representert av den mimetiske tradisjonen hvor kunsten etterligner virkeligheten og læring skjer gjennom kopiering: «Inom musik, drama, dans og bildande konst finns vissa «naturbestämda lagbundenheter, efter vilka eleven skal rätta sig så fullständigt och disiplinerat som möjligt» (Sava, 1994, s. 39). Sava hevder at det i denne læringstradisjonen ikke er rom for at eleven kan tenke selv, men kun etterligne «læremesteren» og bli tilført kunnskap. Hun påpeker også at selv om denne læringstradisjonen har hatt stor innvirkning på kunstundervisningen og har dyrket frem mange kunstnere på toppnivå, er den kritikkverdig

fordi ansvaret for tankearbeidet med den kunstfaglige virksomheten ikke ligger hos eleven selv (Sava, 1994).

Ifølge Sava oppsto det etter hvert tre «nytenkende» syn på kunstfaglig læring som en motsats til behaviorismen, hvor mennesket ble sett på som en mental skapning med indre styring:

1. Kunstfaglig læring som tilnærmer seg utfordringer på en humanistisk måte og understreker selvrealiseringen og kunsten som uttrykk for jeget (Sava, 1994).
2. Kunstfaglig læring med fokus på at kunsten er kunnskap om virkeligheten, og hvor eleven bygger ny kunnskap basert på tidligere erfaringer. Eleven er et subjekt som håndterer sin egen læring på en bevisst og aktiv måte. Denne retningen blir trukket frem som en hovedretning, og ifølge Sava er det åndelige aspektet her vesentlig (Sava, 1994).
3. Kunstfaglig læring som en sosial og kulturell interaksjon. Det som er vesentlig for dette synet er at innlæringen sees på som et såkalt sosialt utbytte; mennesker lærer i interaksjon med andre mennesker, i sosiale og kulturelle sammenhenger. Med andre ord må man muliggjøre interaksjon med andre for at opplevelsene skal kunne transformeres til kunnskap (Sava, 1994).

2.1.2.2 Kunstfaglig læring som opplevelse og kreativ selvutfoldelse

Innenfor denne kunstfaglige læringsretningen blir kunstfag sett på som selvrealiserende, personlighetsutviklende og selvregulerende (Sava, 1994). Sava hevder at fokuset ikke er på kvaliteten på elevenes prestasjoner, men på elevenes individuelle behov, interesser og forutsetninger. Kunsten blir med andre ord sett på som et virkemiddel for å utvikle individenes personlighet og trivsel (Sava, 1994). Med utgangspunkt i denne retningen har det oppstått nye undervisningsmetoder der fokuset har vært på elevenes behov, opplevelser, fantasier og drømmer, og uten større tekniske krav (Sava, 1994). Med andre ord kan man si at den er svært preget av betydningen av kunstnernes opplevelsestradisjon og selvutfoldelse.

Sava hevder at man i denne retningen innenfor kunstfaglig læring i hovedsak baserer kunnskapen på individenes følelsesmessige erfaringer eller opplevelser, med menneskenes psykiske funksjon som grunnlag for all økning av forståelse og innsikt (Sava, 1994). Ifølge Sava er det kunstfaglige innholdet uten betydning, og får kun betydning i den grad individet kan virkeliggjøre seg selv gjennom den kunstneriske opplevelsen og utfoldelsen. Hun mener også at tiden for å fokusere på tekniske ferdigheter først kommer når eleven gjennom kunstnerisk opplevelse har fått vilje og motivasjon til å øve (Sava, 1994). Undervisningens

oppgave blir dermed å støtte den kunstneriske prosessen som består av innlevelse og selvrealisering, ikke opparbeiding av ferdigheter. Undervisningen skal også være empatisk og omsorgsfull, og betones av egenskaper som individualisering, fritt valg, skapende uttrykk og selvrealisering (Sava, 1994). Sava trekker derimot også frem kritikk mot dette læringssynet grunnet dets manglende fokus på utvikling av kunnskap og ferdigheter: «I konstundervisningen har inlärningen av nytt stoff sålunda blivit en bisak för upplevelsernas och självförverkligandets skull. Det konstnärliga arbetet har begränsats till ett slumpmässigt hobbyarbete och pysslande, säger riktningens kritiker" (Sava, 1994, s. 46). Med andre ord kan man si at det ikke er kunstens nivå i seg selv som er viktig, men kunstens effekt på elevenes individualitet og selvrealisering.

2.1.2.3 Kunstfaglig læring som virkelighetskunnskap

Ifølge Sava fører kunstfaglig læring til kunnskap om virkeligheten. Hun hevder at følelsene er kraften som setter i gang prosesseringen av kunnskap; det er kun gjennom følelsesmessige forbindelser at mennesker kan få et slikt forhold til kunnskap at hun kan anvende kunnskapen på en meningsfull måte (Sava, 1994). Hun nevner også at tilegnelsen av ny kunnskap alltid er avhengig av nåværende kunnskap. Det er derfor viktig at læreren avklarer elevenes kunnskapsgrunnlag på forhånd av undervisningen (Sava, 1994). Ifølge Sava handler læring i hovedsak om å utvikle den kunstneriske sansemottakelsen. I forbindelse med denne sansemottakelsen hevder Sava at «Denna förutsättar i sin tur lämpliga situationer för sådana sensibiliserade upplevelser, tillräcklig tid og medveten handledning» (Sava, 1994, s. 48). Med andre ord kan man si at man må legge til rette for å skape egnede situasjoner for sanselige opplevelser, samt ha både tilstrekkelig med tid og bevisst veiledning (Sava, 1994). Hun hevder også at den kognitive tanken tradisjonelt sett har vært individsentrert, men at man bevisst har begynt å utvide det i retning mot en interaksjonsbasert læring, ifølge Johnsson og Johnsson (som parafrasert i Sava, 1994). Ifølge Sava innebærer kunstfaglig læring som baseres på interaksjon at ens egne kunstneriske kunnskaper, iakttakelser, visjoner og tolkninger uttrykkes i en dialog mellom læreren og eleven. Dette forutsetter en emosjonelt trygg og kreativ atmosfære hvor det er åpent for selvstendige idéer og tolkninger (Sava, 1994).

Sava trekker også frem viktigheten av å bevisst styre læringen med et godt, pedagogisk grunnlag. Dette hevder hun man gjør ved å skape samarbeidsstrukturer som fremmer interaksjon og erfaringsdeling, noe som innebærer å blant annet bruke mer tid enn vanlige undervisningstimer på individuell og felles observasjon av kunstneriske verk, elevenes egne

erfaringer, tolkninger og utfoldelse (Sava, 1994). Eleven må også være bevisst sin egen, personlige utvikling. Hun nevner også viktigheten av at læreren passer på at elevene hører på hverandre, tar standpunkt og lærer seg å formidle sine egne oppfatninger (Sava, 1994). I og med at denne kunstfaglige læringen krever mer tid enn vanlige undervisningstimer mener Sava at læreplanforfattere og lærere bør bruke tid på å overveie sitt eget kunst-, menneske-, lærings- og undervisningssyn for at de skal kunne bære det etiske ansvaret for den retningen de leder sine elever i (Sava, 1994).

Ifølge Sava (1994) må det kunstneriske uttrykket transformeres til følelsesmessige erfaringer gjennom det kunstopplevende eller kunstutøvende menneskets personlige opplevelser for å kunne menneskeliggjøres. Hun hevder videre at den kognitive og selvutfoldende psykiske prosessen transformeres til en åndelig læring. I denne åndelige læringen blir bevisstheten og forståelsen for jeget, andre mennesker, naturen og verden, utvidet (Sava, 1994). Genom det konstnärliga arbetet sker en transformation av verkligheten från det materiella till psykiska upplevelser och från dem till djupandligt begreppsdefinierande och utvärderande förmåga att uppleva och uttrykka sig (Sava, 1994, s. 52). Med andre ord kan man si at det kunstneriske arbeidet fører til en transformasjon av virkeligheten fra det materielle til psykiske opplevelser, og fra dem til en åndelig begrepsdefinering og en evne til å evaluere egne opplevelser og uttrykk (Sava, 1994).

Kunstfaglig læring som sosial og kulturell interaksjon

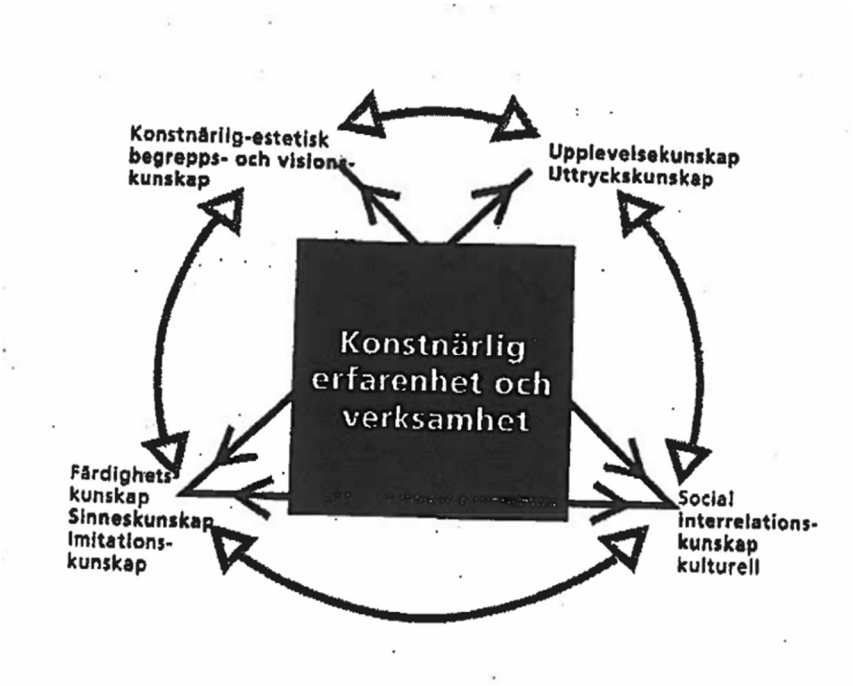
I følge Sava skjer kunstfaglig læring som sosial og kulturell interaksjon alltid som en interaksjon mellom individet og omgivelsene. Læringen foregår dermed som en sosial interaksjon mellom det studerende individet og medlemmene av hans/hennes læremiljø, som for eksempel medelever eller lærere. Læringen foregår gjennom felles opplevelser, deltakelse og samarbeid. Sava (1994) hevder at denne kunstfaglige læringsretningen er veldig funksjonell og har stor pedagogisk verdi. Den kunstfaglige læringen blir først og fremst et resultat av at man konfronteres med og løser ulike praktiske og sosiale problemstillinger, og kunstfagenes innhold defineres som løsninger til problemene istedenfor som kunstneriske fenomener i seg selv.

> En konstnärligt aktiv person skapar sig en ny erfarenhetsvärld; genom sin konstnärliga upplevelse och sitt arbete påverkar och förändrar personen den samhälleligt-kulturella verkligheten. Därför är det inte likgiltigt hurdan konst man presenterar för eleverna, hurudan den konst är till innehållet som man låter utföra (Sava 1994, s. 42).

Med andre ord kan man si at læreren velger kunstuttrykk etter hva som er målet med undervisningen, og man kan derfor si at det kunstfaglige blir brukt som pedagogisk metode.

2.1.3 Søken etter en holistisk modell for kunstfaglig læring

Ifølge Sava (1994) er alle disse kunstfaglige retningene som ble presentert ovenfor viktige delområder i kunstfaglig læring. Hun hevder at de ulike retningene må balanseres for å kunne muliggjøre en tilstrekkelig og allsidig kunstfaglig undervisning. I Savas holistiske modell gjør hun et forsøk på å integrere de fire kunstfaglige retningene inn i et helhetsperspektiv for kunstfaglig læring:



Figur 2: Konstnärlig erfarenhet och verksamhet (Sava, 1994, s. 55).

I denne modellen kan man se hvordan de fire ulike kunstfaglige kunnskapssynene passer sammen i den holistiske modellen. I denne oppgaven er Savas begrep på ulike kunstfaglige retninger tilpasset til en norsk kontekst og forsøkt gjort så lettleselig og forståelig som mulig. Dette kan gjøre det utfordrende å forstå hvilke begrep i den holistiske modellen som tilhører de ulike kunstfaglige retningene som er presentert tidligere. Jeg har, etter kort drøfting av begrepene i artikkelen med professor i kunstfagdidaktikk T.P. Østern, kommet frem til disse norske begrepene:

- *Färdighetskunskap/Sinneskunskap/Imitationskunnskap* representerer retningen «Kunstfaglig læring som håndverkskunnskap».

- *Upplevelseskunskap* representerer retningen «Kunstfaglig læring som opplevelseskunnskap».
- *Konstnärlig-estetisk begrepps- och visionskunskap* representerer retningen «Kunstfaglig læring som virkelighetskunnskap» og
- *Social/Interrelationskunskap/kulturell* representerer retningen «Kunstfaglig læring som sosial og kulturell interaksjonskunnskap» (Sava, 1994, s. 55).

Ifølge Sava (1994) er alle de ulike kunstfaglige retningene deler av et helhetlig kunstfaglig læringssyn, og alle spiller dermed en rolle i kunstfaglig undervisning. Hun hevder også at *hvilken* av disse kunnskapene man starter undervisningen med, ikke spiller noen rolle. Dette har å gjøre med at undervisningen preges av ulike forutsetninger, som hvilke materialer man har tilgjengelig, hvordan rommet er, hvilke kunstneriske hjelpemidler man har og hvor mye tid man disponerer (Sava, 1994). Sava trekker også frem at «… framför allt borde utgångspunkten för en undervisning av betydelse för inlärningen vara elevens tidligare kunskaps- och upplevelsesbas och hans indre motivation för det som undervisas» (Sava, 1994, s. 56).

Sava (1994) hevder at all kunstnerisk virksomhet har å gjøre med sansebaserte erfaringer. Eleven bør derfor bevisst styres til å kunne sanse, både sensibelt og helhetsbetont: «… att lyssna, betrakta, beröra, lukta, smaka, at förnimma sin egen kropp och rummet genom rörelse» (Sava, 1994, s. 56). Hun hevder også at for å kunne transformere den sanselige erfaringen til kunnskap må den kombineres med opplevelseskunnskap, slik at eleven er i stand til å fornemme ulike følelser. Ifølge Sava utgjør disse umiddelbare sanseerfaringene og følelsesmessige opplevelsene utgangspunktet for all kunstnerisk-estetisk erfaring og virksomhet (Sava, 1994).

Det kunstfaglige arbeidet bør ifølge Sava komme fra sanse- og følelsesopplevelser (Sava, 1994). I tillegg hevder hun at det er viktig å sette av tid til at eleven får anledning til å bli bevisst sine egne erfaringer og følelser. I denne sammenhengen er interaksjonen med medelever og lærere viktige, og læreren bør støtte opp denne prosessen (Sava, 1994). Hun hevder videre at det primære målet til kunstfaglig læring er å øke elevenes bevissthet og innsikt i forbindelse med jeget, andre mennesker, kulturen og naturen. Det som også fremstår som viktig er den mer behavioristisk formidlede håndverkskunnskapens plass i den kunstfaglige læringen. Hun tydeliggjør nemlig at en kvalitativt høytstående kunstnerisk innlæring forutsetter en disiplinert innøving av kunstens teknikker. Sava trekker imidlertid

frem viktigheten av å kunne balansere utviklingen av de tekniske ferdighetene med personlig, kunstnerisk opplevelse, tolking og uttrykk (Sava, 1994).

2.1.4 Kunstfaglig læring satt i kontakt med selvverd

Før jeg går over til å undersøke og presentere selvverdsteori, forsøker jeg her å orientere meg i hvordan kunstfaglig læring kan settes i kontakt med utvikling av selvverd. Lek er et sentralt, indre element i mennesker som gir barn mulighet til å styrke sin trivsel og selvoppfatning (Ginsburg, 2007; Baines & Slutsky, 2009; Nevanen, 2015). Ifølge Nevanen er kunstfag og lek tett knyttet til hverandre i og med at begge krever fantasi og evnen til å komme med kreative løsninger. I tillegg gir både kunstfag og lek muligheter til å arbeide med følelser og opplevelser, til å dele glede med andre og redusere stress og aggressiv oppførsel (Nevanen, 2015). Nevanen (2015) hevder at lek er på sitt beste i et læringsmiljø som fremmer læringsglede og hvor læringsaktiviteten oppleves meningsfull for barnet. Hun hevder også at lek er læring når man fokuserer på lekens utforskende, aktive samarbeidende og deltakende aktiviteter, og at et kreativt og lekende læringsmiljø ofte inneholder kunstfaglig læring. Dette kan tolkes til at kunstfaglig læring, lek og kreativitet er tett sammenvevd. Ifølge Nevanen inkluderer et lekende miljø fellesskap, fantasi, narrative uttrykk og aktiv funksjonalitet. I tillegg vil et lekende læringsmiljø ta i bruk mange sanser gjennom ulike kroppslige og følelsesmessige tilnærminger, og fokusere på ulike muligheter for å prøve og feile uten å være redd for å mislykkes (Nevanen, 2015).

Nevanen hevder at hvis vi ser på kunstfaglig læring i barndommen som en kanal for selvutfoldelse og opplevelser, trenger barna et læringsmiljø hvor han/hun får mulighet til å leke fritt og utforske idéer: «Arts education could offer an instrument for empowerment, integrating experience and creating connections to the neighbourhood's social and cultural environment» (Nevanen, 2015, s. 20). Med andre ord kan man si at kunstfaglig læring kan være et viktig instrument til å fremme det lekende læringsmiljøet, men dette er ifølge Nevanen (2015) avhengig av at læreren har tilgjengelig materialer og lager utfordringer for å kunne motivere elevene med selvutfoldende øvelser. Hun hevder også at elevene trenger både materialer, instrumenter, teknikker og muligheter for å kunne skape kunst, noe som vil kunne hjelpe dem med å planlegge, mestre og reflektere rundt deres egen eksistens i denne verdenen. Nevanen trekker frem ulike innovasjonsferdigheter som barn trenger for å kunne fungere i et samfunn i stadig endring, og deler disse inn, på bakgrunn av OECD-rapporten *Arts for art's sake?* inn i tekniske ferdigheter, tenking og kreativitet, og sosiale ferdigheter (Nevanen, 2015). Hun hevder også at kunstfaglig læring øker elevenes interesse for og selvtillit i læring,

samt bedrer kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter. I tillegg vil kunstfaglig læring som fokuserer på elevenes egne mestringsopplevelser ha en positiv innvirkning på selvverdet deres, noe som igjen gir dem et ønske om å lære mer (Nevanen, 2015). I tillegg kan kunstfaglig læring gjøre elevene flinkere i å tåle og å takle nederlag og skuffelse, fordi slike læringsmiljø fremmer «prøving og feiling». Dette har å gjøre med at det i et kunstfaglig læringmiljø ofte finnes flere riktige svar og flere veier til målet. Nevanen trekker derimot også frem viktigheten av gode lærere i arbeid med kunstfaglig læring:

> The use of arts in working with children and young people requires good skills; instruction that is too rough, of poor quality or taken out of context may be even harmful. The arts should not be seen as a decoration of life; to make an impression, art needs to be in long-lasting contact with people's everyday lives (Strandman 2007; Nevanen, 2015, s. 45).

Dette kan tolkes som at kunstfaglig læring kan fremme både motivasjon for læring, selvverd og trygghet i læringssituasjonen når det gjelder prøving og feiling, men at man er avhengig av gode ferdigheter fra lærerens side. I tillegg bør kunstfag være i langvarig kontakt med menneskers liv hver dag for å kunne gjøre et inntrykk.

Med dette forlater jeg nå feltet for kunstfaglig læring, og går videre med å undersøke pedagogisk og psykologisk forståelse av selvverdsbegrepet.

2.2 Selvverd – en del av selvoppfatningen

Det har utviklet seg to ulike forskningstradisjoner om selvoppfatning. Disse har oppstått relativt uavhengig av hverandre, og kalles *selvvurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 90). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er begge disse forskningstradisjonene opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner, og begge er derfor viktige i forbindelse med læring og motivasjon i skolen. Disse forskningstradisjonene overlapper hverandre litt, men det finnes også noen viktige forskjeller mellom dem. Mens selvvurderingstradisjonen har vært opptatt av generelle selvvurderinger innenfor avgrensede områder og emosjonelle forhold knyttet til selvvurderingen, har forventningstradisjonen sitt tyngdepunkt på det kognitive området Skaalvik og Skaalvik (2013) påstår at de to forskningstradisjonene ikke utelukker hverandre, men skaper et fint samspill mellom det kognitive og det følelsesmessige planet.

Det kan virke som om det har foregått en liten begrepsblanding innenfor forskning på selvoppfatning. Marsh skriver om begrepet *self-concept* i sin forskning innenfor

selvvurderingstradisjonen, noe som ofte oversettes til selvoppfatning (Marsh, 1986). Branden (1994) og Ferris, Spence, Brown og Heller (2012) skriver om *self-esteem*, som Skaalvik og Skaalvik (2013) har oversatt til *selvverd* i boka *Skolen som læringsarena.* Covington skriver om *self-worth* i sin forskning innenfor samme tradisjon, et begrep som lettere oversettes til selvverd (Covington, 1992). Bandura (som sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 46) bruker begrepet *self-efficacy,* noe som på norsk kalles *mestringsforventning* eller *forventning om mestring*. Skaalvik og Skaalvik gjør et forsøk på å oppklare denne begrepsblandingen i boka *Skolen som læringsarena* (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Der skriver de om *selvoppfatning* som en fellesbetegnelse som inkluderer både *selvvurdering*, *selvverd* (den generelle selvvurderingen) og *forventninger om mestring* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 83*).* Skaalvik og Skaalvik hevder dermed at selvoppfatningen påvirkes av både de vurderingene man gjør av seg selv og av forventningene man har til egne evner og prestasjoner. Denne forklaringen er årsaken til at det er *selvverd* og ikke *selvoppfatning* som blir forskningsbegrepet i denne masteroppgaven, selv om selvverd beskrives av Skaalvik og Skaalvik (2013) som en vesentlig del av selvoppfatningen, særlig med tanke på den emosjonelle delen av selvet.

Selvverd blir gjerne beskrevet som å ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at elever med høyt selvverd aksepterer og respekterer seg selv slik de er og våger å se både sine svake og sterke sider, og at dette selvverdet utgjør «et reservoar» som en kan bruke i vanskelige situasjoner og tunge stunder.

> Selvverd (..) betyr at en har en ballast av trygghet som gjør at en godtar seg selv slik en er og våger å se både sine svake og sterke sider, og at en ikke trenger å være opptatt av hvordan en virker på andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 91).

De påstår dermed at elever med lavt selvverd er mer avhengig av miljøet for å få kunnskap om seg selv. Dette har å gjøre med at de er mer sårbare for negative vurderinger og ofte redde for nederlag. På grunn av dette vil elever med lavt selvverd være mer utrygge i skolesituasjonen og mangle mot til å be om hjelp. På bakgrunn av Skaalvik og Skaalviks (2013) fremstilling av selvverd kan man si at elevers selvvurderinger kan være mange og forskjellige på bestemte områder, for eksempel at en elev vurderer seg selv som en god venn, flink i gym, dårlig i matematikk, pen eller ikke pen og så videre. Selvverdet er den helhetlige vurderingen eleven gjør av seg selv, basert på mer spesifikke vurderinger

Ifølge Covingtons teori om selvverd vil elever alltid ha et behov for å verdsette seg selv, og på grunn av dette vil de forsøke å beskytte selvverdet sitt hvis det blir truet (Covington, 1992).

Dette kan tolkes slik at en elev for eksempel kanskje unngår å bli med og danse på skolediskoteket fordi hun/han vurderer seg selv som dårlig til å danse og vet at hun/han får en dårlig følelse hvis dansen ser «rar» ut. Denne vurderingen er basert på flere ting; hvor viktig hun/han syns det er å være flink å danse, oppfatning ev egne danseferdigheter, sammenligning med de andre elevene som danser og hvordan hun/han opplever at de andre elevene vurderer danseferdighetene. Det å være god til å danse kan være høyt verdsatt i miljøet rundt eleven og selvvurderingen i dans kan derfor ha stor påvirkning på hennes/hans selvverd. Hvis hun/han lar være å delta i dansen unngår hun/han å gjøre en innsats og kan dermed minke konsekvensene av et nederlag – den dårlige følelsen av lavt selvverd.

2.2.1 Selvverdet: hierarkisk oppbygd

Selvverdet er som sagt ifølge Skaalvik og Skaalvik resultatet av selvvurderingene elevene gjør på ulike områder. Disse områdene kan med bakgrunn i Shavelson, Hubner og Stanton (1976) kategoriseres som akademisk selvvurdering, sosial selvvurdering, emosjonell selvvurdering og fysisk selvvurdering. I tillegg har Skaalvik og Skaalvik (2013) også inkludert den moralske selvvurderingen. Alle vurderingene man gjør av seg selv påvirkes av andres vurderinger, sosial sammenligning og hvordan vi fortolker prestasjoner og opplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Gunnlaget for elevens selvverd baseres dermed på mange ulike selvvurderinger. For eksempel rommer den akademiske selvvurderingen alle skolefagene samlet sett. Det betyr at den rommer både de fagene der eleven vurderer seg selv som flink, og de fagene der elevene vurderer seg selv som dårlig. Selvvurderingen i de ulike fagene er derfor mer spesifikk. For eksempel vil selvvurderingen i musikk påvirkes av hvordan eleven vurderer seg selv i de ulike musikkemnene. En elev kan synes at hun/han er flink til å spille gitar, men dårlig til å synge. Dette er mer spesifikke vurderingsområder som igjen er blitt påvirket ulike situasjoner eleven har opplevd. De andre selvvurderingsområdene fungerer på tilsvarende måte, og det kan virke som om at alle de ulike områdene er relevante i skolen. Elevene må ikke bare forholde seg til skolefagene, men også det faktum at skolen er en stor sosial arena med ofte mange medelever, assistenter og lærere. Dette kan påvirke elevenes sosiale selvvurdering.

2.2.2 Kilder til selvverd

«Har jeg nok venner?» «Hvorfor snur de seg vekk når jeg går imot dem?» «Alle har bestevenn utenom meg» «Ler de andre av meg når jeg danser?» «Læreren kjefter alltid på meg». «Jeg er tjukkere enn de andre guttene». «Jeg prøver å synge fint, men får det ikke til».

Dette er eksempler på noen av de mange opplevelsene som ifølge Skaalvik og Skaalvik kan ha innflytelse på elevenes selvvurderinger. De ulike opplevelsene kan deretter ha ringvirkninger og ende opp med å påvirke elevenes selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Som nevnt tidligere blir selvverdet beskrevet som den samlede summen av elevenes selvvurderinger. Hvis dette stemmer, kan man si at på samme måte som at både 2+2=4 og 3+1=4 kan to elever ha like høy selvverd selv om de vurderer seg selv ulikt innenfor de forskjellige selvvurderingsområdene. Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver også, med utgangspunkt i Rosenbergs teori om *psykologisk sentralitet*, hvordan verdien man ilegger de ulike selvvurderingsområdene kan ha sammenheng med hvordan de påvirker elevenes selvverd.

2.2.3 Kjønnsforskjeller i selvverd

Det kan virke som om gutter har høyere selvverd enn jenter, i hvert fall får de ofte bedre resultat i undersøkelser (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Det virker som om det også er en tendens til at gutter hevder at de har høyere selvverd enn jenter, og at denne kjønnsforskjellen er størst i ungdomstiden (Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999; Twenge & Campbell, 2001). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (1988) utvikler disse kjønnsforskjellene seg i løpet av skolegangen. Selvverdet oppleves likt mellom kjønnene i tidlig barnetrinn, mens ut over klassetrinnene synker jentenes selvakseptering mens guttenes holder seg noenlunde stabil (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Kjønnsforskjellene varierer også innenfor ulike selvvurderingsområder. For eksempel viser studier at gutter ofte har høyere akademisk selvvurdering enn jenter, dette til tross for at jentene ofte presterer bedre enn guttene (Ireson & Hallam, 2009). Flere undersøkelser viser også at jenter hevder de har høyere sosial selvvurdering enn gutter, mens gutter vurderer seg høyere i fysisk selvvurdering enn jenter (Hattie, 1992).

Det kan være viktig å påpeke at kjønnsforskjellene som dukker opp i forskning kan ha andre årsaker enn forskjeller i ungdommenes selvverd. For eksempel viser Hattie (1992) til Marsh (1989) som poengterer at målte kjønnsforskjeller i selvverd på ulike måleinstrument kan være et uttrykk for ulik responsstil og ikke nødvendigvis en forskjell i selvverdet.

2.2.4 Psykologisk sentralitet

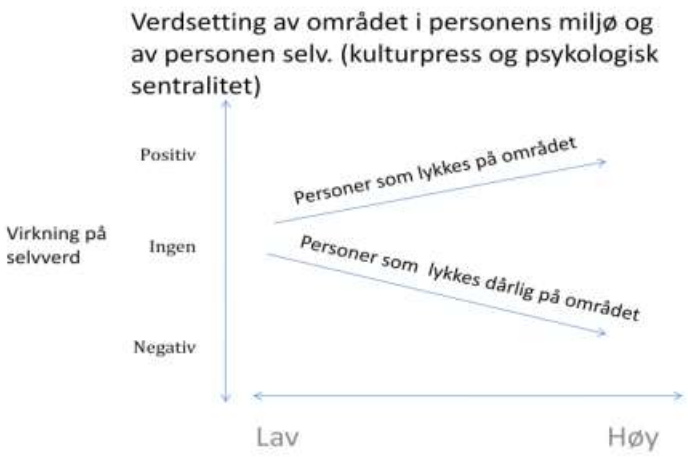
Rosenberg bruker betegnelsen *psykologisk sentralitet* om det som oppleves som viktig av individet, med andre ord hva som verdsettes av hver enkelt elev. Han påstår at områder som er psykologisk sentrale for eleven er områder som verdsettes høyt og som man gjerne vil

lykkes innenfor, mens områder hvor det ikke er viktig for eleven å lykkes regnes som mindre viktige (Rosenberg, 1968).

> … selvverdet blir ikke påvirket like sterkt av alle vurderingene vi gjør av oss selv. Vurderinger på områder som blir høyt verdsatt av oss selv og i vårt miljø, blir satt i sentrum for oppmerksomheten og må derfor ses på som psykologisk sentrale områder for utvikling av selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 113).

Dette kan sammenlignes med Harter og Mayberrys teori som går ut på at det er den verdien man tillegger selvvurderingsområdene som avgjør hvordan de påvirker selvverdet (Harter & Mayberry, 1984). På bakgrunn av dette kan man eksempelvis si at noen elever bryr seg kanskje svært lite om de mestrer å spille gitar i musikktimen eller ei, mens det for andre elever er svært viktig å mestre gitarspillingen. Dette kan for eksempel ha sammenheng med om elevene kommer fra en musikalsk familie hvor slike ferdigheter regnes som viktige, eller om eleven kommer fra en familie hvor musikkferdigheter ikke verdsettes høyt.

Rosenberg påstår også at de kvalitetene vi lykkes i forhold til har en tendens til å regnes som viktige for oss, mens de kvalitetene der vi kommer til kort devalueres. Denne selektiviteten blir en måte for eleven å beskytte selvverdet sitt på (Rosenberg, 1968); eleven kan rett og slett si til seg selv at det ikke spiller noen rolle om han mislykkes i gitarspillingen fordi «Det er jo bare musikk». Ifølge Skaalvik og Skaalvik kan denne strategien bare fungere til en viss grad fordi det vil by på store problemer for eleven å devaluere kvaliteter som er allment akseptert i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan forklares med menneskers tendens til å tilpasse seg de normene som er akseptert av miljøet rundt oss. Man kan derfor si at det som miljøet rundt eleven anser som verdifullt derfor har lett for å bli sett på som verdifullt av eleven også. Dette synliggjør Skaalvik og Skaalvik i deres teoretiske modell for selvverd. I denne modellen fremstilles sammenhengen mellom prestasjoner på et område, verdsettingen av dette området i personens miljø og virkningen på personens selvverd:



Figur 3. Kulturpress og psykologisk sentralitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 118)

I den teoretiske modellen kan man se at den vertikale aksen måler virkningen på selvverdet; om det er en positiv, negativ eller ingen innvirkning. Den horisontale aksen måler om prestasjoner på ulike områder har høy eller lav viktighet i personens miljø og av personen selv. Ifølge modellen vil det å lykkes på et område som er høyt verdsatt av personen og personens miljø ha en positiv effekt på personens selvverd, og motsatt. Man kan også se at områder som ikke verdsettes høyt i miljøet i mindre grad vil reflektere positive vurderinger på det området det gjelder (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette fører gjerne til at elevene velger miljø etter hva de er flink til, og hva som so dem er viktige miljø for å oppleve at deres ferdigheter blir oppfattet som viktige i miljøet rundt dem (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Dette kan tydeliggjøres med er eksempel: Susanne opplever at hun ikke er flink i skolefagene, men at hun er flink i drama og teater. De har derimot nesten ingen drama- og teateraktiviteter på skolen hennes, og det virker ikke som om lærerne eller de andre elevene syns det er viktig at hun er flink i slike ting. Derfor melder hun seg inn i et lokalt teaterlag. Dette har positiv påvirkning på hennes selvverd fordi hun opplever at hennes evner og prestasjoner blir verdsatt av de andre i teaterlaget.

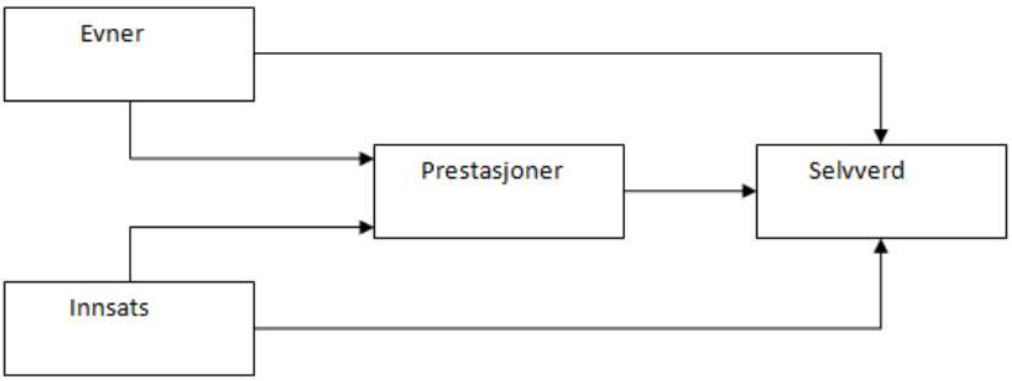
Selv om eleven er i stand til å velge noen av miljøene sine selv, er finnes det noen miljø som ikke er valgfrie. På grunn av et stadig økende kulturpress i vårt samfunn i forhold til gode skoleprestasjoner, blir skolen et selvvurderingsområde hvor responsen fra miljøet rundt er viktig. De teoretiske fagene tillegges størst betydning, noe som kan gjøre det vanskelig for en elev å beskytte selvverdet sitt ved å si til seg selv at «det er bare lesing, det spiller ingen rolle». Miljøet rundt henne/ham anser nemlig leseferdigheter som viktige og verdifulle. Dette vil også kunne påvirke de elevene som mestrer praktiske fag bedre enn teoretiske fag, siden praktiske fag ikke tillegges like stor verdi i skolen (S. Skaalvik, 1995a). Siden grunnskolen er

obligatorisk for alle kan ikke eleven velge vekk skolen og finne seg et annet miljø som vektlegger andre ferdigheter.

På bakgrunn av dette kan man si at det er vanskelig for eleven å beskytte seg selv mot de negative ringvirkningene den akademiske selvvurderingen har på selvverdet, noe som muligens fører til at eleven leter etter andre måter å beskytte seg mot den truende effekten det stadig økende kulturpresset i forhold til gode skoleprestasjoner har på selvverdet. For å si det slik: Hvis eleven ikke kan si til seg selv at «det gjør ingen ting at jeg ikke er flink på skolen, for skolen er ikke viktig», så må hun/han finne en annen forsvarsstrategi for å beskytte selvverdet sitt. Det kan for eksempel være å redusere innsatsen i faget ved å si at hun/han «ikke gidder», eller å gjøre andre ting for å unngå skolearbeid, som for eksempel å «bråke» i klasserommet.

2.2.5 Covingtons teori om selvverd

Ifølge Martin V. Covingtons teori om selvverd har elevene behov for å verdsette seg selv og vil søke å beskytte selvverdet hvis det blir truet (Covington, 1984, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Covington påstår at evner og prestasjoner blir sett på som noen av de viktigste årsakene til suksess, og elever har derfor en tendens til å sette likhetstegn mellom evner og prestasjoner og deres selvverd. Denne trusselen kan påvirke motivasjonen til elevene når det gjelder skolearbeid. På bakgrunn av selvverdsteorien har Covington utarbeidet en modell som illustrerer sammenhengen mellom evner, innsats, prestasjoner og selvverd. Denne modellen ser slik ut:



Figur 3. Sammenhengen mellom evner, innsats, prestasjoner og selvverd (Covington, 1984; Covington, 1992).

Ifølge Covington kan man se på modellen at evner og innsats påvirker selvverdet både direkte og indirekte, mens prestasjoner kun påvirker selvverdet direkte. Denne direkte sammenhengen mellom prestasjoner og selvverd blir en tydelig indikator på viktigheten i at elevene lykkes i aktiviteter som er verdifulle for dem (Covington, 1984). På bakgrunn av dette kan man si at hvis en elev opplever nederlag når hun/han presterer, kan det ha en negativ påvirkning på selvverdet hennes/hans. Som nevnt tidligere skriver Skaalvik og Skaalvik at elever vil søke å beskytte selvverdet sitt hvis det blir truet, noe som kan gjøre at elevene med vilje unngår å prestere for å beskytte seg selv. Da kan man for eksempel si at hvis en elev skal delta i en aktivitet som eleven selv og vennene ser på som verdifull, kan hun/han blir redd for å prestere dårlig. Ved å minske innsatsen vil eleven kunne unngå at selvverdet blir påvirket på en negativ måte. Da kan hun/han for si til seg selv: «Det gjør ikke noe at det gikk dårlig i matematikken, for jeg gadd jo ikke å prøve engang».

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) vil ikke bare evner, innsats og prestasjoner påvirke selvverdet negativt om man mislykkes. Evner, innsats og prestasjoner vil også kunne påvirke selvverdet positivt når man lykkes. Man kan derfor si at hvis en elev bruker unngåelse, minsking av innsats og bortforklaringer kan dette på sikt gå ut over både skolearbeid og andre aktiviteter. Selv om eleven kanskje bare prøver å «soften the blow» av en kraftig negativ påvirkning på selvverdet, vil en unngåelsesstrategi føre til at hun/han heller aldri opplever en kraftig positiv påvirkning på selvverdet.

Selvverdsbegrepet slik det fremstilles i denne oppgaven handler om å ha et generelt positiv eller negativt syn på seg selv, og påvirkes av vurderingene man gjør av seg selv på ulike områder. Kunstfaglig læring og selvverd har fotfeste i til dels forskjellige forskningsfelt og forskjellige forskningstradisjoner. I dette kapittelet fremstilte jeg relevant teori, både for å gi leseren et grunnlag til å kunne forholde seg til oppgaven på best mulig måte, og for å kunne aktivt ta i brukt og støtte meg på relevant teori videre i oppgaven. Teorien var som nevnt delt i to hovedtemaer som representerte de ulike retningene i denne oppgaven; kunstfaglig læring og selvverd.

3.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg tidligere forskning på kunstfaglig læring og selvverd. Hovedfokuset i dette kapittelet er tidligere forskning på kunstfaglig læring og dens påvirkningskraft, viktighet og kjønnsforskjeller. Tidligere forskning på selvverd har ikke fått noen stor plass i dette kapittelet fordi denne masteroppgaven tilhører det kunstfaglige forskningsfeltet i større grad enn det pedagogiske og psykologiske, men jeg har inkludert tidligere forskning på selvverd og kjønnsforskjeller for å kunne styrke kjønnsfokuset i oppgaven.

For å finne relevant tidligere forskning ble det gjennomført søk i de vitenskapelige databasene ERIC, BIBSYS og generelt på internett. I tillegg oppsøkte jeg ulike professorer på NTNU og kunstfaglige lærere for å be om hjelp til å finne relevant teori og for å bekrefte min forståelse av den gitte teorien. Først presenterer jeg tidligere forskning som viser hva slags påvirkning kunstfaglig læring kan ha på elever. Deretter presenterer jeg fordeling av deltakelse i kunst- og kulturaktiviteter. Her tydeliggjør jeg kjønnsforskjellene som kommer til syne i den kunstfaglige forskningen. Til slutt presenterer jeg tidligere forskning på kjønnsforskjeller i selvverd.

3.1 Kunstfaglig læring

3.1.1 DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education

DICE –prosjektet var et internasjonalt prosjekt støttet av EU fra 2010. Dette toårsprosjektet undersøkte effektene av drama og teater i undervisning på fem av de åtte Lisboa-nøkkelkompetansene fra Europakommisjonens forslag om livslang læring, gjennom en flerkulturell forskningsstudie (Dice Consortium, 2010). 12 ulike land og 5000 barn deltok i studien hvor målet var å måle effekten av arbeid med drama og teater i undervisningen. Bakgrunnen for DICE-prosjektet var at eksperter på området lenge har trodd på virkningen av drama og teater på andre områder enn teaterformål:

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

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

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

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

I nøkkelkompetansen «Iverksettelsesånd/entreprenørskap» viste resultatene at: «Oppsummert er elever som jevnlig deltar i drama og teater i undervisningsaktivitet, mer nyskapende og iverksettende og viser større engasjement for fremtiden sin og har mer planer» (Dice Consortium, 2010, s. 30). I relasjon til nøkkelkompetansen «Kulturell uttrykksevne» kom det til uttrykk at: «Det å gå på teater- og dramaaktiviteter har en sterk overføringseffekt på andre sjangre av kunst og kultur, og ikke bare scenekunst, men også skriving, lage musikk, filmer, håndverk, og gå på alle former for kunst- og kulturaktiviteter» (Dice Consortium, 2010, s. 31).

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

3.1.2 Art for Art's sake? The Impact of Arts Education

OECD, også kjent som Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, har siden 1961 hatt som oppgave å fremme økonomisk vekst i sine medlemsland, og ble til ved omorganisering av den tidligere Organisasjonen for Europeisk Økonomisk Samarbeid (OEEC). Medlemsstatene var i utgangspunktet vest-europeiske land samt USA og Canada, men OECD har nå 36 medlemsstater fra mange steder i verden (Store Norske Leksikon, 2016). Et av de grunnleggende budskapene i OECD Innovation Strategy (2010) er å «empower people to innovate» (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, s. 249). Dette kan oversettes til å myndiggjøre eller å styrke menneskers muligheter til å være innovative. Ifølge OECD er innovasjon en nøkkelferdighet for å kunne mestre morgendagens verden. Rapporter som blant annet OECD Skills Strategy (2012) og OECD Innovation Strategy (2010) tydeliggjør viktigheten av å fostre individuelle ferdigheter for å videreutvikle kunnskapssamfunnet. OECD hevder i denne sammenhengen at *innovasjon* er kritisk med tanke på fremtidig vekst og trivsel (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013), og fremstiller disse tre innovasjonsferdighetene: tekniske ferdigheter, ferdigheter i tenking og kreativitet og sosiale ferdigheter.

Art for Art's sake? *The Impact of Arts Education* (Winner et al., 2013) er en rapport som gjennomgår all kjent forskning om kunstfaglig lærings mulige påvirkning på disse tre innovasjonsferdighetene. Rapporten tar for seg de mange studiene utført i Europa som omhandler kunstfaglige tilnærminger i skolen, og fokuserer på hva slags ferdigheter kunstfaglig læring gir (Winner et al., 2013). Ifølge rapporten blir det ofte sagt at kunstfaglig læring utvikler kritisk tankegang og kreative ferdigheter. I tillegg blir det argumentert for at kunstfaglig læring gir bedre resultater i ikke-kunstfag, som for eksempel matematikk, lesing og skriving, og for å styrke elevers akademiske motivasjon, selvtillit, kommunikasjons- og samarbeidsevner. Det blir også *antatt* at kunstfaglig læring har positiv innvirkning på de tre innovasjonsferdighetene. Det blir derfor i denne rapporten undersøkt empirisk data fra kunstfag i skolen, kunstfaglig læring som metode i skolen og kunstfaglig læring utenfor skolen (Winner et al., 2013).

Resultatene fra den omfattende empirien de har samlet inn er som følger:

- *Kunstfaglige aktiviteter* gir bedre akademiske resultater – empiri viser at elever som driver med kunstfaglige aktiviteter gjør det bedre på skolen. Man kan derimot ikke si noe om de kunstfaglige aktivitetene har en kausal effekt på de akademiske resultatene.

Noen undersøkelser viser ingen kausal effekt på akademisk måloppnåelse, og man kan derfor ikke forvente at fremtidige studier vil vise noe annet.

- *Musikkundervisning* styrker IQ, akademiske resultater, fonologiske ferdigheter og språkferdigheter. Dette kan muligens forklares med at musikk styrker verbale ferdigheter gjennom utvikling av auditive ferdigheter, eller at musikkundervisning har ganske lik struktur som annen skoleundervisning, noe som i seg selv kan øke elevenes konsentrasjonsferdigheter.
- *Teaterundervisning* styrker verbale ferdigheter, men det finnes ingen tydelig sammenheng mellom teaterundervisning og akademiske ferdigheter.
- Visuell kunstfagundervisning har sammenheng med geografiske ferdigheter, men det kan ikke påvises noe kausal sammenheng.
- Danseundervisning kan forbedre visuelle-spatiale ferdigheter, men grunnet manglende empiri kan man ikke konkludere med dette (Winner et al., 2013).

Når det gjelder kunstfaglig lærings påvirkning på tenking og kreativitet finnes det ifølge rapporten ikke nok empiri til at det er mulig å trekke en konklusjon. Dette kan ha å gjøre med at det er utfordrende å måle kreativitet. Det kan også være fordi at styrking av tenking og kreativitet henger sammen med *hvordan det undervises,* noe som kan bety at det ikke spiller noen rolle om det blir undervist i kunstfag eller ikke-kunstfag, så lenger læreren er flink til å fremme elevenes kreative tenking (Winner et al., 2013). En studie av Hetland, Winner, Veenema og Sheridan (2013) viste at visuelle kunstlærere er flinke til å fremme meta-kognitive ferdigheter hos elevene, noe som ifølge rapporten kan bety at lærere innenfor andre kunstfag fremmer de samme ferdighetene hos sine elever (Winner et al., 2013).

Når det gjelder kunstfaglig lærings påvirkning på sosiale ferdigheter viser empiriske studier at studenter som deltar i kunstfaglige aktiviteter har mer akademisk motivasjon og ambisjon enn andre elever. Disse studiene viser derimot kun at det finnes en sammenheng, og man kan derfor ikke konkludere med at det er den kunstfaglige læringen som påvirker akademisk motivasjon og ambisjon. Man har heller ikke mer enn foreløpige antagelser om at kunstfaglig læring fremmer andre atferdsferdigheter og sosiale ferdigheter som for eksempel selvtillit, selvoppfatning, kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter, empati, perspektivtaking og følelsesregulering. Rapporten finner at dramaundervisning er mest lovende på dette området (Winner et al., 2013).

Rapporten viser at den empiriske forskningen som er utført ikke dekker nok til å kunne konkludere med en påvirkning på alle områder innenfor disse ferdighetene. Forskningen er

med andre ord mangelfull, blant annet fordi det ikke finnes nok forskning på området, og fordi ferdighetene er vanskelige å måle. Man kan derfor ikke generelt påvise at kunstfaglig læring gir bedre tekniske, kreative og sosiale ferdigheter, selv om diverse enkeltstående undersøkelser kan tyde på dette (Winner et al., 2013). OECD-utvalget trekker frem viktigheten av å fostre frem individuelle ferdigheter i dagens post-industrielle og globaliserte samfunn, i og med at det ikke er mulig å vite hva slags ferdigheter verden kommer til å ha bruk for fremover. Utvalget hevder også at innovasjon er stadig viktigere i vårt kunnskapssamfunn for fremtidig vekst og velferd i samfunnet. Utvalget etterspør mer empiri innenfor kunstfaglig lærings påvirkning på de innovative ferdighetene, og da særlig mer omfattende undersøkelser og utviklingsprosjekt for å kunne stadfeste kausale sammenhenger. De konkluderer også med at kunstfagene først og fremst bør undervises fordi de har egenverdi og ikke for at de eventuelt har overføringsverdi til andre områder (Winner et al., 2013).

3.1.3 Arts as a Contributing Element in Education for All

I 1959 ble FNs barnekonvensjon vedtatt, og prinsippet «Education for All» ble etablert. Dette har siden oppstarten av UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) vært organisasjonens fremste mål, og i tillegg til målet om at alle skal gå på skole, har organisasjonen også mål om at skolen og utdanningen skal ha god kvalitet (O'Farrell, 2015). UNESCO har også siden starten stått for at man ved å inkludere kunstfag i opplæringen kan oppmuntre til forbedrede undervisningsmetoder. I 2011 ble *Seoul Agenda: Goals for the development of arts education* vedtatt, noe som igjen viste kunstfagenes viktighet for undervisning og opplæring internasjonalt. Ifølge O'Farrell (2015) har kravene for å forsvare kunstfagenes viktighet i opplæringen i dagens teknokratiske samfunn økt betraktelig, noe som fører til at kunstfaglærere blir presset til å komme med empiriske bevis for å forsvare kunstfagenes viktighet i opplæringen. Dette har ifølge O'Farrell ført til at mange forskere fokuserer på å vise kunstfagenes påvirkning på kvaliteten i skolen når det gjelder blant annet ikke-kunstfag, og at de produserer resultater for å kunne vise kunstfagenes instrumentelle verdi (O'Farrell, 2015). Dette ble ifølge O'Farrell (2015) oppfattet av mange som et problem fordi det fører til at kunstfagenes egenverdi blir skjøvet til side til fordel for deres instrumentelle verdi i opplæringen. Han trekker hvordan OECD-rapporten *Art for Arts Sake? The Impact of Arts Education* (Winner et al., 2013) argumenterte for at bruken av kunstfag i skolen ikke skal rettferdiggjøres av sin instrumentelle verdi for ikke-kunstfag, men heller for kunstfagenes verdi i seg selv (O'Farrell, 2015).

3.1.4 Arts and Cultural Education in Norway

Den australske professoren i kreativitet Anne Bamford skrev en stor rapport kalt «The Wow-Factor» på oppdrag fra UNESCO i 2006 for å undersøke hvordan ulike land i verden forholdt seg til kunst og kultur i skolen. Konklusjonen var klar: God undervisning i musikk og andre kunstfag har store positive effekter på barn og unge i skolen (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2012). Norge var ikke med i denne rapporten, men Bamford gjennomførte en grundig og landsomfattende undersøkelse i Norge i 2011 på vegne av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, for å se om funnene i rapporten var gjeldende her. Denne rapporten er en del av senterets arbeid med Kunnskapsdepartementets strategiplan *Skapende læring* (2007-2010) og fikk navnet «Arts and Cultural Education in Norway». Hovedintensjonen var å få en kartlegging av situasjonen for kunst og kultur i Norge i dag. Ifølge Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (2012) startet prosjektet i oktober 2010, og datainnsamlingen var ferdig i mai 2011. Det deltok til sammen 2416 personer i prosjektet, og disse var både elever, lærere, rektorer, foreldre, studenter, representanter fra lærerutdanningen, barnehageansatte, kulturskolelærere/rektorer, kulturkoordinatorer, ansatte i museums- og gallerisektoren, kunstnere, og også politikere, representanter for næringslivet og media (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2012).

Hovedfunnene i rapporten viser at det er en generell positiv holdning til kunst og kultur i Norge, og at den alminnelige oppfatningen av kunst og kultur har utviklet seg i positiv retning (Bamford, 2012). Rapporten viser også at Norge ikke prioriterer talentutvikling, men satser mer på breddeaktiviteter/-tiltak der man er opptatt av å inkludere alle i kunst- og kulturopplæringen (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, 2012). I tillegg viser funnene at det er liten deltakelse av barn og unge med annen kulturell bakgrunn enn norsk og barn med spesielle behov, og at det er få gutter som deltar i kunst- og kulturaktiviteter. Kjønnsforskjeller var ifølge Bamford særlig tydelige både i skolen og kulturskolen:

> …gender inequality was very apparent in terms of both formal and informal arts and cultural education, with boys – particularly teenage boys – being highly disadvantaged. This disadvantage was apparent in both schools and the culture school, where in each case girls are more than four times likely to study the arts than boys (Bamford, 2012, s. 81).

Mange av tenåringsgruppene som deltok i undersøkelsen rapporterte om sterkt gruppepress for å *ikke* ta aktivt del i kunst og kultur, og like sterkt press, om ikke mobbing, hvis de

allikevel valgte å delta (Bamford, 2012). Dette blir tydelig i flere intervju Bamford gjennomførte med gutter i ungdomsskolealder, hvorav den ene uttalte at «I would really get teased if the other kids at school knew that I liked dancing and singing» (Bamford, 2012, s. 82). Situasjonen var ifølge Bamford enda verre i kulturskolen, hvor en undersøkelse som ble gjennomført blant annet viste at flertallet kulturskoleelevene er jenter (Bamford, 2012).

Ifølge Bamford (2012) har skolene stor bestemmelsesfrihet når det gjelder hvordan undervisningen i de ulike fagene skal foregå, så lenge de forholder seg til kompetansemålene i læreplanen. Muskk og kunst og håndverk har eget pensum og et timetall med undervisning som skal nås. Selv om dans og drama kan forekomme i grunnskolen er dette vanligvis ikke på jevn basis men for eksempel som del av prosjekter, festivaler, spesielle anledninger eller som en del av andre fag, som for eksempel språk eller kroppsøving (Bamford, 2012). Hun hevder også at resultatene hennes viser at skolene selv bestemmer hvor stort fokus de skal ha på kunst og kultur:

> The survey results suggest that while some of the grunnskole perceive themselves to have a strong arts focus (23.1 %), the vast majority of schools feel they have a moderate or low focus on the arts (71.5 % and 5.3 %, respectively) (Bamford, 2012, s. 45).

Rapportens hadde også noen hovedpoeng. For det første er en av utfordringene for kunst- og kulturopplæringen i Norge å fremme helhetlig tenking. I tillegg mener lærerne at de trenger bedre læremidler og veiledningsmateriell for å kunne undervise godt i kunst- og kulturfag, og at kriterier og veiledninger for vurdering og evaluering er mangelfulle. Rapporten viser også at fokus på PISA-resultatene har hatt stor negativ innvirkning på kunst- og kulturfagene, og at lærerutdanningen må forbedres med tanke på disse fagene. Det kom også frem at det er utdanningsmessige og geografiske forskjeller, samt kjønnsforskjeller, når det gjelder aktiv deltakelse i kunst- og kulturopplæringen (Bamford, 2012). Forsøk på å både få inn mer flerkulturelle elementer og å bedre kjønnsbalansen i kulturskolen har stort sett vært mislykket. Bamford trekker også frem noe som hun hevder er svært viktig å ta stilling til, nemlig elevenes perspektiver: «…the pupils voices present in this study were not unequivocally enamoured by the Rucksack or by the culture school. To name but a few examples, pupils often do not remember the Rucksack and find it a little «weird» (Bamford, 2012, s. 14).

Med andre ord følte elevene at de ikke hadde innflytelse på innholdet i Den Kulturelle Skolesekken, noe som førte til at de ofte ikke klarte å relatere seg til forestillingene. I tillegg

følte de at mange av lærerne og fagene på kulturskolen ikke var «kule» nok, noe som gjorde at de heller søkte til andre kunst- og kulturaktiviteter, som for eksempel fritidsklubber (Bamford, 2012).

Et annet hovedpoeng i rapporten er Norges forhold til kvalitet i kunst- og kulturopplæringen. Bamford hevder at resultatene viste at nordmenn ofte er uenige hva som er god kvalitet i kunst og kultur: «… Norwegians often disagree about issues of quality, or alternatively, tend to think everything in culture is "good" even though the quality might be quite low" (Bamford, 2012, s. 43). Bamford (2012) trekker frem viktigheten av høy kvalitet i kunst- og kulturopplæringen, og hevder at elevene må oppleve høykvalitets kunst- og kulturopplæring for å at det skal ha en positiv påvirkning på elevene. Hun hevder samtidig at dårlig kvalitet i kunst- og kulturopplæring påvirker elevenes kunstneriske og kreative utvikling på en negativ måte (Bamford, 2012).

3.2 Selvverd

I denne delen av oppgaven presenterer jeg relevant tidligere forskning om selvverd og kjønnsforskjeller. Som nevnt tidligere har jeg valgt å ikke inkludere like mye tidligere forskning på selvverd som på kunstfaglig læring fordi masteroppgaven min i hovedsak er et bidrag til det kunstfaglige forskningsfeltet. Jeg har derimot valgt å inkludere tidligere forskning på kjønnsforskjeller i selvverd for å styrke kjønnsfokuset i oppgaven og for å få med det pedagogiske og psykologiske perspektivet på kjønnsforskjeller i selvverd.

3.2.1 How low is low? Low Self-Esteem as an Indicator of Internalizing Psychopathology in Adolescence

Denne forskningsstudien hadde som mål å analysere sammenhenger mellom selvverd, symptomer på depresjon og sosial angst for å kunne bestemme og vurdere kliniske grensepunkt for selvverdet til gutter og jenter i ungdomsalder, ved bruk av RSES (Rosenberg's Self-Esteem Scale) (Isomaa, Väänänen, Fröjd, Kaltiala-Heino & Marttunen, 2013). Ungdommenes selvverd ble målt med RSES som i denne studien blir kalt «… the most widely used measure of global self-esteem» (Schmitt & Allik, 2005; Isomaa et al., 2013, s. 393). I denne forskningsrapporten argumenterer Isomaa et al. (2013) med bakgrunn i WHO (2005) for at god mental helse gir barn og unge mulighet til å utvikle og opprettholde optimal psykologiske og sosiale ferdigheter, i tillegg til trivsel, identitetsfølelse og selvverd. De trakk også frem at mental helse ifølge WHO (2005) er avgjørende for evnen til å være produktiv, lære, og takle nye endringer (Isomaa et al., 2013).

Ifølge Isomaa et al. (2013) var studien basert på et stort utvalg (2070) ungdommer fra skoler i Finland, og på bakgrunnen av dette mener de at studien er representativ for alle finske ungdommer i samme aldersgruppe.

Resultatene viste grunnleggende kjønnsforskjeller på alle felt. Jenter hadde lavere selvverd, mer symptomer på depresjon og høyere nivå av sosial angst enn gutter (Isomaa et al., 2013). På grunn av de store kjønnsforskjellene i alle interesseområdene, med særlig kjønnsforskjellene i selvverd, ble de påfølgende analysene kjønnsdelte. Videre viste resultatene at selvverd var ganske stabilt over tid, og at høyt selvverd var mer stabilt enn lavt selvverd, og at det ikke var signifikante kjønnsforskjeller i hvor stabilt det høye selvverdet var. Resultatene viste også av lavt selvverd var mer stabilt hos jentene enn hos guttene. Konklusjonen til studien er blant annet at selvverd er svært viktig ikke bare på et følelsesmessig nivå, men at det også påvirker ungdommenes sosiale interaksjon. Høyt selvverd muliggjør ungdommene til å utforske muligheter og å forsøke å nå målene de ønsker å oppnå i livet.

I dette kapittelet presenterte jeg relevant tidligere forskning på kunstfaglig læring i et påvirknings-, verdi- og fordelingsperspektiv for å vise hvordan kunstfagenes rolle i samfunnet påvirker forskningen og fordelingen av deltakelse. På grunn av kjønnsfokuset i deler av den kunstfaglige forskningen valgte jeg også å inkludere tidligere forskning på kjønnsforskjeller i selvverd, for å styrke kjønnsfokuset i denne oppgaven. Et av poengene i OECD-rapporten Arts for art's sake (Winner et al., 2013) er at det kunstfaglige forskningsfeltet til en viss grad er mangelfullt i den forstand at det ikke finnes nok empiri på kunstfaglig læring og hva slags påvirkning den kan ha. Et annet poeng er at kunstfagenes «plass» i samfunnet blir gjennomgående debattert i mye av forskningen. Det kan virke som om den manglende forskningen og den manglende verdien kunstfaglig læring får henger sammen – hvis det ikke blir sett på som verdifullt blir det heller ikke forsket på. Jeg ønsker å ta stilling til begge disse poengene i forskningen som utgjør bakgrunnen for denne masteroppgaven, nemlig ved å bidra med kvantitativ empiri til det kunstfagdidaktiske forskningsfeltet, og å ta stilling til hva slags verdi og viktighet kunstfaglig læring får i samfunnet. Her er fordeling en viktig faktor, både når det gjelder fordeling av deltakere på ulike fag og kjønnsforskjeller.

4.0 Metode

I dette kapittelet beskrives prosjektets vitenskapsteoretiske plassering, design, utvalg, utvikling av spørreskjema, datainnsamling og analysemetoder. Studiens validitet og reliabilitet beskrives deretter. I ønsket om å bidra til det kunstfagdidaktiske forskningsfeltet har jeg gjennomført en forholdsvis stor spørreundersøkelse. Jeg har valgt det som kan kalles ukonvensjonelle forskningsmetoder innenfor mitt det kunstfaglige forskningsfeltet, og metodologiske valg og drøfting er derfor viktig. På grunn av dette har jeg valgt å gi leseren en grundig innføring i de ulike metodene og statistiske testene jeg har benyttet meg av.

4.1 Valg av epistemologisk plassering

Man skiller gjerne mellom en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming til forskning (Ringdal, 2013). Dette prosjektet har en kvantitativ hovedtilnærming. Jeg har valgt å benytte en tverrsnittsundersøkelse i form av et spørreskjema. Bakgrunn for valg av metode er ønsket om å kartlegge andelen elever som deltar i kunstfaglige aktiviteter. Utvalget mitt er norske tiendeklassinger, og det overordnede formålet med prosjektet er å undersøke om det finnes sammenhenger mellom kunstfaglig læring og selvverd for denne elevgruppen.

4.2 Vitenskapsteoretisk plassering

Jeg har valgt en postpositivistisk vitenskapsteoretisk plassering. Postpositivisme er ifølge sosiologen Anne Sigrid Haugset når en erkjenner at den objektive og nøytrale forsker ikke finnes, men streber likevel etter det som et idealbilde. I tillegg fornekter man ikke at det finnes en verden der ute som det går an å hente inn informasjon om – både gjennom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder (Haugset, 2010). Professor i dansepedagogikk Eeva Anttila definerer post-positivisme som «etter sikkerhet» (Anttila, 2013a, s. 16). Med dette menes etter den tid man trodde man visste alt med sikkerhet, når man begynte å akseptere at det ikke finnes sikker kunnskap, siden den alltid er situasjonsavhengig. Anttila uttrykker dette slik: "Postpositivists accept that knowledge is always situated in time and place and always connected to the knower, that is, subjective" (Anttila, 2013a, s. 16). Ringdal syns derimot at det ikke er treffende å karakterisere moderne kvantitativ samfunnsforskning som postpositivistisk. Dette har å gjøre med at positivisme knyttes til den sterke troen på objektivitet og verifisering (Ringdal, 2013).

Jeg mener at hvis man i det hele tatt skal forsøke å finne «harde tall» på noe så personlig og mellommenneskelig som kunst, så er man avhengig av litt subjektivitet. Jeg som forsker må

forholde meg til informantenes virkelighetsforståelse; deres opplevelse og tolking av verden. Hvordan kan jeg gjøre det på noen annen måte enn gjennom min egen virkelighetsforståelse?

4.3 Forskningsdesign og etiske perspektiver

«En design eller et forskningsopplegg er forskerens plan eller skisse for en undersøkelse» (Ringdal, 2013, s. 105). Dette masterprosjektet har et kvantitativt tverrsnittdesign, noe som betyr at det er en studie av et nåtidig fenomen basert på en spørreundersøkelse begrenset til ett tidspunkt (Ringdal, 2013, s. 25). Kvantitativ metode brukes gjerne når målet er å få breddekunnskap og å finne årsakssammenhenger (Drageset & Ellingen, 2009), noe som nettopp er målet i dette forskningsprosjektet. Tverrsnittstudier bruker gjerne for å beskrive forekomst og fordeling, og for å finne sammenheng mellom ett eller flere begreper (Ringdal, 2013). Kvantitativ tverrsnittdesign er egnet til å belyse problemstillingen fordi det gir meg mulighet til å undersøke *alle* de forskjellige kunstfagene og aktivitetene, og samtidig se om det finnes årsakssammenhenger mellom disse og elevenes selvverd. Det vil også gi meg anledning til å se om noen av kunstfagene eller aktivitetene peker seg ut på noen spesiell måte.

I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg at så mange elever som mulig skulle delta fordi jeg savnet flere store undersøkelser innenfor fagfeltet mitt. Jeg ønsket derfor å gjennomføre en spørreundersøkelse om kunstfaglig læring og selvverd med flest mulig elever, og innså at den beste løsningen var å gjøre det på ungdomsskoler i nærliggende fylker. På grunn av min egen nysgjerrighet skulle jeg helst hatt alle tiendeklasseelever i hele Norge med på spørreundersøkelsen, men jeg innså fort at det er et mye større forskningsprosjekt.

4.4. Prosedyre og utvalg

Populasjonen i denne spørreundersøkelsen er norske tiendeklassinger fra Nord- og Sør-Trøndelag. Jeg har samlet inn datamaterialet selv. Dette gjorde jeg vet å kontakte skoler i Nord- og Sør-Trøndelag for å spørre om tiendeklasseelever ønsket å delta i undersøkelsen. Jeg valgte tiendeklasseelever fordi jeg tok en skjønnsmessig vurdering på hvilke elever jeg mener er i stand til å forstå begrepene som blir benyttet i spørreskjemaet. I tillegg mener jeg at tiendeklasseelever i større grad er i stand til å vurdere seg selv og sitt eget selvverd. Denne skjønnsmessige vurderingen baserte jeg på mine egne forkunnskaper som utdannet grunnskolelærer for 5. til 10. trinn. Årsaken til at jeg ikke valgte eldre elever (videregående skole) er fordi jeg ønsket å møte elevene på en arena hvor de enda ikke har spesialisert seg innenfor ulike videregående utdanningsløp. Elever på videregående skole har i stor grad allerede bestemt hva de ønsker å drive med i skoletiden. Noen elever har valgt å begynne på

musikk, dans og drama, mens andre elever bevisst har valgt *vekk* musikk, dans og drama. Jeg ønsket derfor å gjennomføre undersøkelsen på elever som fremdeles var samlet i grunnskolen.

Når det gjelder utvalgsstørrelse sier Halvorsen (2002) at jo større utvalget er, jo større er sannsynligheten for at utvalgets egenskaper er de samme som i populasjonen. Jeg ønsket derfor at så mange elever som mulig skulle delta, noe som er årsaken til at jeg kontaktet så mange ungdomsskoler i nærfylkene som mulig. Jeg endte opp med å få 514 utfylte spørreskjemaer hvorav noen dem måtte forkastes på grunn av sin uleselighet. Netto utvalg ble dermed bestående av 233 jenter og 253 gutter.

4.4.2 Etiske perspektiver

Ifølge Personvernombudet for forskning må samtykke til deltakelse i forskning være frivillig, uttrykkelig og informert. Dette betyr at den som forespørres om å delta må forstå hva samtykket gjelder og hvilke konsekvenser det får å gi sitt samtykke til deltakelse i det aktuelle forskningsprosjektet (Personvernombudet for forskning, 2017). De skolene som ønsket å delta fikk tilsendt et informasjons- og samtykkebrev som de delte ut til elevene. I dette brevet ble forskningsprosjektet beskrevet og forklart. I tillegg ble det opplyst som såkalt *passivt samtykke*. Passivt samtykke går ut på at hvis elevene *ikke* motsetter seg blir det ansett som at de samtykker til å delta. Etter telefon- og epostkorrespondanse med Personvernombudet for forskning ble det tydeliggjort at mitt forskningsprosjekt ikke er meldepliktig på bakgrunn av at det verken blir innhentet direkte eller indirekte personopplysninger. Siden elevene ikke må opplyse hvilken skole eller kommune de hører til, og jeg heller ikke kobler enkeltpersoner til lignende koblingsnøkler, er datamaterialet helt anonymt. Jeg valgte allikevel å melde forskningsprosjektet mitt for sikkerhets skyld, noe som førte til et offisielt svar fra NSD om at prosjektet ikke var meldepliktig. På bakgrunn av dette kunne jeg selv velge metode for innhenting av samtykke, og valgte dermed den metoden som jeg antok fikk høyest svarprosent, nemlig passivt samtykke.

Elevene satt stille i klasserommet og gjennomførte spørreundersøkelsen. Noen ble fort ferdig og begynte å gjøre andre ting, mens noen brukte lenger tid. Etter ca 15 minutter var alle unntatt én elev ferdig. Lydnivået i rommet begynte å stige, men den siste eleven satt urokkelig med spørreskjemaet. Han leste hvert spørsmål nøye, fylte ut, gikk tilbake for å sjekke, fortsatte på neste spørsmål. Men så begynte læreren å bli utålmodig. Han stilte seg ved siden av eleven og trippet, nesten som om han prøvde å gjøre eleven oppmerksom på at alle ventet på ham. Eleven enset ham ikke og fortsatte med spørreskjemaet sitt, sakte, men jevnt og trutt. Deretter sa læreren «Nå må du se til å bli ferdig. Alle venter på deg!». Eleven så opp på læreren, deretter ned igjen på spørreskjemaet. Det ble stille i noen sekunder, som om eleven overveiet hva han skulle gjøre. Deretter sa han «jeg driter i det der spørreskjemadrittet uansett» og slengte det halvt utfylte spørreskjemaet på gulvet.

Ifølge Postholm og Jakobsen (2011) er det viktig å reflektere over etiske hensyn i prosessen med å gjøre undersøkelsen og skrive en masteroppgave. Som lærer er jeg klar over at mitt utvalg består av barn, og jeg mener at dette krever ekstra etiske hensyn. Fortellingen ovenfor gjengir min opplevelse av gjennomføringen av spørreundersøkelsen i en av klassene, og jeg mener fortellingen er et godt eksempel på hvordan elever kan føle seg utsatte og sårbare i forbindelse med ulike forskningsprosjekt. Situasjonen som fortellingen over beskriver hadde innvirkning på datainnsamlingen min i og med at spørreskjemaet ikke ble ferdig utfylt, men enda viktigere; den hadde innvirkning på eleven og hans opplevelse av forskningsprosjektet. Dette kan for alt jeg vet ha ødelagt hele dagen til eleven det gjaldt, og dette tror jeg det er viktig at jeg som forsker reflekterer over.

Som forsker har jeg tatt ulike etiske hensyn i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Jeg søkte tillatelse fra NSD fordi jeg vurderte det slik at jeg samlet inn personopplysninger, men fikk som nevnt tidligere svar om at prosjektet ikke var meldepliktig. Jeg har valgt å unngå å nevne *hvilke* skoler som deltar i prosjektet for å kunne gjøre anonymiseringen enda bedre.

Informantene mottok informasjons- og samtykkeskjema minst en uke i forkant av gjennomføringen, for være sikker på at informasjonen skulle nå hjem til elevenes foresatte før gjennomføringen. Jeg har i tillegg hatt muntlig og skriftlig kontakt med skolelederne og aktuelle lærere for å forklare forskningsprosjektet. Lærerne på de ulike skolene har blitt oppfordret til å komme med gode, praktiske løsninger for gjennomføring siden de kjenner skolen og elevene bedre enn meg.

Jeg føler allikevel at jeg møtte noen etiske utfordringer underveis i prosessen. Her kan fortellingen jeg skrev ovenfor igjen trekkes frem; elevene blir påvirket av å måtte gjennomføre en spørreundersøkelse på skolen, og denne påvirkningen er ikke alltid positiv. Det var også utfordringer med klasserommene. Spørreundersøkelsene skulle være anonyme, og de skulle utfylles privat. Dette viste seg å være lettere sagt enn gjort i enkelte klasserom. Elevene satt ofte tett ved siden av hverandre og kunne lese hverandres svar hvis de ønsket. Dette fikk uønskede konsekvenser, for eksempel fordi noen av elevene ikke tok spørsmålene alvorlig og tegnet tullete tegninger istedenfor å fylle ut spørreskjemaet. Jeg tror dette hadde med å gjøre at elevene skulle svare på *personlige* spørsmål om sine egne opplevelser, hvor flink de syns de er og hvor høyt selvverd de har, mens de samtidig kanskje ble engstelig for at elevene ved siden av dem kunne se svaret. Det skal nevnes at de aller fleste elevene gikk inn i en slags «prøvemodus» hvor de fylte ut spørreskjema på samme måte som de gjennomfører en prøve, nemlig ved å vri seg litt til siden og unngå å lese på sidemannen.

4.4.3 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Jeg har samlet inn alt datamaterialet selv. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i januar 2017, bortsett fra på en skole hvor den ble gjennomført i desember 2016. Selve gjennomføringen varierte litt fra skole til skole. Noen skoler ønsket at jeg skulle komme og gjennomføre undersøkelsen selv, mens andre ønsket kun å få levert spørreskjemaene slik at de kunne gjennomføre den etter sitt eget tidsskjema. Man kan stille seg spørsmål om det er mindre optimalt at spørreundersøkelsen ikke alltid ble utført av meg. En slik løsning kan nemlig føre til at elevene får ulik informasjon på forhånd av gjennomføringen, i tillegg til at de muligens ikke får godt nok svar på eventuelle spørsmål de har underveis. Jeg valgte allikevel å godta at noen skoler ønsket å gjennomføre undersøkelsen selv. For noen av skolene var dette en betingelse for deltakelse og spørreundersøkelsen ville dermed ikke blitt gjennomført på disse skolene hvis jeg ikke var fleksibel med datainnhentingsmetoden. For å gjøre datainnsamlingen så lik som mulig ble det fokusert på at elevene, deres foresatte, lærerne og skolens ledelse skulle ha tilstrekkelig informasjon om spørsmålene i undersøkelsen før gjennomføringen. Informasjons- og samtykkebrevet ble levert ut minst en uke før gjennomføringsdato. Både mitt eget og veileders telefonnummer sto opplyst, og det sto beskrevet at de kunne ta kontakt hvis de hadde spørsmål. I tillegg inneholdt selve spørreskjemaet informasjon om undersøkelsen og forklaringer på de ulike spørsmålene. Jeg opplevde også at elevene på skolene hvor jeg gjennomførte spørreundersøkelsen selv hadde få spørsmål til meg, noe som kan tolkes dit hen at informasjons- og samtykkebrevet og selve spørreskjemaet inneholdt tilstrekkelig informasjon og forklaringer.

I ettertid ser jeg at jeg burde hatt en bedre plan på gjennomføring av en så stor og krevende spørreundersøkelse. For å være på «god fot» med skolene lot jeg dem stille forskjellige krav til gjennomføringen av spørreundersøkelsen, noe som i praksis førte til at de ulike fasene for gjennomføring ble blandet. Noen skoler hadde fullført allerede i desember mens andre svarte ikke på mail eller telefon før i januar. Dette førte til at det ikke ble en tydelig «pre-gjennomførings-», «gjennomførings-» og «post-gjennomføringsfase», noe som gjorde det utfordrende og tidskrevende å beholde kontrollen.

4.5 Om spørreundersøkelsen

Spørreskjemaet ble utarbeidet i høstsemesteret av 2016. Det finnes spørreundersøkelser som undersøker kunstfaglig læring, og det finnes ulike spørreundersøkelser som omhandler selvverd. Jeg ønsket derimot å lage mitt eget spørreskjema fordi jeg ikke fant noen alternative skjemaer som kunne gi meg svar på spørsmålene jeg lurte på og sammenhengene jeg lette

etter. Som nevnt tidligere førte en grundig forsknings- og teorigjennomgang av begrepet *selvoppfatning* til at jeg bestemte meg for å holde meg til begrepet *selvverd.* Jeg var så heldig å få møte Einar og Sidsel Skaalvik, forfattere av boken *Skolen som læringsarena* (Skaalvik & Skaalvik, 2013) for å diskutere selvverdbegrepet. I dette møtet fant jeg ut at underbegrepet *psykologisk sentralitet* er betydningsfullt for min forskning og hører hjemme i spørreundersøkelsen. Jeg oppdaget at hvis jeg også spør om hvor viktig elevene syns de ulike kunstfagene og kunstfaglige fritidsaktivitetene er, og hvor viktig de tror menneskene i miljøet rundt dem syns de er, så får jeg mulighet til å sammenligne dette med selvverd. Møtet med Einar og Sidsel Skaalvik var derfor vesentlig for utarbeidingen av spørreskjemaet mitt.

Den delen av spørreskjemaet som omhandler kunstfaglige aktiviteter er utarbeidet uten utgangspunkt noe tidligere skjema eller skala.

Når det gjelder selvverd påpekte veilederen min verdien i å benytte seg av spørreskjemaer og skalaer som allerede er laget og utprøvd. Jeg tok derfor utgangspunkt i Rosenbergs Self-Esteem Scale (Nasjonalt Skalaregister, 2016), men la til svaralternativet «verken/eller» på spørsmålene som et slags nøytralt svaralternativ. Dette valgte jeg etter å ha blitt vist Skaalvik og Skaalviks forkortede versjon av Rosenbergs Self-Esteem Scale, der de hadde kuttet skalaen ned til bare fem spørsmål, men også lagt til «verken/eller» som svaralternativ (Skaalvik & Skaalvik, i publikasjonsprosess). Denne forkortede versjonen var upublisert på det tidspunktet den ble vist til meg. Jeg utarbeidet også spørsmål om trivsel og hjelpesøkende atferd, men disse ble ikke benyttet i analysen fordi jeg valgte å endre fokus underveis i oppgaven, i tråd med hva jeg oppdaget at empirien i realiteten hadde å gi.

Spørreskjemaet starter med informasjon om spørreundersøkelsen og forklaring til de ulike spørsmålene. Dette har å gjøre med at kunstfagene og de kunstfaglige fritidsaktivitetene ble fordelt i fire kategorier: *musikk*, *kunst og håndverk*, *dans,* og *drama og teater*. Siden kunstfaglig læring kan være så mangt må elevene selv tolke hvilken kategori det de har holdt på med hører hjemme. Derfor inneholder spørreskjemaet eksempler og forklaringer, slik som denne (merk at jeg i spørreskjemaet bruker begrepet «estetiske» istedenfor «kunstfaglige», noe jeg har forklart årsaken til tidligere i oppgaven):

> Du vil nå få spørsmål om du har holdt på med estetiske aktiviteter. Med dette menes aktiviteter som musikk, kunst og håndverk, dans, og drama og teater. Vi er interessert i alle slike aktiviteter som du har holdt på med, både på skolen og i fritiden. Her er noen

eksempler: Musikkundervisning på skolen, dansegruppe med vennene dine, spille gitar på rommet, sitte på kvelden og tegne e.l. (Stura 2016, s. 1).

I dette utdraget, og i resten at spørreundersøkelsen, har jeg skrevet «vi» og ikke «jeg». Dette er noe jeg har oppdaget i ettertid, og som selvfølgelig ikke stemmer i og med at det er jeg alene som er forskeren i dette prosjektet. Årsaken til at jeg skrev «vi» istedenfor «jeg» er at jeg fikk så god hjelp til å utarbeide spørreskjemaet av min veileder og en rådgiver ved NTNU at jeg følte at spørreskjemaet tilhørte oss alle. Jeg syntes også det virket logisk å skrive «vi» siden både min og veileders kontaktinformasjon sto oppført i informasjons- og samtykkebrevet elevene fikk utdelt.

Selve spørreundersøkelsen starter med spørsmål om kjønn og alder. Deretter blir det spurt om kunstfagene på skolen, og elevene må selv tolke hvor de ulike aktivitetene skal plasseres. Med andre ord må elever som har hatt Sal og scene som valgfag tolke selv om de skal krysse av på bare musikk, eller om de også føler at de har hatt drama eller teater i denne undervisningen. Videre blir elevene spurt om hvor lenge de har hatt de ulike fagene og hvor flink de selv syns de er. Deretter om hvor viktige de selv syns disse fagene er i skolen, og hvor viktige de tror disse fagene oppfattes generelt i miljøet rundt dem. Elevene får deretter de samme spørsmålene vinklet til kunstfaglige fritidsaktiviteter. Spørsmålene besvares ved å krysse av på en skala som for de fleste spørsmålene er tall mellom 1 og 7 hvor 1 er «veldig dårlig», 4 er «verken/eller» og 7 er «veldig bra».

Elevene blir deretter bedt om å fylle ut en oversatt versjon av Rosenbergs Self-Esteem scale som inneholder ti spørsmål om hvordan de har det med seg selv. Elevene svarer på spørsmålene ved å krysse av på en skala fra 1 og 7 hvor 1 er «veldig enig», 4 er «verken/eller» og 7 er «veldig uenig». Det ble lagt vekt på å utvikle et oversiktlig spørreskjema som var enkelt for elevene å fylle ut og samtidig lett å forstå.

4.6 Kvantitativ metode og analyse

I dette kapittelet redegjør jeg for aktuelle metoder for å behandle og analysere kvantitativt datamateriale. Jeg forklarer også hvordan jeg selv har behandlet mitt datamateriale, hvilke analyser jeg har gjennomført og hvorfor og hvordan dette gjøres. I og med at kvantitativ metode kan oppfattes som et unaturlig valg innenfor det kunstfagdidaktiske forskningsfeltet har jeg valgt å gi en grundig forklaring og gjennomgang av de aktuelle metodene jeg benytter meg av.

4.6.1 Statistisk behandling av spørreskjema

Dataene fra spørreskjemaene ble lagt inn i dataprogrammet SPSS. Skriv litt mer om hvordan de ulike temaene ble kategorisert.

4.6.2 Valg vedrørende struktur og layout av spørreskjemaet

Når man skal utarbeide et spørreskjema er det mange forhold som må tas hensyn til og vurderes. Jeg har i hovedsak valgt å bruke lukkede spørsmål, noe som vil si at spørsmålene er pre-kodede og at respondenten velger svaralternativ (Halvorsen, 2002). Dette gjør at prosessen med å sammenligne de ulike svarene blir forenklet. Det var derimot naturlig å legge til kategorien «annet» på noen av spørsmålene for å sikre at elevene ikke skulle føle at de måtte «tvinge» svaret sitt inn i et svaralternativ de ikke følte var helt riktig. Rekkefølgen på spørsmålene ble også tatt i betraktning i utformingen av spørreskjemaet. Ifølge Ringdal (2013) bør et spørreskjema starte med forholdsvis enkle og nøytrale spørsmål, mens spørsmål som kan virke truende plasseres mot slutten av spørreskjemaet. Jeg valgte derfor å starte med enkle spørsmål som kjønn, alder og hvilke kunstfaglige aktiviteter elevene har drevet med. Det bør derimot vurderes om spørsmålene som gikk på hvor flink elevene selv syntes de var i de ulike fagene og aktivitetene burde ha kommet litt senere i skjemaet, da disse spørsmålene kan ha blitt oppfattet som litt truende.

Alle spørsmålene har lik oppbygning med avkrysningsbokser for ulike alternativer. De ulike avkrysningsboksene var forklart med for eksempel «veldig flink», «flink» eller «veldig dårlig», eller «veldig enig», «enig», «uenig», og så videre. Hvert tema i spørreundersøkelsen har overskrift slik at det skal bli så lett som mulig for elevene å ha oversikt.

4.6.3 Dataanalyser av spørreskjemaet

I dette delkapittelet gir jeg en kort beskrivelse av de forskjellige analyseteknikkene jeg har brukt. Jeg har spesielt fokus på de enkelte teknikkene innenfor hver analyse som blir benyttet i denne masterstudien.

4.6.4 Innlegging og vasking av dataene i SPSS

I dataanalysen ble statistikkprogrammet SPSS versjon 23.0 benyttet. Dataene fra spørreskjemaet ble lagt inn i programmet manuelt av en fortrolig seniorrådgiver ved NTNU, og det ble utført feilsjekking og kvalitetskontroll på samtlige spørreskjemaer. Det ble kjørt deskriptive analyser på alle variablene for å utelukke feilverdier i datasettet, og for å undersøke om variablene var normalfordelte.

4.6.5 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk beskriver enkeltvariablers egenskaper som frekvensfordeling, gjennomsnitt og spredning (Ringdal, 2013). Med andre ord kan man si at deskriptiv statistikk gir en beskrivelse av elevenes svar på spørsmålene i spørreundersøkelsen, og blir gjerne presentert med frekvens (N), prosent, gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD). Standardavviket viser svarenes spredning fra gjennomsnittet (Bjørndal & Hofoss, 2010). Deskriptiv statistikk kan for eksempel brukes for å vise hvor mange prosent av elevene som har hatt ulike kunstfaglige aktiviteter på skolen, hvilke arenaer de driver med kunstfaglige aktiviteter på fritiden, og lignende.

4.6.6 Missing

Noen ganger mangler man data i datasettet. Dette kan være fordi noen av respondentene har hoppet over et spørsmål ved en feiltakelse, eller rett og slett fordi de ikke har ønsket å svare på et spørsmål. Slike *missing*-variabler kan føre til utfordringer i analysene. Statistiske programvarer som SPSS godtar ikke manglende data, og utvalget som blir inkludert i analysene kan derfor bli redusert (Ringdal, 2013). Missing blir derfor satt til 0 = galt svar. Det finnes ulike teknikker for å håndtere missing. Jeg var valgt å gjennomgå avvikende skjemaer manuelt for å sjekke om elevene har hoppet over spørsmål med vilje, om avkrysningen ikke har blitt registrert eller om spørreskjemaet har skader, tegninger eller andre «krusseduller» som hindrer registrering. Ellers har jeg valgt å ikke gjøre noe med en eventuell missing på et og annet spørsmål. Jeg har tatt en skjønnsmessig vurdering som går ut på at en og annen missing-variabel i et utvalg på 486 respondenter ikke vil påvirke resultatene i nevneverdig grad.

4.6.7 Faktoranalyse

Kvantitative data kan være omfattende og komplekse, og inneholder ofte mange variabler. En variabel er en spesifikk egenskap eller kjennetegn ved en enhet, og det er ikke uvanlig at det trengs mange variabler for å operasjonalisere et fenomen (Johannesen, 2009). Slike fenomen kan for eksempel være selvverd, som jeg bruker i denne oppgaven. Ved hjelp av en faktoranalyse kan vi forenkle et datamateriale ved å redusere antall variabler til en eller flere faktorer (Johannesen, 2009). Man kan derfor si at man slår sammen variabler som måler det samme til en faktor. Dette stemmer overens med Ringdal (2013) som skriver at en faktoranalyse teknisk sett bygger på en lineær modell der hver observert variabel er en funksjon av faktorene, og brukes derfor som en metode for å studere gjensidige relasjoner mellom uavhengige variabler.

Eksplorerende faktoranalyse

Man skiller vanligvis mellom eksplorerende og konfirmerende faktoranalyse. Eksplorerende faktoranalyse er en induktiv metode hvor man på et tidlig stadium i analysen ønsker å undersøke om det er noen mønstre i korrelasjonene mellom variabler (Johannesen, 2009). Konfirmerende faktoranalyse er en deduktiv metode hvor man utprøver en forhåndsdefinert modell (Johannessen, 2009). I denne oppgaven gjennomfører jeg en eksplorerende faktoranalyse i det første analysestadiet. For å kunne bruke faktoranalyse kreves en viss størrelse på utvalget. Ifølge Tabachnick og Fidell (2007) bør det være minst 300 enheter, men mindre utvalg kan aksepteres ved høy korrelasjon. I og med at mitt datamateriale består av 486 enheter regner jeg dette som akseptabelt antall enheter.

Gjennomføring av faktoranalysen

Når man gjennomfører en faktoranalyse ser man etter faktorer som har en egenverdi på én eller mer. En egenverdi er den andelen av variablenes totale varians som forklares av en faktor. Enhver variabel har varians lik en. Derfor tas faktorer som forklarer mindre enn variansen på en variabel ut, såfremt de ikke er spesielt interessante. I min analyse har jeg for eksempel 5 variabler som indikerer at begrepet selvverd har en egenverdi på 5.00

Man kan også teste Scree Plott, som plotter alle egenverdiene inn i et diagram. Her kan man se hvilke faktorer som er over «knekket» i plottet fordi disse variablene bidrar til mest forklart varians (Johannesen, 2009). Når man har bestemt seg for hvilke faktorer man ønsker å beholde, kan man begynne å se på hvilke variabler som hører til hvilken faktor. Dette gjør man ved å se på variablenes faktorladning. En faktorladning er hvor mye hver enkelt variabel korrelerer (samsvarer) med faktoren. Man kan nesten beskrive faktorladningen som en tiltrekning, og dermed si at faktorladningen viser hvor høy tiltrekning en variabel har til en faktor. Ifølge Tabachnick og Fidell (2007) kan man dele faktorladningene etter styrke: (>71) = Utmerket, (>63) = Veldig gode, (>55) = Gode, (>43) = OK og (>32) = Dårlige. I analysen kan man på forhånd spesifisere hvilke grenseverdi variablenes faktorladninger må overskride for at de skal inngå i faktoren (Ringdal, 2013).

Kaiser-Meyer-Olkin

Når man gjennomfører en faktoranalyse bør man sjekke Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)-målet. Dette er et mål på hvor høye de partielle korrelasjonene er, det vil si den korrelasjonen som blir igjen når de andre variablene er kontrollert for (Johannesen, 2009). KMO bør være på over 0,6 for å gå videre med faktoranalysen (Tabachnick & Fidell, 2007). I tillegg viser

Bartlett's Test of Sphericity om det er korrelasjoner mellom variablene, og hvis denne testen er signifikant kan faktoranalyse gjennomføres (Tabachnick & Fidell, 2007).

Rotasjon

Etter at man har valgt faktorer kan man gjennomføre en rotasjon. Dette bidrar til å maksimere høye korrelasjoner mellom variablene og minimalisere lave korrelasjoner. Det gjør også at man får frem et tydeligere mønster ved at variabler får høyere faktorladninger på én faktor og lavere faktorladninger på de øvrige faktorene (Johannesen, 2009, s. 177). Det finnes to måter å gjøre rotasjonen på, og disse kalles ortogonal og oblik rotasjon. Ortogonal rotasjon blir benyttet hvis faktorene ikke er korrelert, og oblik dersom de er korrelert (Johannesen, 2009). Ifølge Tabachnick og Fidell (2007) vil resultatene av forskjellige rotasjoner stort sett ble de samme hvis det er sterk korrelasjon mellom variablene og det er en eksplorativ analyse.

4.6.8 Korrelasjonsanalyse

Korrelasjon betyr samvariasjon eller sammenheng, og er et kjent begrep i statistiske analyser. Det går ut på at man sammenligner variabler, og dette er et enkelt statistisk mål for å sammenfatte resultater. Et mye brukt korrelasjonsmål er Pearsons produktmoment-korrelasjon, også kalt Pearsons r (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2009). Pearsons r angir type samvariasjon, noe som betyr at den angir om samvariasjonen er positiv, negativ eller fraværende. I tillegg angir den hvor sterk samvariasjonen er, og Pearsons r er en standardisert koeffisient som varierer mellom -1 og +1. Dette betyr at en korrelasjon på 0 er et uttrykk for at det ikke *finnes* noe korrelasjon. En korrelasjon på +1 betyr at høye verdier i den ene variabelen også har høye verdier i andre variabelen, og de som har lave verdier i den ene også har lave verdier i den andre. En korrelasjon på -1 vil da være motsatt av dette, nemlig høye verdier på den ene variabelen og lave verdier på den andre, og motsatt (Johannesen et al., 2009). Et viktig poeng når man snakker om Pearsons r er at det ikke finnes noe fasitsvar på hva som er høy korrelasjon fordi dette er avhengig av hva som undersøkes og hvor sterk korrelasjon man forventer. «I samfunnsvitenskapelig forskning regnes Pearsons r opp til 0,20 som svak samvariasjon, 0,30-0,40 som relativt sterk og over 0,50 som meget sterk» (Johannesen et al., 2009, s. 259).

4.6.9 Regresjonsanalyse

Ifølge Johannesen (2009) er det i kvantitative undersøkelser vanligvis mange variabler som kan bidra til de resultatene vi får, og det er derfor sjelden tilstrekkelig å analysere sammenhenger mellom bare to variabler. Det er mulig å gjennomføre analyser som inkluderer

mange variabler samtidig, og dette kalles en multivariat analyse. Regresjonsanalyse er en slik multivariat analyse, og hensikten med en slik analyse er blant annet å undersøke:

- Hvor mange uavhengige variabler som gjør det mulig å predikere utfall på en avhengig variabel
- Hvilke av de uavhengige variablene som predikerer utfall i den avhengige variabelen
- I hvilken grad en uavhengig variabel kan predikere utfall når effekter fra andre uavhengige variabler er kontrollert for (Pallant, 2001).

Med andre ord kan man si at man analyserer sammenhengen mellom variabler hvor man predikerer verdien av én variabel (kalt den avhengige variabelen) på grunnlag av en eller flere andre variabler (kalt uavhengige variabler eller årsaksvariabler). Man er dermed ute etter en kausal sammenheng, noe som vil si at man ønsker å finne ut om verdien av uavhengige variabler er *årsaken* til verdiene til den avhengige variabelen. Regresjonsanalysen er en formalisering av ideen om lineære sammenhenger mellom Y og X-variablene, og ifølge Ringdal (2013) er ingen annen analyseteknikk så rik på muligheter og gir så enkle tolkninger som en regresjonsanalyse- Med flere forklaringsvariabler blir tolkningen av koeffisienten til en gitt variabel (betaverdien) endringen i den avhengige variabelen for en enhet endring i den aktuelle forklaringsvariabelen, gitt at alle andre forklaringsvariabler holdes konstant. Man undersøker dermed hvor mye én enhet endring i den aktuelle uavhengige variabelen endrer den avhengige variabelen.

4.6.14.1 Multippel lineær regresjonsanalyse

Det er to former for regresjonsanalyse; lineær og logistisk regresjon. Lineær regresjon blir benyttet i dette prosjektet og dette forutsetter at den avhengige variabelen har høyt målenivå, og at ordinalvariabler med minst fem verdier blir benyttet (Johannesen, 2009). I mitt analysearbeid skal jeg gjennomføre en multippel regresjonsanalyse, noe som vil si at man måler flere uavhengige variabler opp mot en avhengig variabel (Johannesen, 2009). Min regresjonsanalyse skal i tillegg være lineær. Antagelsen om linearitet innebærer at en enhets endring i x har samme effekt på y, uavhengig av den opprinnelige verdien til x. I en lineær regresjonsanalyse får man dermed en regresjonslinje som beskriver hvordan den avhengige variabelen y endrer seg når den uavhengige variabelen x skifter verdier.

4.6.10 Signifikanstester

Når man gjennomfører statistiske analyserer opererer man med hypoteser. Den første hypotesen kalles H_0, og er ofte det motsatte av det man ønsker å finne (Johannesen et al., 2009). Hvis jeg for eksempel ønsker å se om det er sammenheng mellom hvor lenge man har

drevet med kunstfaglige aktiviteter og hvor flink man opplever at man er, så vil H_0 være «Det finnes ingen sammenheng mellom hvor lenge man har drevet med kunstfaglige aktiviteter og hvor flink man opplever at man er». I tillegg har man en alternativ hypotese som beskriver det man faktisk ønsker å undersøke. I dette eksempelet vil alternativhypotesen, heretter kalt H_{alt}, være: «Det finnes sammenheng mellom hvor lenge man har drevet med kunstfaglige aktiviteter hvor flink man opplever at man er». Ifølge Ringdal (2013) vil man i samfunnsvitenskapelig metode godta et signifikansnivå på 5%, noe som betyr at det da vil være 5% sannsynlighet for at H_0 stemmer. Dette betyr at hvis resultatene viser at det kun er 5% sannsynlighet for at nullhypotesen stemmer, kan man forkaste den. Man benytter dermed signifikanstester for å motbevise at ulikheten kan være et resultat av tilfeldigheter (Bjørndal & Hofoss, 2010).

4.6.11 T-tester

En t-test er en signifikanstest man bruker for å finne ut om man kan konkludere med at det er forskjeller mellom populasjonene eller ikke. For å gjøre en t-test formulerer man først en nullhypotese, kalt H_0, om at det ikke er differanse i gjennomsnitt i populasjonene, og en alternativ hypotese, kalt $H_{alt,}$ om at det er differanse i gjennomsnitt (Johannesen, 2009). Ifølge Johannesen (2009) viser t-testen den statistiske sannsynligheten for at H_0 stemmer. Hvis resultatene av t-testen er signifikante, betyr det at H_0 kan forkastes og H_{alt} automatisk blir akseptert.

4.7 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om at forskeren måler det han eller hun faktisk skal måle, og ikke andre ting. Validitet er viktig i kvantitative undersøkelsen fordi det sier noe om gyldigheten av resultatene og om undersøkelsen egentlig undersøker det som er ønskelig å undersøke. Ifølge Johannesen et al. (2009) skilles det mellom forskjellige former for validitet, blant annet begrepsvaliditet, intern validitet og ytre validitet.

4.7.1 Validitet

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt dataene er gode representasjoner av det generelle fenomenet som skal måles, rett og slett om målingen representerer det teoretiske grunnlaget til problemstillingen. I mitt forskningsprosjekt har jeg som nevnt tidligere benyttet meg av en godt utprøvd og videreutviklet variant av Rosenbergs Self-Esteem scale (heretter kalt RSES). Varianten jeg brukte i målingen er den mest brukte norske oversettelsen av RSES som ble laget i forbindelse med WHO / EURO Multicenter Study on Parasuicide. Den ble da oversatt

til norsk og deretter tilbake til engelsk for å kontrollere dens meningsinnhold (von Soest, 2005). I mine målinger la jeg også til en ekstra verdi, nemlig svaralternativet «verken/eller» etter inspirasjon fra en upublisert forkortet variant av RSES laget av Skaalvik og Skaalvik (upublisert). Når det gjelder spørsmål om kunstfagene; fordeling av deltakelse i fagene, hvor flink, hvor viktig i skolen og i fritiden, ble disse spørsmålene utarbeidet uten å ta utgangspunkt i tidligere forskning, kun med støtte fra veileder og rådgiver. Dette trenger ikke nødvendigvis å være negativt, fordi det ifølge Johannesen et al. (2009) i noen tilfeller rett og slett er snakk om å bruke sunn fornuft for å vurdere om indikatorer er valide eller ikke.

Intern validitet

Intern validitet handler om muligheten til å gjøre sikre slutninger om årsakssammenhenger (Ringdal, 2013). Dette stemmer overens med Johannesen et al. (2009) som hevder at høy intern validitet innebærer at et eksperiment er gjennomført på en slik måte at det gir muligheter for å si at en påvist sammenheng mellom to variabler dreier seg om en mulig årsakssammenheng. Med andre ord kan man si at man må ha såpass god kontroll over alle omstendighetene i et eksperiment at man er sikker på at endring i den avhengige variabelen skyldes den uavhengige variabelen. Dette er ifølge Ringdal (2013) mulig å gjøre i et laboratorieeksperiment hvor man kontroller alle omstendigheter, men ikke like relevant i samfunnsvitenskapelig forskning. Det er nemlig slik at jo mer man kontrollerer en situasjon, jo fjernere blir den fra virkeligheten. Dette svekker muligheten til å generalisere resultatene. Det er derfor strengt tatt ikke relevant å vurdere intern validitet ved for eksempel tverrsnittsundersøkelser, som er metoden jeg har benyttet meg av i dette forskningsprosjektet. Man kan derimot benytte intern validitet for å minne om at de fleste av forskningsmetodene innenfor samfunnsvitenskapen gir ingen eller svært begrensede muligheter til å påvirke kausalsammenhenger (Johannesen et al., 2009).

Ytre validitet

Ifølge Johannesen et al. (2009) er ytre validitet først og fremst et spørsmål om generalisering fra utvalg til populasjon. Med andre ord handler det om hvorvidt man kan si at utvalget er representativt for hele populasjonen. I dette forskningsprosjektet handler den ytre validiteten om i hvilken grad jeg kan hevde at tiendeklasseelevene som har svart på spørreundersøkelsen er representative for alle tiendeklassinger i Norge. Det er tre faktorer som kan si noe om ekstern validitet: utvalget i forhold til ønsket populasjon, responsrate og det som kalles for "nonrespons bias" (Van der Stede, Young & Chen, 2005).

Mitt utvalg består av tiendeklasseelever fra syv forskjellige skoler i Nord- og Sør-Trøndelag. En av skolene er en byskole i Trondheim sentrum, en annen av skolene er en bygdeskole i Lierne. De andre skolene er byskoler, men i mindre byer som Steinkjer, Levanger og Stjørdal. På bakgrunn av kombinasjonen mellom store og små skoler, og lokasjonen til skolene (bygd, liten by, stor by) kan jeg argumentere for at utvalget er så spredt at det kan regnes som representativt for tiendeklasseelever i resten av landet. Særlig i dagens globaliserte samfunn hvor blant annet sosiale medier gjør fylkesgrensene mer «flytende». Det er derfor etter min mening rimelig å anta at elevene som har svart på undersøkelsen ikke skiller seg i nevneverdig grad fra tiendeklasseelever andre steder i landet. Van der Stede et al. (2005) argumenterer for at det ikke er størrelsen på utvalget i seg selv som er kritisk for kvaliteten på spørreundersøkelsen, så lenge man har stort nok utvalg til å kunne utføre statistiske tester. Som nevnt tidligere hevder Tabacknick og Fidell (2007) at det bør være minst 300 enheter for å kunne gjennomføre en vellykket faktoranalyse. I og med at faktoranalyse er en statistisk test er det mulig å overføre dette til å si at man trenger et utvalg på minst 300 enheter for å gjennomføre statistiske tester, og mitt utvalg på 486 enheter kan derfor anses som innenfor dette kvalitetskravet.

Responsrate måler antall responser i forhold til utvalgsstørrelsen (Saunders, Lewis & Thornhill, 2009). Undersøkelsen ble sendt ut til 541 personer, og jeg fikk 514 respondenter. Dette tilsvarer en svarprosent på ca 95%. Ifølge Johannesen et al. (2009) er 50% en bra svarrespons, og denne er avhengig av tema og hvem som er med i undersøkelsen. Måten undersøkelsen gjennomføres på, blant annet hvordan man henvender seg til målgruppen, har også betydning for å motivere respondentene til å svare. Selv om elevene var klar over at deltakelse var frivillig, så kan det være verdt å diskutere om skolesituasjonen i seg selv fører til høy svarprosent. På skolen er det en maktfordeling som tilsier at lærerne bestemmer over elevene. Denne maktfordelingen kan føre til at når lærerne sier at det skal gjennomføres en spørreundersøkelse, så deltar elevene uten å tenke ordentlig etter om de faktisk ønsker å delta. Man kan derfor anta at spørreundersøkelsen ville fått mye lavere svarprosent hvis jeg for eksempel hadde kontaktet elevene utenfor skoletiden. Selv om elevene fikk tydelig beskjed om at det var frivillig å delta, så kan dette uansett ha påvirket svarprosenten. Det ble satt av tid i undervisningen til gjennomføring, og de elevene som ikke gjennomførte den måtte enten vente, eller gjøre annet skolearbeid. Dette kan ha ført til at elevene følte at de «måtte» gjennomføre undersøkelsen. Det kan også muligens ha med vane å gjøre. Elevene er vant til at læreren bestemmer hva de skal gjøre, og det kan være dette også gjelder når de får utdelt et

spørreskjema, selv om lærerne gir beskjed om at deltakelse er frivillig. Det kan også være verdt å nevne at som nevnt i delkapittelet om selvverd, er lærere ofte elevers signifikante andre. Dette kan ofte bety at elevene ønsker at lærerne skal like dem, noe som kan føre til at de gjør oppgavene (inkludert spørreskjemaer) de får utdelt i timen uten å protestere.

Responsrater ignorerer forskjeller mellom respondentene og resten av utvalget. Non-response bias går ut på at de som velger å besvare spørreundersøkelsen allerede har selektert seg selv basert på variabler som for eksempel autoritet, kapasitet eller motivasjon. Dette medfører at de som velger å svare er forskjellige fra de som velger å svare (Van der Stede et al., 2005). For eksempel kan man si at det er mer sannsynlig at elever som er mer enn gjennomsnittet interessert i kunstfag svarer på spørreundersøkelsen enn de som ikke er det, noe som kan føre til at utvalget ikke blir like representativt som det egentlig skal være. På bakgrunn av den høye svarprosenten ser jeg på dette som usannsynlig, og jeg velger derfor å ikke analysere non-response bias.

4.7.2 Reliabilitet

Ifølge Johannesen et al. (2009) betyr reliabilitet pålitelighet, og er knyttet til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides. Dette stemmer overens med Ringdal (2013) som hevder at reliabilitet går ut på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Han påstår også at det finnes tre måter å vurdere dataenes reliabilitet på. Den første er god, gammeldags kildekritikk. Deretter har man *test-retest-teknikken*, hvor man måler graden av korrelasjon mellom to gjentatte målinger av samme variabel (Ringdal, 2013, s. 97). Den tredje måten er avgrenset til indekser i tverrsnittdata og denne teknikken bygger på å måle graden av intern konsistens mellom indikatorene som skal inngå i en indeks (Ringdal, 2013). Intern konsistens måles med Cronbachs alfa. Denne har en statistisk størrelse som varierer fra 0 til 1. Hvis Cronbachs alfa er over 0,70 regnes som tilfredsstillende reliabilitet. I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av Cronbachs alfa som reliabilitetsmål.

I dette kapittelet har jeg presentert, gjennomgått og forklart hva slags analyser og teknikker man kan benytte seg av når man skal analysere kvantitativt datamateriale, og i hvilken grad disse metodene er aktuelle for mitt eget prosjekt. Jeg har måttet lære meg mange av analysemetodene underveis. Jeg har i tillegg måttet gjennomføre mange av analysene flere ganger både for å få undersøke dataene fra ulike innfallsvinkler og fordi jeg ikke alltid har fått det til ved første forsøk. De ulike metodene og testene har ført til at jeg har kommet frem til noen spennende resultater som jeg mener gir svar på mine forskningsspørsmål.

5.0 Resultater

I dette kapittelet presenterer jeg mine resultater. Jeg har valgt å fremstille resultatene i egne underkapitler som alle svarer på hvert sitt forskningsspørsmål. I tillegg fremstiller jeg resultatene fra faktor-, korrelasjons- og regresjonsanalysen som ble gjennomført for å se etter sammenhenger mellom kunstfaglig læring og selvverd.

Mitt utvalg består som nevnt tidligere av tiendeklasseelever fra Nord- og Sør-Trøndelag. 236 jenter og 253 gutter deltok i undersøkelsen, noe som betyr at utvalget er ganske jevnt fordelt mellom kjønnene (henholdsvis 47% jenter og 53% gutter). I og med at alle elevene går i tiende klasse er det ikke nevneverdige aldersforskjeller i utvalget. 87% av elevene har oppgitt at de er 15 år, 12% har oppgitt 16 år og 1% har oppgitt at de er 14 år. Man kan derfor si at alders- og kjønnsfordeling er like naturlig i dette utvalget som det ville vært i en hvilken som helst annen tiendeklasse. Nesten alle elevene opplyser at de har hatt musikk og kunst og håndverk i skolen, mens kun ca 30% opplyser at de har hatt dans og drama og teater. Den mest åpenbare forklaringen er at musikk og kunst og håndverk er obligatoriske skolefag, mens dans og drama og teater er valgfag, musikal eller lignende. Det er også sannsynlig å anta at disse 30% med dans og drama og teater ikke består av 30% på hver skole, men at noen skoler har musikalfag eller lignende, mens andre har lite fokus på dette.

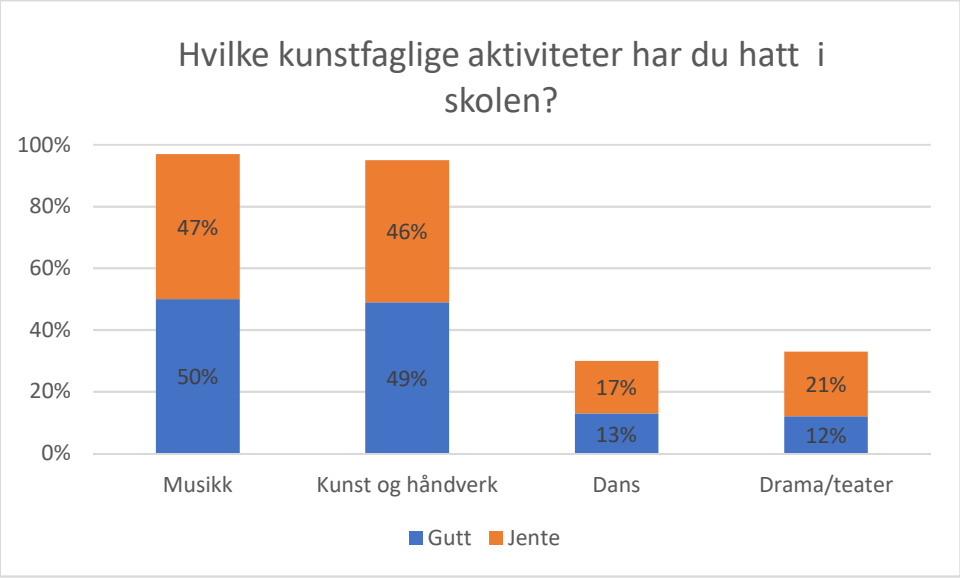
I denne delen av oppgaven vil jeg presentere mine funn.

5.1 Fordeling av deltakelse i kunstfaglige aktiviteter

I dette underkapittelet svarer jeg på forskningsspørsmål 1: *I hvilken grad deltar et utvalg elever på tiende trinn i kunstfaglige aktiviteter?*

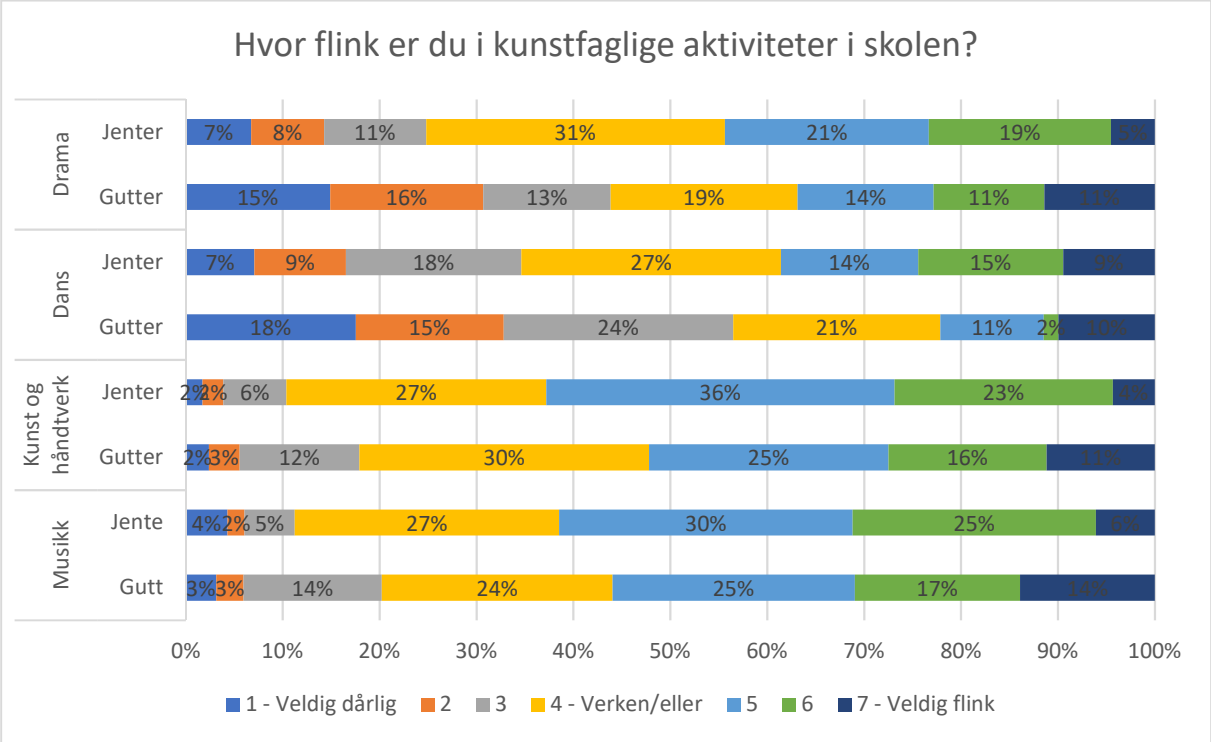
Dette forskningsspørsmålet blir besvart gjennom en fremstilling av stolpediagram som viser hvordan elevene fordeler seg på ulike fag etter kjønn. Underkapittelet inneholder også stolpediagram som viser hvor flink elevene opplever at de er i de ulike kunstfagene og kunstfaglige fritidsaktivitetene.

5.1.1 Kunstfaglige aktiviteter i skolen



Figur 5. Deltagelse i ulike kunstfag i skolen fordelt på kjønn (prosenter).

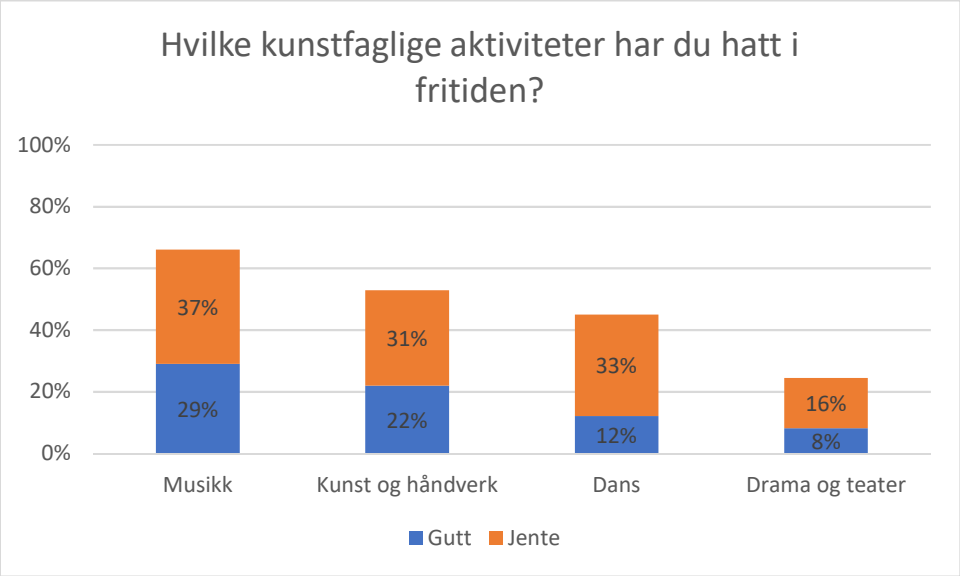
Stolpediagrammet viser andelen elever som deltar i de ulike kunstfagene i skolen, slik elevene selv har opplyst dette. Her kan man se at det er en betydelig mindre andel som har hatt dans og drama/teater i skolen, noe som tydelig viser forskjeller mellom obligatoriske og ikke-obligatoriske skolefag.



Figur 6. Opplevelsen av å være dårlig eller flink i kunstfaglige aktiviteter i skolen

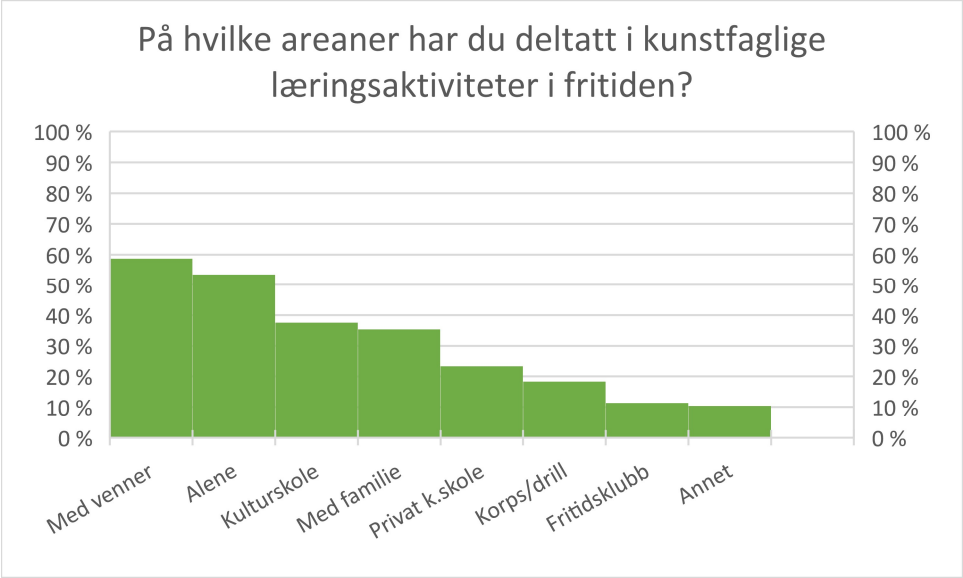
I stolpediagrammet ovenfor fremstilles resultatene fra spørsmål om hvor flinke elevene selv syntes de er i de ulike kunstfagene. Resultatene viser at de fleste elevene opplever at de er flinke i musikk og kunst og håndverk. Mens en større andel av elevene beskriver seg selv som «på den flinke siden» i de obligatoriske fagene, kan man se at svarene er mer spredt på de ikke-obligatoriske fagene. Kjønnsfordelingen viser også at flere gutter enn jenter opplever at de er dårlig i kunstfaglige aktiviteter i skolen. Resultatene viser også at selv om det er flere jenter enn gutter som opplever seg som generelt flink i kunstfag, er det alltid et flertall av gutter som har svart «veldig flink».

5.1.2 Kunstfaglige fritidsaktiviteter



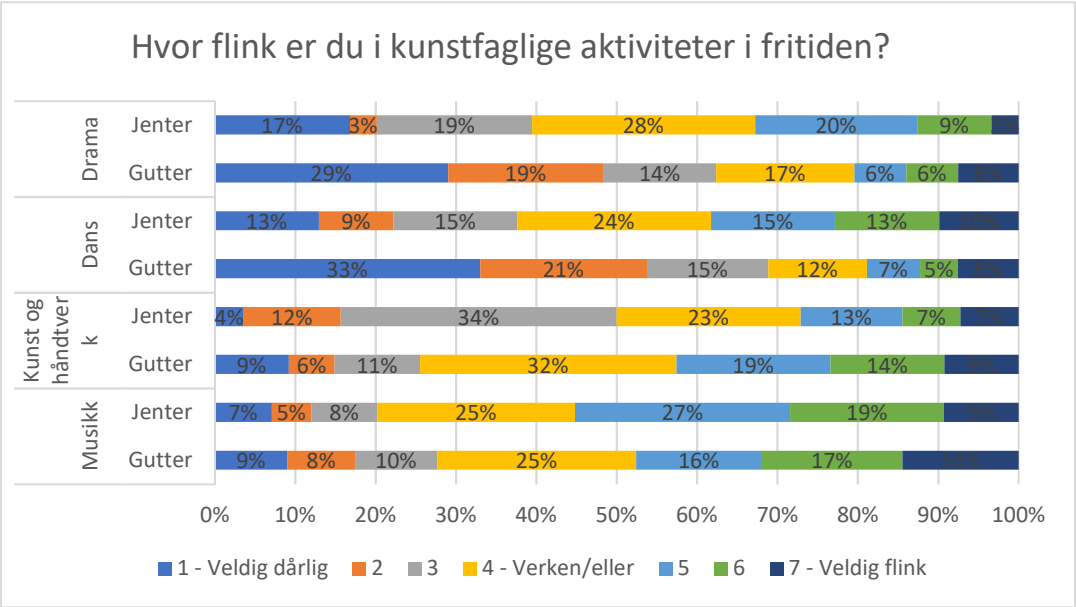
Figur 7. Fordeling av kunstfaglige aktiviteter i fritiden

I dette stolpediagrammet vises elevenes fordeling av deltakelse i kunstfaglige fritidsaktiviteter. Det skal nevnes at det ikke skilles mellom de elevene som *har* drevet med kunstfaglige fritidsaktiviteter og de som *driver* med kunstfaglige fritidsaktiviteter. Det er flest elever som har drevet med musikk. Drama og teater har lavest prosentandel. Det er flest jenter som driver med slike aktiviteter, og det er særlig flest jenter som driver eller har drevet med dans på fritiden. Forskjellene i fordelingen er ikke like signifikante når det gjelder fritidsaktiviteter.



Figur 8. Arenaer for kunstfaglige fritidsaktiviteter

Dette stolpediagrammet viser hvilke arenaer elevene benytter seg av for å drive med kunstfaglige fritidsaktiviteter. Den største andelen av elevene driver med kunstfaglige fritidsaktiviteter med venner eller alene, og mest sjelden er aktiviteter i fritidsklubb eller annet. Når det gjelder kategorien «annet» har de fleste elevene oppgitt «kor» eller «piano», med andre ord musikalske aktiviteter. På begge stolpediagrammene ovenfor er alle som har svart «ja» inkludert, noe som betyr at de elevene som for eksempel har krysset av for både «musikk» og «dans» er representert begge steder. Kun 14% av elevene har svart «nei» på alle de kunstfaglige fritidsaktivitetene (musikk, kunst og håndverk, dans, drama og teater), noe som betyr at i dette utvalget har 86% av elevene drevet med kunstfaglige fritidsaktiviteter på ett eller annet tidspunkt.



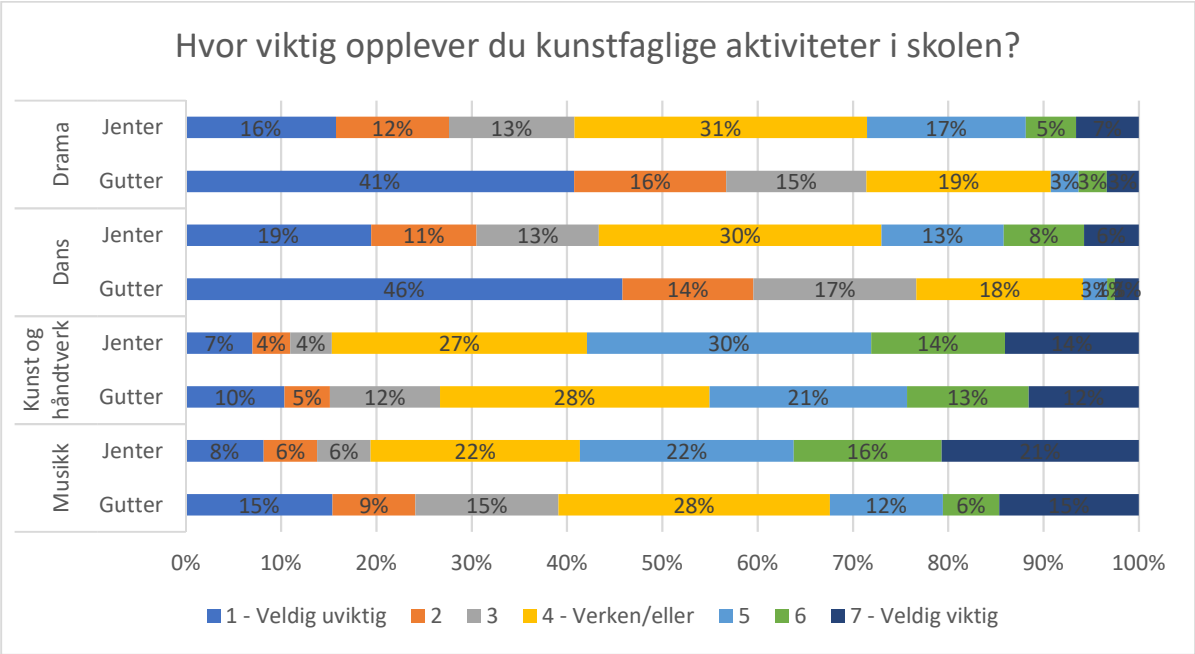
Figur 9. Dårlig eller flink i kunstfaglige aktiviteter i fritiden

Stolpediagrammet ovenfor viser fordelingene av elevenes svar på hvor flink de opplever seg selv i kunstfaglige aktiviteter i fritiden. Resultatene viser at det er flere elever som opplever seg selv som flink i musikk enn i kunst og håndverk, og at guttene opplever seg selv som flinkere enn jentene. Som man kan se er det er en litt jevnere fordeling i elevenes hvor flink elevene syns de er i kunstfaglige aktiviteter i fritiden enn i skolen. Man kan se at de fleste jentene opplever at de er ganske flinke i alle aktivitetene, med unntak av i kunst og håndverk hvor den største andelen har valgt verdien 3, noe som er på «den dårlige siden». Resultatene viser også at de fleste guttene opplever seg som veldig dårlige i dans og drama og teater, mens musikk og til dels kunst og håndverk har en ganske jevn fordeling blant guttene.

5.2 Kunstfaglige aktiviteters viktighet

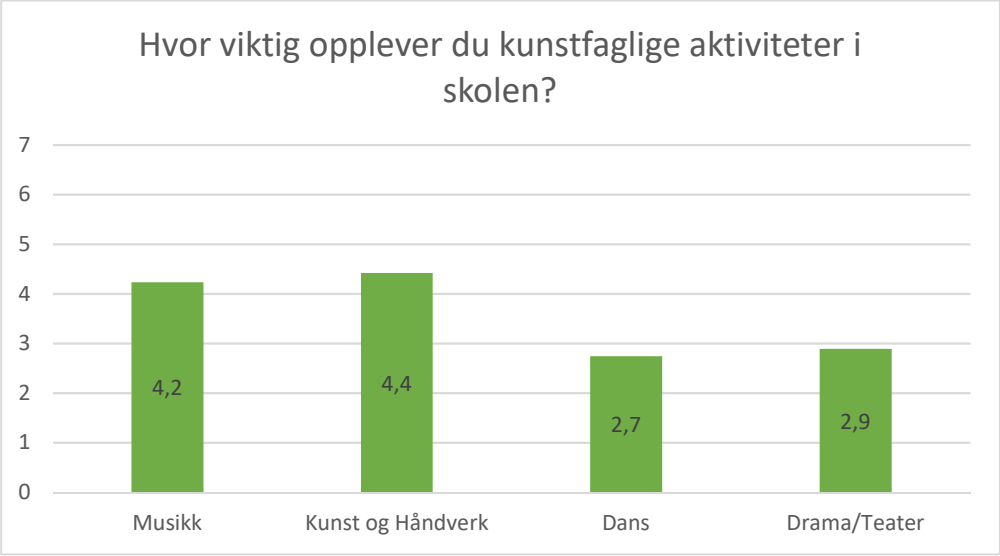
I dette underkapittelet svarer jeg på forskningsspørsmål 2: *Hvor viktig er kunstfaglige aktiviteter ifølge et utvalg tiendeklasseelever?* Dette forskningsspørsmålet blir besvart gjennom en fremstilling av stolpediagram som viser fordeling på fag og kjønn. Resultatene er delt inn i hvor viktig tiendeklasseelevene selv syntes kunstfag og kunstfaglige fritidsaktiviteter er, og hvor viktig de opplever disse i miljøet rundt dem. Dette underkapittelet inneholder i tillegg stolpediagram som viser gjennomsnittlig viktighet for de ulike fagene.

5.2.1 Kunstfaglige aktiviteters viktighet i skolen



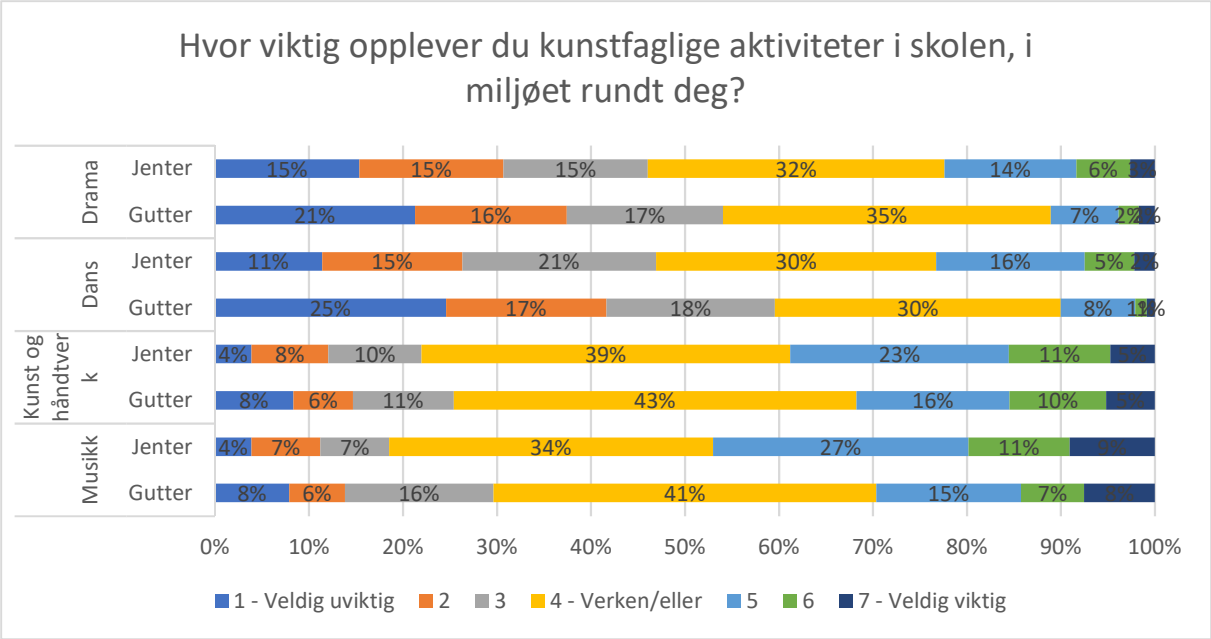
Figur 10. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i skolen er

Dette stolpediagrammet fremstiller fordelingen av elevenes svar på hvor viktig de synes kunstfaglige aktiviteter i skolen er. Her kan man igjen se at de obligatoriske fagene har høyere verdier enn de ikke-obligatoriske fagene, med en overvekt på «den viktige siden» av skalaen. Man kan også se at de fleste elevene opplever dans og drama og teater som mindre viktige enn musikk og kunst og håndverk. Det kommer også tydelig frem at jentene i gjennomsnitt opplever kunstfagene som mer viktige enn guttene, særlig de ikke-obligatoriske fagene hvor den største andelen av guttene har svart at dans og drama og teater er veldig uviktig.



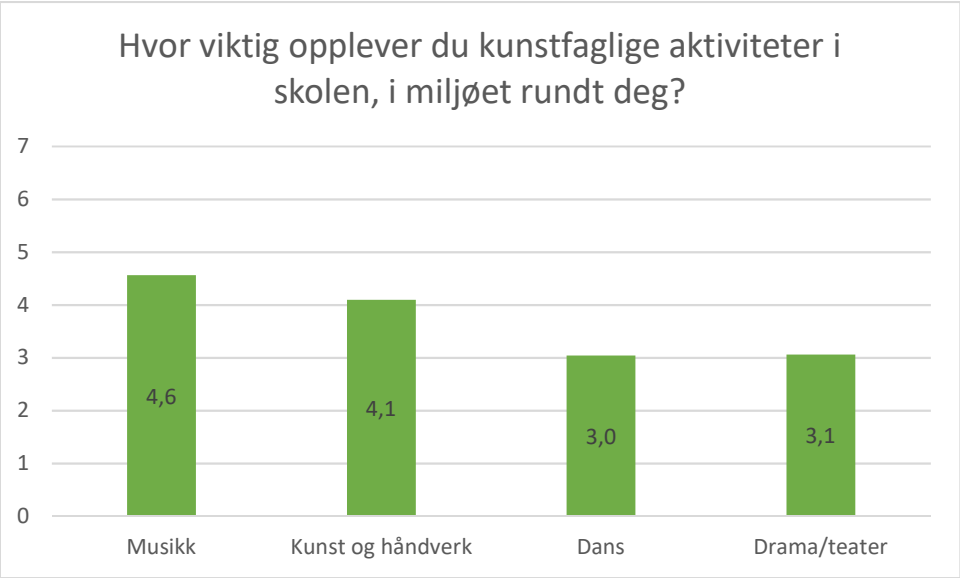
Figur 11. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i skolen er - gjennomsnitt

I dette stolpediagrammet fremstilles den gjennomsnittlige fordelingen av hvor viktig de ulike kunstfagene oppleves av tiendeklasseelevene. Da elevene svarte på spørsmål om elevenes viktighet krysset elevene av på en skala fra 1-7 hvor 1 var «veldig uviktig», 4 var «verken/eller» og 7 var «veldig viktig». I dette diagrammet representerer den loddrette aksen med verdi fra 1-7 disse svaralternativene. Resultatene viser at musikk og kunst og håndverk har et gjennomsnitt på rett over verken viktig eller uviktig, noe som gjør at vi kan si at disse fagene havner rett innenfor «den viktige siden». Man kan også se at dans og drama og teater ligger på «den uviktige siden», og at begge har gjennomsnittsverdi på under 3.



Figur 12. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i skolen er - miljøet rundt

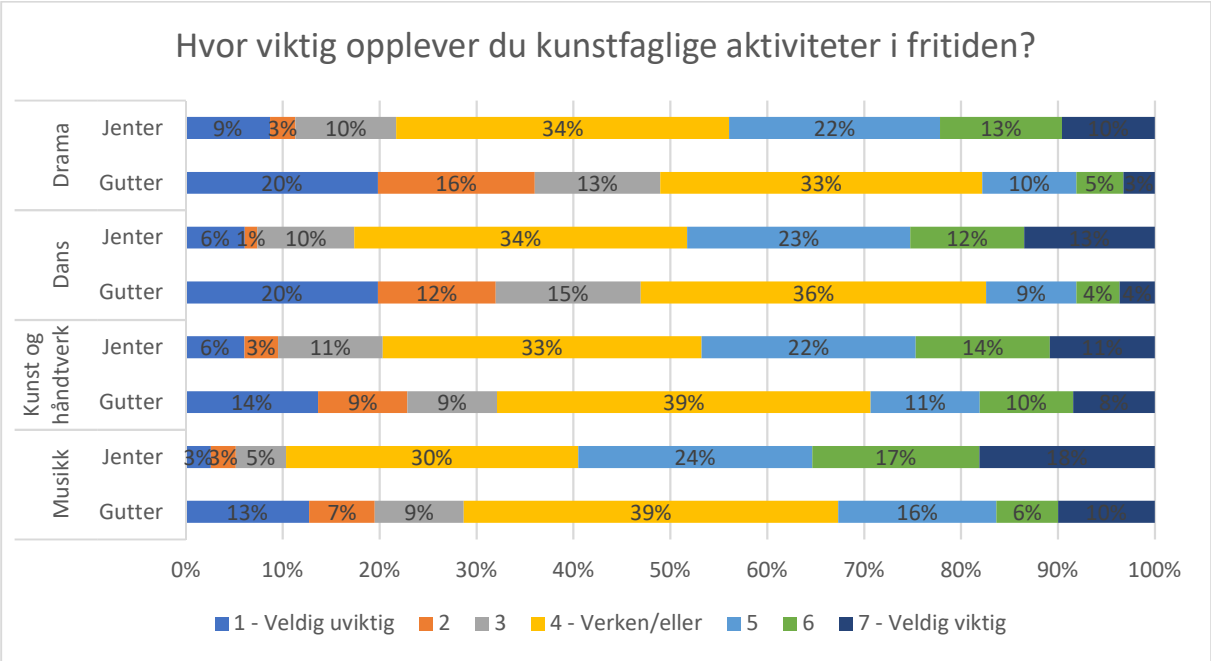
I dette stolpediagrammet kan man se hvordan elevene opplever viktigheten av kunstfaglige aktiviteter i skolen, i miljøet rundt dem. Man kan se at de fleste elevene opplever musikk og kunst og håndverk som verken viktig eller uviktig, og at det ellers er ganske jevnt fordelt. Stolpediagrammet ovenfor viser at de obligatoriske fagene anses som viktigere i miljøet rundt elevene enn de ikke-obligatoriske fagene. De ikke-obligatoriske fagene har en overvekt av å oppleves som uviktige, mens de obligatoriske fagene er sentrert mer på midten, noe som tilsvarer verken viktig eller uviktig. I tillegg kan man se noen svake kjønnsforskjeller, noe som viser at jentene opplever kunstfagene som litt viktigere i miljøet rundt seg enn guttene.



Figur 13. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i skolen er – miljøet rundt - gjennomsnitt

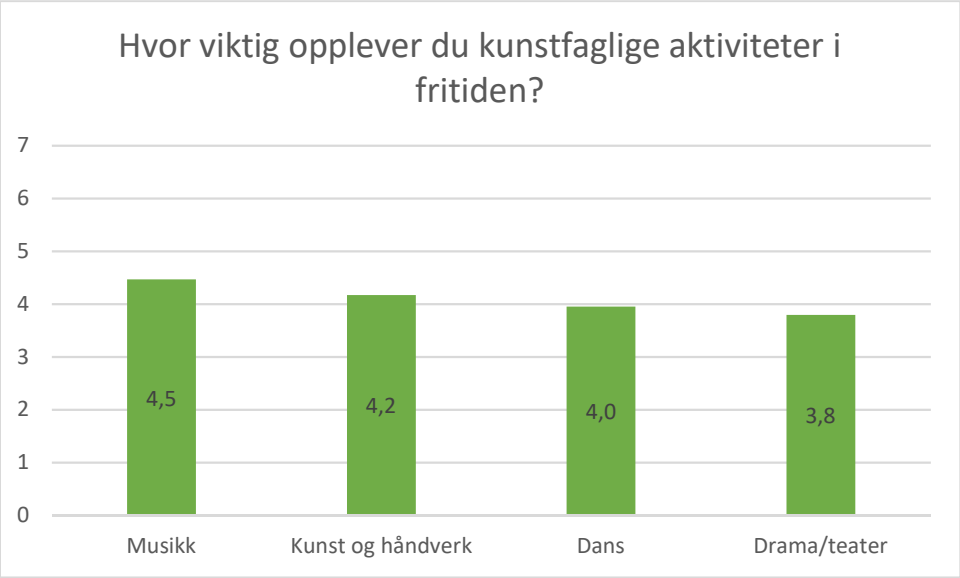
Dette stolpediagrammet fremstilles på samme måte som figur x, nemlig med gjennomsnittsscoren til de ulike fagene på skalaen fra 1-7. Man kan se at dette stolpediagrammet har likheter med diagrammet som viser gjennomsnitt av hvor viktig elevene opplever de kunstfaglige aktivitetene, men at fordelingen er litt annerledes her. Dans og drama og teater lå begge i figur x. Her kan man se at musikk oppleves som mer viktig i miljøet rundt eleven enn av eleven selv.

5.2.2 Kunstfaglige aktiviteter i fritidens viktighet



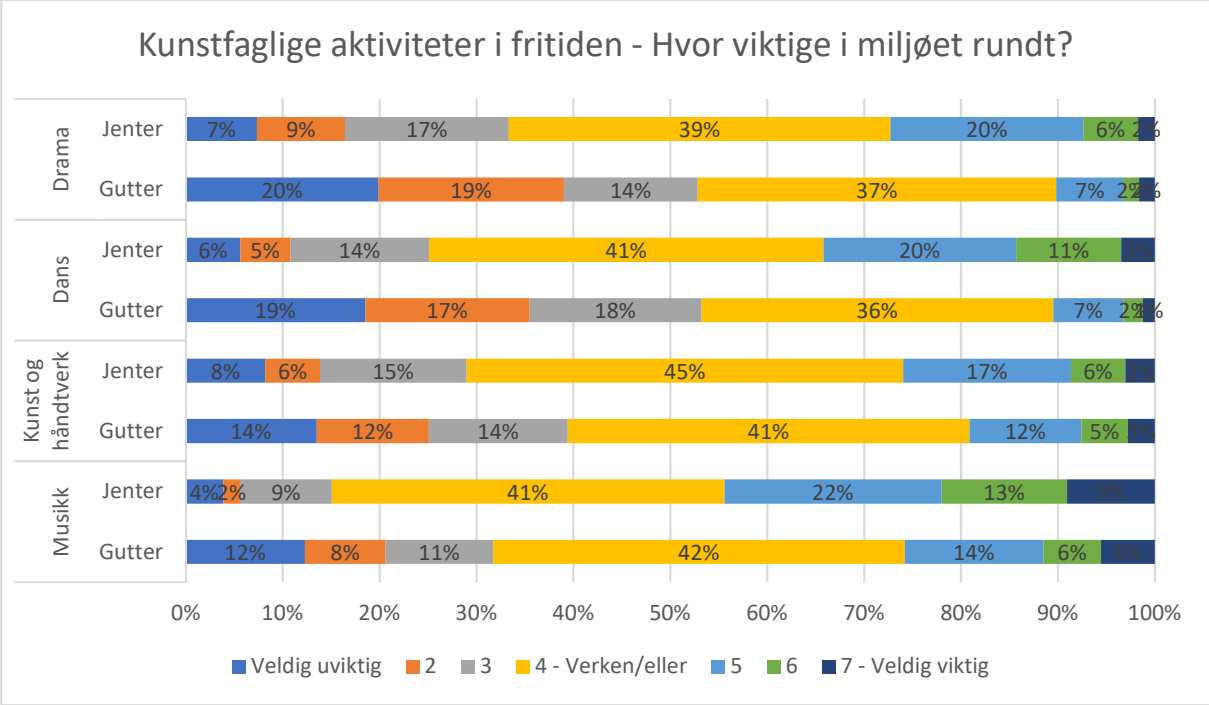
Figur 14. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i fritiden er

Stolpediagrammet ovenfor viser elevenes opplevde viktighet av de ulike kunstfaglige læringsaktivitetene i fritiden. Fordelingen viser at den største prosentandelen av elevene opplever at de kunstfaglige læringsaktivitetene i fritiden er verken viktig eller uviktig. I tillegg viser resultatene at flere jenter opplever musikk og kunst og håndverk som viktigere enn gutter. De fleste jentene har avgitt svar på «den viktige siden» av skalaen, mens de fleste guttene har svart «verken/eller», og ellers har spredt seg ganske jevnt utover skalaen.



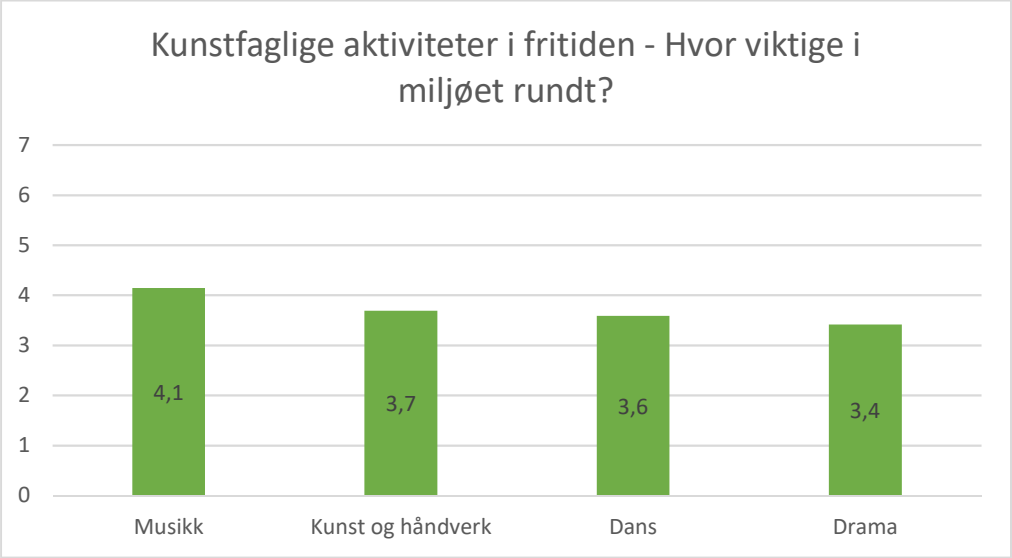
Figur 15. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i fritiden er - gjennomsnitt

Dette stolpediagrammet er fremstilt på samme måte som figur x og x, med at den loddrette aksen viser de ulike verdiene elevene kunne svare fra 1-7, hvor 1 var «veldig uviktig», 4 var «verken/elller» og 7 var «veldig viktig». Hvis man sammenligner dette gjennomsnittsdiagrammet med de andre kan man se at fordelingen mellom de ulike kunstfaglige læringsaktivitetene i fritiden er jevnere enn i skolen. Drama og teater har nesten like høy gjennomsnittsverdi som musikk.



Figur 16. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i fritiden er - miljøet rundt

Dette diagrammet viser fordelingen av hvor viktig tiendeklasseelevene opplever at kunstfaglige aktiviteter er i miljøet rundt dem.. Det er en stor andel med både gutter og jenter som har svart «verken/eller», noe som tyder på at elevene opplever de kunstfaglige fritidsaktivitetene som verken viktig eller uviktig i miljøet rundt dem. Man kan også se at svært få elever opplever dem som veldig viktige i miljøet rundt seg. Resultatene viser også store kjønnsforskjeller på musikk, dans og drama og teater, hvor flest gutter opplever disse aktivitetene som uviktige i miljøet rundt, mens flest jenter opplever dem som viktige.



Figur 17. Hvor viktig eller uviktig kunstfaglige aktiviteter i fritiden er – miljøet rundt – gjennomsnitt

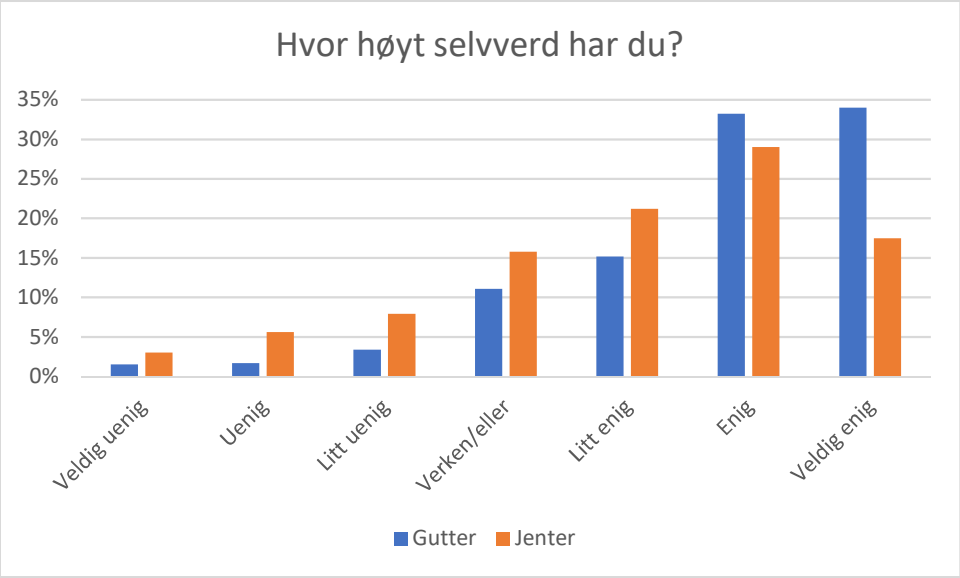
Dette stolpediagrammet er fremstilt på samme måte som de andre stolpediagrammene som viser gjennomsnittlig fordeling (figur x, x og x). Dette stolpediagrammet viser en jevnere fordeling enn de overnevnte figurene. Det er heller ikke store forskjeller fra det forrige diagrammet, men resultatene viser allikevel at elevene opplever at de kunstfaglige aktivitetene blir sett på som litt mindre viktige i miljøet rundt seg enn de gjør selv. Bortsett fra musikk, som ligger akkurat over 4 («verken/eller»), anses ingen av de kunstfaglige fritidsaktivitetene som viktige i miljøet rundt elevene. Alle gjennomsnittsscorene havner på «den uviktige siden» av skalaen.

5.3 Selvverd

I dette underkapittelet svarer jeg på forskningsspørsmål 2: *Hvordan opplever et utvalg tiendeklasseelever sitt eget selvverd?*

Det ble gjennomført en faktoranalyse for å se om noen av variablene kunne slås sammen til faktorer. De relevante variablene ble inkludert i analysen. Kaiser-Meyer-Olkin måler ,840, noe som viser at utvalget er stort nok for å kunne vise mønster av korrelasjon. Resultatene viser også at faktoranalysen er ,000 signifikant, noe som betyr at det er mindre enn 1% sannsynlighet for at H_0 «Det finnes ingen korrelasjon» stemmer. H_0 blir dermed forkastet.

Jeg har brukt faktoranalyse for å se om variablene som handler om selvverd lader på en faktor. Jeg ekskluderte de variablene som hadde lavere faktorladning enn 0,3, eller som ladet på flere faktorer. Faktoranalysen viste en faktor som inneholdt de ladede variablene til påstander om selvverd, og alle hadde faktorladning på over 0,7. Jeg kjørte en reliabilitetsanalyse. Cronbach's alpha-test viste 0,907, noe som tilsier at variablene i stor grad måler det samme begrepet. Jeg rekodet derfor verdiene og laget en sumskår som fikk navnet SELVVERD. Jeg benyttet deretter SELVVERD i videre analyser. Jeg svarer på forskningsspørsmålet ved å fremstille et stolpediagram av faktoren som viser fordelingen av elevenes svar og kjønnsforskjeller.



Figur 18. Selvverd fordelt på kjønn (prosenter).

Stolpediagrammet ovenfor viser en gjennomsnittscore av fem forskjellige variabler om selvverd som er slått sammen i en faktor. Som fordelingen viser svarer de fleste elevene at de har høyt selvverd. Man kan også se at guttene i hovedsak opplever at de har litt høyere selvverd enn jentene, med nesten 35% av guttene på «topp».

5.4 Kjønnsforskjeller

I dette underkapittelet svarer jeg på forskningsspørsmål 3: *Hvilke kjønnsforskjeller finnes det når man ser på sammenhengen mellom deltakelse i kunstfaglige aktiviteter og selvverd hos et utvalg tiendeklasseelever?* Dette svarer jeg på ved å fremstille resultatene fra T-tester i en tabell. Denne tabellen viser hvilke variabler som hadde signifikante kjønnsforskjeller.

Tabell 1. T-tester på «Kjønn»

Variabler	Gutt	Jente	Totalt	Sign.
Dans i skolen (Ja = 1, Nei = 0)	0,26	0,37	0,31	,000
Drama/teater i skolen (Ja = 1, Nei = 0)	0,23	0,43	0,33	,000
Musikk i skolen – Hvor flink? (1= Veldig dårlig, 7 = Veldig flink)	4,70	4,77	4,73	,009
Kunst og håndverk i skolen – Hvor flink? (1= Veldig dårlig, 7 = Veldig flink)	4,63	4,78	4,70	,000
Drama og teater i skolen – Hvor flink? (1= Veldig dårlig, 7 = Veldig flink)	3,82	4,26	4,04	,034
Kunst og håndverk i fritiden – Hvor lenge? (1 = Mindre enn 1 år, 4 = Mer enn 6 år)	0,78	1,44	1,11	,000
Dans i fritiden – Hvor lenge? (1 = Mindre enn 1 år, 4 = Mer enn 6 år)	0,34	1,62	0,98	,000
Drama/teater i fritiden – Hvor lenge? (1 = Mindre enn 1 år, 4 = Mer enn 6 år)	0,19	0,54	0,36	,000
Musikk i fritiden – Hvor flink? (1= Veldig dårlig, 7 = Veldig flink)	2,96	3,56	3,26	,026
Selvverd (Jeg har høyt selvverd) 1= Veldig uenig, 7 = Veldig enig)	5,72	5,03	5,37	,001

Tabellen ovenfor fremstiller de relevante variablene som etter T-test viser signifikante forskjeller i kjønn hos tiendeklasseelevene. Resultatene viser at det er signifikante kjønnsforskjeller i hvor flink elevene syns de er i musikk og kunst og håndverk i skolen, selv om forskjellen er liten. Forskjellen er litt større på drama og teater i skolen, hvor jentene også opplever at de er flinkere enn guttene. Det er flest jenter som har hatt dans og drama og teater, både i skolen og i fritiden. Jentene opplever at de er flinkere i musikk i fritiden, mens guttene opplever at de har høyere selvverd enn jentene.

5.5 Kunstfaglig lærings påvirkning på selvverdet

I dette underkapittelet fremstiller jeg resultater fra faktoranalyse, bivariat korrelasjonsanalyse og regresjonsanalyse jeg har gjennomført for å se etter sammenhenger og påvirkninger mellom kunstfaglige aktiviteter og selvverd.

5.5.1 Bivariat korrelasjonsanalyse

Jeg gjennomførte et flertall bivariate korrelasjonsanalyser hvor jeg så etter sammenhenger mellom ulike variabler og selvverd.

Tabell 2. Bivariat korrelasjonsanalyse

	Selvverd
1. Musikk i skolen – Hvor flink?	,148**
2. Kunst og håndverk i skolen – Hvor flink?	,206**
3. Drama og teater i skolen – Hvor flink?	,161*
4. Musikk i fritiden – Aldri	,149**
5. Musikk i fritiden – Korps	-,112*
6. Musikk i fritiden – Alene	-,207**
7. Kunst og håndverk i fritiden – Aldri	,101*
8. Dans i fritiden – Aldri	-,120**
9. Drama/teater i fritiden – Aldri	-,117*
10. Drama/teater i fritiden – Fritidsklubb	-,124**
11. Kjønn (Jente = 1, Gutt = 0)	-.274**

*p<.05. ** p<.01.

Tabellen ovenfor viser korrelasjoner mellom kunstfaglige aktiviteter og selvverd. De positive tallene viser positive korrelasjoner og de negative tallene viser negative korrelasjoner. Korrelasjonsanalysen viser svake signifikante korrelasjoner. I denne oppgaven har jeg ikke fremstilt resultater som viser korrelasjoner mellom de ulike kunstfaglige læringsaktivitetene, kun mellom variabler som handler om kunstfaglige aktiviteter og selvverd.

5.5.2 Regresjonsanalyse

Jeg gjorde flere regresjonsanalyser, noen med flere faktorer og noen med kombinasjoner av faktorer og enkelvariabler. Regresjonsanalysen jeg har valgt å fremstille er den som hadde høyest forklaringsprosent på selvverd.

Tabell 3. Regresjonsanalyse

	B	SE_B	beta	t	p_t
Musikk i skolen – Hvor flink?	,052	,025	,097	2,103	,036
Kunst og håndverk i skolen – Hvor flink?	,109	,027	,185	4,008	,000

Drama/teater i fritiden – Fritidsklubb	-,601	,197	-,134	-3,050	,002
Kjønn (Jente = 1, Gutt = 0)	-,323	,067	-,211	-4,814	,000
Konstant (Selvverd)	4,349	148		29,427	,000
R^2	,117				

Merknad: N=479.

Tabell 2 viser at det er fire uavhengige variabler som har signifikant påvirkning på den avhengige variabelen selvverd. Ikke signifikante variabler er ekskludert fra tabellen. De ustandardiserte betaverdiene er fargekodet. De grønne tallene viser at «Musikk i skolen – Hvor flink?» og «Kunst og håndverk i skolen – Hvor flink?» har en svak positiv påvirkning på selvverdet. De røde tallene viser at «Drama/teater i fritiden – Fritidsklubb» har svak negativ påvirkning på selvverdet. De standardiserte betaverdiene viser at utav disse uavhengige variablene er det «Kjønn» som har størst betydning for selvverdet etterfulgt av «Kunst og håndverk i skolen – Hvor flink?». Det betyr at gutter har bedre selvverd enn jenter og at det å oppleve seg selv som flink i det obligatoriske faget Kunst og håndverk har en positiv effekt på tiendeklasseelevers selvbilde. R^2 viser at de uavhengige variablene i modellen forklarer 11,7% av variasjonen i elevenes selvverd, noe som ikke er så mye. Ettersom en av disse fire er kjønn kan jeg konkludere med å si at kunstfaglig læring, slik det er fremstilt i dette forskningsprosjektet ikke har så stor påvirkning på tiendeklasseelevenes opplevde selvverd. Allikevel vil jeg peke på at elevenes opplevelse av å føle seg flink i obligatoriske skolefag ser ut for å skille seg ut som mer viktig enn de ikke- obligatoriske. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonen.

I dette kapittelet har jeg fremstilt mine resultater, eller funn, fra analysene mine. Kapittelet er som nevnt tidligere delt inn i underkapitler som tar for seg hvert sitt forskningsspørsmål, i tillegg til at resultatene fra faktor-, korrelasjons- og regresjonsanalysen viser sammenhenger mellom kunstfaglig læring og selvverd. resultatene viste at det er store forskjeller i fordelingene mellom kunstfagene i skolen, både når det gjelder deltakelse, hvor flink og hvor viktig. Fordelingen er litt jevnere i kunstfaglige fritidsaktiviteter. Ingen av kunstfagene eller de kunstfaglige fritidsaktivitetene oppleves som særlig viktige av elevene eller miljøet rundt dem. I tillegg viser t-testene signifikante kjønnsforskjeller både når det gjelder deltakelse og hvor flink elevene opplever seg selv i kunstfaglige aktiviteter både i skolen og i fritiden. De viser også signifikante kjønnsforskjeller i elevenes opplevde selvverd. Regresjonsanalysen viser at musikk og kunst og håndverk i skolen har signifikant positiv påvirkning på selvverdet, mens drama og teater i fritidsklubb har negativ påvirkning på selvverdet. Resultatene blir nå brukt som utgangspunkt for kritisk drøfting av problemstillingen.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet blir det gjennomført en kritisk drøfting av mine funn opp mot problemstillingen og teorien som ble fremstilt tidligere i oppgaven. Min problemstilling er som følger:

Hvilke sammenhenger finnes mellom kunstfaglig læring og selvverd?

Drøftingen er tredelt for å skape best mulig oversikt. Det første temaet er «Kunstfagenes plass og «plass» i skolen». Her drøfter jeg først mine funn opp mot problemstillingen, i forhold til kunstfagenes plass i skolen. Denne delen har et didaktisk fokus og handler om hvordan undervisningen gjennomføres, og hvordan den *kan* gjennomføres, for at kunstfaglig læring i skolen kan ha positiv påvirkning på selvverdet. Deretter drøfter jeg mine funn opp mot problemstillingen i forhold til kunstfagenes rolle og viktighet i skolen. Denne delen er fokusert mer mot hvordan kunstfagenes viktighet påvirkes og *kan* påvirke selvverdet. Det andre temaet er «Kunstfagenes plass og «plass» i fritiden. Dette temaet har samme oppbygning som det forrige. Funnene mine blir drøftet kritisk opp mot problemstillingen. Dette blir først gjort med et didaktisk fokus med tanke på hvordan de kunstfaglige læringsaktivitetene i fritiden blir undervist, og hvordan de *kan* undervises, for å kunne påvirke elevenes selvverd. Deretter drøfter jeg forholdet mellom de kunstfaglige læringsaktivitetenes rolle og viktighet i fritiden, og påvirkningen på selvverdet. Det siste drøftingstemaet handler om kjønnsforskjeller. Her drøfter jeg kjønnsforskjellene fra funnene mine opp mot problemstillingen, i forhold til teori om kjønnsforskjeller fra både det kunstfaglige, og det pedagogiske og psykologiske feltet.

Før jeg avslutter oppgaven følger et delkapittel hvor jeg inntar et kritisk blikk på studien. Her drøfter jeg hvordan forskningsprosjektet mitt ble gjennomført og hva jeg kunne gjort annerledes.

6.1 Kunstfagenes plass og «plass» i skolen

I dette underkapittelet drøfter jeg resultatene mine opp mot problemstillingen, i forhold til kunstfagenes plass i skolen. Her trekker jeg frem forskjellen mellom obligatoriske og ikke-obligatoriske kunstfag i skolen, og hvordan det undervises i disse. Deretter drøfter jeg mine funn opp mot problemstillingen i forhold til kunstfagenes rolle og viktighet i skolen. Her påpeker jeg hvordan kunstfaglige aktiviteters viktighet påvirker påvirkningskraften de får på selvverdet.

6.1.1 Kunstfagenes plass i skolen

Resultatene fra analysene viser at det er kun hvor flink i musikk og hvor flink i kunst og håndverk i skolen som har positiv påvirkning på selvverdet til tiendeklasseelevene. Med andre ord; jo flinkere i musikk og i kunst og håndverk i skolen, desto bedre selvverd. Dette kan ha sammenheng med det didaktiske – hvordan kunstfaglig læring blir gjennomført. Det er for eksempel kun musikk og kunst og håndverk som er obligatoriske skolefag. Ifølge A-L. Østern (2010) krever estetiske læringsprosesser lærere som vet hva det vil si å undervise med et estetisk perspektiv. Læreren må med andre ord ha kompetanse til å kunne utfordre elevene til å gjennomgå estetiske læringsprosesser, men dette er ifølge A-L. Østern en kompetanse som det er vanskelig å få tak i, særlig når det gjelder dans og drama, siden disse ikke er egne skolefag i grunnskolen. Dette kan tolkes til at selv om det en sannsynlighet for at skoler mangler undervisningskompetanse i musikk og kunst og håndverk, er det en større sannsynlighet for at skolene mangler undervisningskompetanse i dans og drama. Ifølge Sava (1994) bør alle de fire retningene innenfor kunstfaglig læring balanseres for å muliggjøre en tilstrekkelig og allsidig kunstfaglig undervisning, noe som kan tolkes til å ha sammenheng med hvordan læreren planlegger og gjennomfører det didaktiske opplegget. Denne påstanden støttes av Nevanen (2015) som hevder at man i kunstfaglig læring er avhengig av at læreren lager utfordringer for å kunne motivere elevene til å uttrykke seg selv.

Dette kan støttes ytterligere ved se på dans, og drama og teaters plass i skolen. Som nevnt tidligere viste resultatene at ca 30% av elevene har hatt dans, og drama og teater i skolen. Det blir derimot ikke tydeliggjort *hvordan* de har hatt denne undervisningen, men dans nevnes i kompetansemålene til musikk og kroppsøving, og drama og teater nevnes i kompetansemålene til norsk. Det kan virke som om dette fører til at undervisningen i dans og drama og teater i stor grad overlates til lærere med undervisningskompetanse i musikk, kroppsøving og norsk. På bakgrunn av dette kan man anta at til tross for den generelle mangelen på kunstfaglig kompetanse i grunnskolen er det større sannsynlighet for å få en tilstrekkelig og allsidig kunstfaglig undervisning i de obligatoriske kunstfagene enn i de ikke-obligatoriske kunstfagene. Nevanen (2015) hevder som nevnt tidligere at «the use of arts in working with children and young people requires good skills: introduction that is too rough, of poor quality or taken out of context may be even harmful» (Nevanen, 2015, s. 45). Dette kan tolkes til at kunstfaglig læring gjennomført av lærere uten gode nok kunstfagdidaktiske ferdigheter kan ha en negativ effekt på elevene. Dette stemmer overens med A-L. Østern (2010), som hevder at «Kunst hører sammen med å kunne, og dersom læreren skal bruke kunst som metode i kunnskapsproduksjon må læreren ha kompetanse til å håndtere

klasserommets dramaturgi og kunne utfordre elevene til å gjennomgå estetiske læringsprosesser» (A-L. Østern, 2010, s. 185). Dette stemmer også overens med Bamford (2012) som trekker frem viktigheten av høy kvalitet i kunst- og kulturopplæringen, og hevder at elevene må oppleve høykvalitets kunst- og kulturopplæring for å at det skal ha en positiv påvirkning på elevene. Som nevnt tidligere hevder Bamford også at dårlig kvalitet i kunst- og kulturopplæring påvirker elevenes kunstneriske og kreative utvikling på en negativ måte (Bamford, 2012).

Det kan virke som om dette tydeliggjør viktigheten av at lærerne som undervises i kunstfaglige aktiviteter i skolen har tilstrekkelig kunstfagdidaktisk kompetanse innenfor det gjeldende kunstfaget for at elevene skal kunne gjennomgå estetiske læringsprosesser. Man kan derfor si at årsaken til at musikk og kunst og håndverk har positiv påvirkning på selvverdet mens dans og drama og teater har ikke, kan ha sammenheng med lærerkompetanse og hvordan det undervises.

Utfordringene med henhold til obligatoriske og ikke-obligatoriske kunstfag kan også ha innvirkning på andre områder av den kunstfaglige undervisningen i skolen. Som nevnt tidligere hevder Sava (1994) at undervisningen preges av ulike didaktiske forutsetninger, som hvilke materialer man har tilgjengelig, hvordan rommet er, hvilke kunstneriske hjelpemiddel man har og hvor mye tid man disponerer. I og med at både musikk og kunst og håndverk er obligatoriske fag er det større sannsynlighet for at skolene har kunstfaglig undervisningsmateriell tilgjengelig. Det finnes ofte egne musikk- eller formingsrom på skolene, og noen skoler kjøper inn instrumenter eller annet undervisningsmateriell. Den obligatoriske faktoren gir en stabilitet som gjør at skolene har større mulighet til å investere i fagene, i og med at dette er fag som alle elevene skal ha jevnlig undervisning i. Det vil også være sannsynlig å anta at *tid* er relevant her. I obligatoriske kunstfag har man ikke bare faste, avsatte timer til kunstfaglig undervisning, men undervisningen foregår jevnt gjennom hele skoleåret.

Sava (1994) hevder som nevnt tidligere at elevene bør bevisst styres til å kunne sanse, både sensibelt og helhetsbetont, og at for å kunne transformere den sanselige erfaringen til kunnskap må den kunne kombineres med opplevelseskunnskap for å gjøre elevene i stand til å fornemme ulike følelser. Det å ha fast avsatt tid, egnet rom og undervisningsmateriell kan gjøre det lettere for læreren å planlegge didaktisk slik at hun lettere kan legge til rette for sanselige opplevelser. Dette støttes av Nevanen (2005) som hevder at elevene trenger både materialer, instrumenter, teknikker og muligheter for å kunne skape kunst. Hun hevder også at

dette vil hjelpe elevene med å planlegge, mestre og reflektere rundt sin egen eksistens i verden (Nevanen, 2015). Dette kan også gjøre det lettere å forholde seg til elevenes tidligere kunnskaps- og opplevelsesgrunnlag, noe Sava påpeker viktigheten av: «… framför allt borde utgångspunkten för en undervisning av betydelse för inlärningen vara elevens tidligare kunskaps- och upplevelsesbas och hans indre motivation för det som undervisas» (Sava, 1994, s. 56). Det er rimelig å anta at de obligatoriske kunstfagenes stabilitet, ressurser og undervisningstid vil ha innvirkning på elevenes egne muligheter til å planlegge, mestre og reflektere i den kunstfaglige undervisningen. De ikke-obligatoriske fagene som har nevnt tidligere sin egen plass i skolen gjennom kompetansemål. Noen skoler underviser også i disse fagene gjennom teater- eller musikalprosjekt, valgfag eller bruker dem som undervisningsmetode. Men det kan virke som om den manglende stabiliteten og mangel på tid påvirker hvor stort inntrykk dans og drama og teater får mulighet til å ha på elevene.

Nevanen (2015) hevder at kunstfaglig læring som fokuserer på elevenes egne mestringsopplevelser har en positiv innvirkning på selvverdet deres, noe som igjen gir dem et ønske om å lære mer. I tillegg hevder hun at kunstfaglig læring kan gjøre elevene flinkere til å tåle nederlag og skuffelse fordi et godt, kunstfaglig læringsmiljø legger til rette for «prøving og feiling». Det å tåle nederlag og skuffelse er noe Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem som særtrekk ved høyt selvverd. De hevder som nevnt tidligere at elever med lavt selvverd er mer avhengig av miljøet for å få kunnskap om seg selv fordi de er mer redde for nederlag. Dette støtter påstanden om at et godt, kunstfaglig læringsmiljø kan styrke elevenes selvverd. Årsaken til at musikk og kunst og håndverk har signifikant påvirkning på elevenes selvverd, mens dans og drama og teater ikke har, kan derfor rett og slett ha sammenheng med manglende stabilitet når det gjelder tid og plass i skolen. Som nevnt tidligere hevder Nevanen at «The arts should not be seen as a decoration in life; to make an impression, art needs to be in long-lasting contact with people's everyday lives» (Nevanen, 2015, s. 45). På bakgrunn av dette kan man påstå at dans og drama og teater *kunne hatt* påvirkning på elevenes selvverd, på samme måte som musikk og kunst og håndverk har, men at den manglende stabiliteten hindrer lærerne i å gjennomføre tilfredsstillende kunstfagdidaktiske undervisningsopplegg i disse fagene. Dette kan hindre fagene i å ha samme påvirkning på elevenes selvverd som musikk og kunst og håndverk har. Dette stemmer overens med Sava, som hevder at den kunstfaglige læringen krever mer tid enn vanlige undervisningstimer: «Denna förutsättar i sin tur lämpliga situationer för sådana sensibiliserade upplevelser, tillräcklig tid og medveten handledning» (Sava, 1994, s. 48). Hun påstår derfor at læreplanforfattere og lærere bør bruke

tid på å overveie sitt eget kunst-, menneske-, lærings- og undervisningssyn for at de skal kunne være i stand til å bære det etiske ansvaret for den retningen de leder sine elever i (Sava, 1994).

6.1.2 Kunstfagenes «plass» i skolen

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at tiendeklasseelevene i gjennomsnitt ikke opplever kunstfagene i skolen som viktige. Musikk og kunst og håndverk, som er de obligatoriske fagene, oppleves som omtrent verken viktig eller uviktig, mens dans og drama og teater oppleves som litt uviktig. Resultatene er ikke særlig forskjellige når det gjelder hvordan tiendeklasseelevene i gjennomsnitt opplever kunstfagenes viktighet i miljøet rundt seg. Musikk oppleves litt viktigere i miljøet rundt elevene, men fremdeles ikke viktig nok til å kunne defineres som «litt viktig». Med utgangspunkt i teorier om psykologisk sentralitet kan man påstå at viktigheten til kunstfagene i skolen har sammenheng med kunstfagenes påvirkningskraft på selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Som nevnt tidligere er selvverdet ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) resultatet av selvvurderingene som elevene gjør av seg selv på ulike områder. Skolen er en stor sosial arena hvor elevene tilbringer en stor del av tiden sin, noe som gjør skolen til et svært viktig selvvurderingsområde. Rosenberg (1968) bruker som nevnt tidligere betegnelsen *psykologisk sentralitet* om det som oppleves som viktig av individet. Han påstår at områder som er psykologisk sentrale for elevene er områder som verdsettes høyt og som man vil lykkes innenfor, mens områder hvor det ikke er viktig for elevene å lykkes verdsettes lavere (Rosenberg, 1968). Dette kan sammenlignes med Harter og Mayberrys (1984) teori som går ut på at det er verdien man gir selvvurderingsområdene som avgjør hvordan de påvirker selvverdet. På bakgrunn av dette kan man si at siden tiendeklasseelevene i gjennomsnitt ikke opplever kunstfagene som viktige, er det sannsynlig at kunstfagene heller ikke har noen signifikant påvirkningskraft på selvverdet deres. Dette vil også kunne forklare forskjellen i viktighet mellom de ulike kunstfagene. Som nevnt tidligere kan man se forskjell i viktighet på obligatoriske skolefag som musikk og kunst og håndverk, og ikke-obligatoriske skolefag som dans og drama og teater. Dette kan ha sammenheng med at skolefag regnes som viktigere enn ikke-skolefag.

Rosenberg påstår at de kvalitetene vi lykkes i forhold til regnes som viktige for oss, mens de kvalitetene vi ikke lykkes i forhold til devalueres av oss. Dette kalles psykologisk selektivitet (Rosenberg, 1968). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) kan denne selektivitetsstrategien bare fungere til en viss grad. Det vil nemlig by på store problemer for elevene å devaluere

kvaliteter som er allment aksepterte i miljøet. Det som miljøet rundt elevene anser som verdifullt blir dermed ofte sett på som verdifullt av elevene selv. Skaalvik og Skaalvik hevder at et stadig økende kulturpress i vårt samfunn mot gode skoleprestasjoner gjør skolen til et viktig område (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan forklare forskjellene i viktighet når det gjelder obligatoriske og ikke-obligatoriske kunstfag. Det elevene opplever at miljøet rundt dem syns er viktig, vil bli viktig for dem også. Når elevene opplever at skolen og skolefagene er viktige i miljøet rundt dem, vil de oppleve skolen og skolefagene som viktige også. Dette kan være årsaken til at musikk og kunst og håndverk oppleves som viktigere enn dans og drama.

Kunstfagenes lave viktighet i skolen blir også nevnt av Hohr (2013). Han hevder at den pedagogiske verdien av estetisk aktivitet fortsatt er lite forstått i pedagogisk teori og praksis. Estetisk aktivitet blir ofte overlatt til faglige institusjoner som teater, museer og konsertsaler, noe som har ført til en utbredt oppfatning av at: «… det estetiske er en subjektiv sak som handler om smak og behag og som ingen skal og behøver å blande seg opp i» (Hohr, 2013, s. 219). Dette kan forklare hvorfor tiendeklasseelevene ikke opplever kunstfagene som særlige viktige, og hvorfor kunstfagene ikke har sterkere påvirkning på selvverdet. Hohr hevder som nevnt tidligere også at «Ut fra et slikt standpunkt blir det nærmest umulig å begrunne den estetiske aktiviteten som et pedagogisk anliggende» (Hohr, 2013, s. 219), noe som kan forklare kunstfagenes manglende pedagogiske forankring i skolen.

Som nevnt tidligere hevder Covington at mennesker alltid vil ha behov for å verdsette seg selv, og vil dermed søke å beskytte selvverdet sitt hvis det blir truet (Covington, 1984, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette gjør man ved å benytte seg av unngåelsesstrategier for å slippe å gjøre ting som man frykter kan ha en negativ effekt på selvverdet. Som nevnt tidligere hevder Sava (1994) at kunstfaglig læring oppleves veldig sterkt på elevene. Hun påstår at en estetisk transformativ opplevelse kan oppleves dramatisk på det mentale planet, og at en sterk, kunstnerisk opplevelse kan forandre menneskets indre virkelighet (Sava, 1994). Det kan dermed være at noen elever opplever kunstfaglige aktiviteter som alt for selvutleverende, noe som kan føre til at de forsøker å unngå slike aktiviteter i et forsøk på å beskytte selvverdet sitt. Nevanen hevder som nevnt tidligere at «The use of arts in working with children and young people requires good skills; instruction that is too rough, of poor quality or taken out of context may even be harmful» (Nevanen, 2015, s. 45). På bakgrunn av dette kan man påstå at elevene muligens vil forsøke å unngå kunstfaglige aktiviteter i skolen for å beskytte selvverdet sitt. Dette kan være årsaken til at kun ca 30% av elevene opplyser at

de har hatt dans eller drama og teater i skolen, og årsaken til at de devaluerer viktigheten av disse fagene. Som nevnt tidligere er det mer sannsynlig at elevene får tilstrekkelig kunstfaglig undervisning i obligatoriske kunstfag på grunn av lærernes kompetanse, materialer, tid og rom i skolen, og mer sannsynlig at elevene får utilstrekkelig kunstfaglig undervisning i de ikke-obligatoriske kunstfagene. Dette kan føre til at noen av elevene får en negativ opplevelse av kunstfaglig læring i ikke-obligatoriske kunstfag. Et eksempel på dette kan være at norsklæreren kommer inn i klasserommet og sier «I dag skal vi spille skuespill!» og noen av elevene får klump i magen fordi de ikke blir ivaretatt ordentlig i den kunstfaglige læringsprosessen.

6.2 Kunstfagenes plass og «plass» i fritiden

I dette underkapittelet drøfter jeg resultatene mine opp mot problemstillingen, i forhold til kunstfagenes plass i fritiden. Her trekker jeg frem hvordan fokuset til kunstfaglige aktiviteter i fritiden kan påvirke undervisningen. Deretter drøfter jeg mine funn opp mot problemstillingen i forhold til kunstfaglige aktiviteters rolle og viktighet i fritiden. Her påpeker jeg hvordan kunstfaglige aktiviteters viktighet påvirker påvirkningskraften de får på selvverdet, og hvordan deltakelse i drama og teater i fritiden kan ha påvirkning på selvverdet.

6.2.1 Kunstfagenes plass i fritiden – ressurser

Resultatene fra regresjonsanalysen viser at elever som driver med drama og teater i fritidsklubber har signifikant dårligere selvverd enn elever som ikke deltar i slike aktiviteter. Disse resultatene stemmer dermed ikke overens med resultatene fra DICE-prosjektet som viste signifikante *positive* forskjeller mellom de elevene som jevnlig deltok i aktiviteter innen drama og teater og de som ikke gjorde det. Resultatene viste blant annet at «… de elevene som jevnlig deltar i aktiviteter innen drama og teater i undervisning, føler seg tryggere i lesing, forståelse av oppgaver, kommunikasjon og humor» (Dice Consortium, 2010, s. 24). Resultatene fra DICE-prosjektet viste også at elevene som deltok i aktiviteter innen drama og teater har større tendens til å føle seg kreative, viser mer empati, er flinkere til å løse problemer og å takle stress. De er mer nyskapende og iverksettende, og viser større engasjement for fremtiden sin (Dice-Consortium, 2010). Man kan derfor stille spørsmål ved hvorfor resultatene fra mitt forskningsprosjekt viser at drama og teater i fritiden har negativ påvirkning på selvverdet, når dette tydeligvis motstrider resultatene fra DICE-prosjektet.

De motstridende resultatene kan for det første ha sammenheng med at utvalget i mitt forskningsprosjekt er mindre enn utvalget i DICE-prosjektet. I og med at utvalget mitt er lokalisert til kun Nord- og Sør-Trøndelag kan det være snakk om en eller to fritidsklubber

hvor elevene får dramaundervisning, og at denne undervisningen er utilstrekkelig. Det kan også være at elever med dårlig selvverd har søkt seg til drama- og teateraktiviteter i et forsøk på å styrke sitt eget selvverd. Som nevnt tidligere søker elever til miljøer hvor deres evner og prestasjoner får verdi, i et forsøk på å styrke sitt eget selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Det er også en annen mulig årsaksforklaring. Som nevnt tidligere viste funnene fra DICE-prosjektet at elevene som deltok i aktiviteter innen drama og teater føler seg mer kreative, viser mer empati, er mer nyskapende og iverksettende. Dette kan tolkes dit hen at elever som deltar i slike aktiviteter er mer relasjonelt orienterte og ikke liker å krysse av for høyt selvverd om seg selv.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viste også at ingen av de kunstfaglige fritidsaktivitetene har positiv påvirkning på selvverdet hos tiendeklasseelevene. Det kan være flere årsaker til dette. Bamford (2012) hevder at det er utdanningsmessige og geografiske forskjeller, samt kjønnsforskjeller, i kunst- og kulturopplæringen. I tillegg viser funnene hennes at det er liten deltakelse av barn og unge med annen kulturell bakgrunn enn norsk, barn med spesielle behov, og gutter i kunst- og kulturaktiviteter. Hun hevder også at forsøk på å få inn mer flerkulturelle elementer og å bedre kjønnsbalansen i kulturskolen stort sett har vært mislykket (Bamford, 2012). Dette kan tyde på at kunstfaglig læring i fritiden ikke er for alle, og at det kan være både økonomiske, praktiske og kulturelle årsaker til dette. Det forklarer derimot ikke hvorfor de elevene som deltar i kunstfaglig læring i fritiden ikke har bedre selvverd enn de som ikke deltar. Man kan derfor stille spørsmål om de kunstfaglige fritidsaktivitetenes manglende påvirkning på selvverdet har sammenheng med det didaktiske - *hvordan* undervisningen i de kunstfaglige fritidsaktivitetene blir gjennomført.

Selv om lærerkompetansen i kunstfaglige fritidsaktiviteter ofte er høyere enn i grunnskolen, så kan *fokuset* til de ulike kunstfaglige fritidsarenaene være til hinder for å gi elevene opplevelsen av en fullverdig, estetisk læringsprosess, til tross for god kunstfaglig kompetanse hos lærerne. Bamford (2012) hevder at Norge ikke prioriterer talentutvikling, men satser på tiltak der man er opptatt av å inkludere alle i kunst- og kulturopplæringen. Til tross for at det blir satset på inkluderingstiltak er det som nevnt tidligere liten deltakelse av barn og unge med annen kulturell bakgrunn enn norsk, barn med spesielle behov og gutter i kulturskolen, i tillegg til at forsøk på å bedre dette stort sett har vært mislykket (Bamford, 2012). Man kan derfor stille spørsmål ved hva som egentlig har vært fokuset i kunst- og kulturbaserte fritidstilbud hvis fokuset er inkludering, men utsatte grupper allikevel ikke blir inkludert. Dette trenger derimot ikke å ha noe å gjøre med kulturskolens ledelse, kulturskolelærerne

eller ildsjelene som bruker både tid og penger på å tilby kunst- og kulturaktiviteter i fritiden. Det kan ha sammenheng med samfunnets generelle holdning til kunst- og kulturaktiviteter, fordi dette igjen vil påvirke hvilke ressurser man har å bruke på slike fritidsaktiviteter.

Sava (1994) hevder som nevnt tidligere at læreren må skape egnede situasjoner for sanselige opplevelser, samt ha både tilstrekkelig med tid, ressurser og bevisst veiledning for å kunne tilby et tilstrekkelig kunstfagdidaktisk undervisningsopplegg. Bare da vil eleven få anledning til å bli bevisst sine egne erfaringer og følelser (Sava, 1994). På bakgrunn av dette kan man si at hvis læreren mangler tid og ressurser vil dette kunne føre til et utilstrekkelig didaktisk opplegg. Dette støttes av Nevanen (2015) som hevder at selv om kunstfaglig læring kan ha en positiv innvirkning på selvverdet er man avhengig av at læreren har tilgjengelige materialer og lager utfordringer for å kunne motivere elevene med selvutfoldende øvelser. Hun hevder i tillegg, som nevnt tidligere, at elevene trenger både materialer, teknikker og muligheter for å kunne skape kunst (Nevanen, 2015). Det kan virke som om Dewey (1980) har den samme tankegangen ved å hevde at selv om opplevelser kan transformeres til kunnskap, er det forskjell på å *oppleve* og å ha en *opplevelse.* Han fremhever viktigheten av å *fullføre* noe; at det er forskjell på å oppleve noe og å ha en opplevelse: «In contrast with such experience, we have *an* experience when the material experienced runs its course to fulfillment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experience from other experiences" (Dewey, 1980, s. 36).

Med andre ord kan man si at eleven må ikke bare ha en opplevelse, men også ha anledning til å bearbeide opplevelsen. Dette kan tolkes dit hen at man må ha *tid* til å fullføre og bearbeide et kunstfagdidaktisk opplegg. Man kan derfor si at hvis elevene bruker det meste av tiden sin på skolen, og samfunnet i tillegg bruker lite ressurser på kunstfaglige fritidsaktiviteter, blir det både lite tid og lite ressurser til å kunne tilby tilstrekkelig kunstfaglig undervisning på fritiden. Det bør derimot nevnes at det nå blir drøftet kunstfaglige fritidsaktiviteter i et helhets- og gjennomsnittsperspektiv, og at det sannsynligvis finnes flere gode kunst- og kulturtilbud der både tid, ressurser, frivillighet og lidenskapelige ildsjeler er med på å påvirke den fritidsbaserte kunst- og kulturopplæringen i en positiv retning.

Sava hevder at det finnes fire forskjellige retninger innenfor kunstfaglig læring, og at alle de fire retningene må balanseres for å kunne muliggjøre en tilstrekkelig og allsidig kunstfagdidaktisk undervisning. Det tradisjonelle, behavioristiske læringssynet har ifølge Sava hatt stor innvirkning på kunstundervisningen og har dyrket frem mange kunstnere på toppnivå (Sava, 1994). Kunstfaglig læring går også mer i retning selvrealiserende,

personlighetsutviklende og selvregulerende (Sava, 1994). Man kan også se på kunstfaglig læring i retning av kunsten som kunnskap, hvor læreren må skape egnede situasjoner for sanselige opplevelser basert på elevenes tidligere erfaringer. I tillegg går kunstfaglig læring i retning av mer sosial og kulturell aktivitet hvor man skal lære gjennom felles opplevelser og samarbeid. Denne retningen er ifølge Sava (1994) veldig funksjonell og har stor, pedagogisk verdi. Det kan virke som om det kan være utfordrende å klare å inkludere alle de fire retningene i undervisningen for å kunne tilby fullverdige, didaktiske opplegg i kunstfaglige fritidstilbud. Man kan stille spørsmål ved om kunstfaglige fritidsaktiviteter klarer å inkludere alle de fire kunnskapssynene innenfor kunstfaglig læring, eller om de kun klarer å inkludere ett eller to av disse om gangen. For eksempel foregår deler av den kunstfaglige undervisningen på kulturskole eller privat musikkskole som «en til en»-undervisning. Slik undervisning vil hindre læring gjennom felles opplevelser med medelever, fordi det rett og slett ikke er andre elever tilstede. Samtidig kan det være at andre kunstfaglige fritidstilbud kun har ressurser til å ha et stort antall elever om gangen, og lite kunstfaglige materialer. Dette kan hindre elevene i å få en fullkommen, estetisk opplevelse og dermed hindre påvirkning på selvverdet.

Noen fritidsaktiviteter, som for eksempel deltakelse på kulturskoler, koster penger. Dette kan føre til at de som driver disse kulturskolene eller andre fritidsaktiviteter, der foreldrene betaler store summer, føler et press til å gi foreldrene «valuta for pengene» med oppvisninger og bekreftelser på fremgang hos elevene. Dette kan føre til at undervisningen blir preget av et behavioristisk læringssyn hvor elevene skal etterligne læreren for å bli flinkest mulig på kortest mulig tid. Sava (1994) tydeliggjør at en kvalitativt høytstående kunstnerisk innlæring forutsetter en disiplinert innøving av kunstens teknikker, og her spiller kulturskolen og andre private kunst- og kulturskoler en stor rolle. Sava (1994) trekker derimot frem viktigheten av å kunne *balansere* utviklingen av de tekniske ferdighetene med personlig, kunstnerisk opplevelse, tolking og uttrykk (Sava, 1994).

6.2.2 Kunstfagenes «plass» i fritiden

Den deskriptive statistikken viser at de ulike kunstfaglige aktivitetene har jevnere fordeling i opplevd viktighet enn i de kunstfaglige aktivitetene i skolenskolen. Det er fremdeles forskjeller mellom musikk og kunst og håndverk, som er obligatoriske skolefag, og dans og drama, men denne forskjellen er mindre når det gjelder kunstfaglige fritidsaktiviteter. Dette stemmer også for hvordan elevene opplever de kunstfaglige aktivitetenes viktighet i miljøet rundt seg. Men selv om det er mer jevnere fordeling mellom de ulike fagene, er det fremdeles

ingen fag som oppleves som viktig, verken hos eleven selv eller i miljøet rundt. De er alle sentrert rundt verdien 4, som heter «verken/eller» og betyr at kunstfagene oppleves som verken viktige eller uviktige. I tillegg viser resultatene at de fleste kunstfaglige læringsaktivitetene i fritiden ikke har noe signifikant påvirkning på elevenes selvverd.

Det kan være flere årsaker til funnene. Som nevnt tidligere hevder Hohr (2013) at den pedagogiske verdien av estetisk aktivitet er fortsatt lite forstått. Det råder dermed en oppfatning om at hva som er estetisk er en subjektiv sak, noe som gjør det nærmest umulig å begrunne den estetiske aktiviteten som en pedagogisk anliggende (Hohr, 2013). Det kan virke som om et slikt subjektivt syn på estetisk aktivitet fører til en nedvurdering av estetisk kompetanse, noe som kan senke verdien og viktigheten til de kunstfaglige læringsaktivitetene. Som nevnt tidligere hevder Rosenberg (1968) at verdien man ilegger de ulike selvvurderingsområdene kan ha sammenheng med hvordan områdene påvirker elevenes selvverd. Dette kan man også se hos Skaalvik og Skaalvik:

> … selvverdet blir ikke påvirket like sterkt av alle vurderingene vi gjør av oss selv. Vurderinger på områder som blir høyt verdsatt av oss selv og i vårt miljø, blir satt i sentrum for oppmerksomheten og må derfor ses på som psykologisk sentrale områder for utvikling av selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 113).

Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder også at elever med lavt selvverd er mer avhengige av miljøet for å få kunnskap om seg selv. Dette har å gjøre med at de er mer sårbare for negative vurderinger og ofte redde for nederlag. Man kan derfor si at årsaken til at de kunstfaglige aktivitetene ikke har noe signifikant påvirkning på selvverdet kan ha sammenheng med at disse aktivitetene ikke oppleves som viktige i miljøet rundt elevene, og dermed ikke av elevene selv.

Bamford (2012) påpekte som nevnt tidligere at det er en generell positiv holdning til kunst og kultur i Norge, og at den alminnelige oppfatningen av kunst og kultur har utviklet seg i en positiv retning. Til tross for dette viser resultatene en holdning til kunstfaglige aktiviteter som tilsier at de ikke er viktige. Bamford (2012) hevder også at Norge ikke prioriterer talentutvikling men, satser mer på breddetiltak. I tillegg er kriterier og veiledninger for vurderinger og evalueringer mangelfulle (Bamford, 2012). Den manglende talentspissingen og de mangelfulle kriteriene kan ha sammenheng med hvor lite viktige de kunstfaglige aktivitetene oppleves. En satsing på bredde istedenfor «dybde» (talentutvikling) kan føre til at kunst og kultur blir oppfattet som noe «alle kan», og en slik holdning støtter Hohrs (2013)

påstand om at det estetiske er subjektivt. Dette kan føre til at elevenes prestasjoner i kunstfaglige aktiviteter ikke blir sett på som prestasjoner, fordi «alle kan» gjøre det. Som nevnt tidligere påstår Covington at innsats, evner og prestasjoner blir sett på som noen av de viktigste årsakene til suksess. Elevene har en tendens til, særlig jo eldre de blir, å sette likhetstegn mellom evner og prestasjoner, og deres selvverd (Covington, 1984). Hvis dette er tilfellet kan man si at evner og prestasjoner innenfor kunstfaglige aktiviteter mister sin status som nettopp *evner* og *prestasjoner* på grunn av den subjektive oppfatningen av hva som er estetisk. Dette kan føre til at elevene ikke føler at det noe verdi i innsats, evner og prestasjoner innenfor kunstfaglige aktiviteter, noe som dermed fører til at de kunstfaglige aktivitetene ikke påvirker selvverdet.

Ifølge Bamford (2012) rapporterte mange av tenåringsgruppene som deltok i undersøkelsen hennes om sterkt gruppepress for å *ikke* ta aktivt del i kunst og kultur. De opplevde også like sterkt press, om ikke mobbing, hvis de allikevel valgte å delta (Bamford, 2012). Dette kan tolkes som at de kunstfaglige aktivitetene ikke bare regnes som verken viktige eller uviktige, men også som «teite». Man kan derfor tenke seg til at det finnes elever som sitter med kunstfaglige evner som miljøet rundt dem ikke ser verdien i. Det kan også være at det finnes elever som blir mobbet på grunn av sine kunstneriske evner. Man bør derfor ikke utelukke at dette er en mulig årsak til at resultatene viste at det å drive med drama og teater i fritidsklubber har negativ påvirkning på selvverdet. Det kan være at disse elevene ikke bare opplever at deres evner og prestasjoner er uviktige, men også at de opplever mobbing når de forsøker å dyrke sine evner og prestasjoner på en egnet arena.

6.3 Kjønnsforskjeller

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser som nevnt tidligere forskjeller i kjønn på flere områder, for eksempel mellom hvor lenge gutter og jenter har drevet med dans og drama i skolen og i fritiden. Jentene syns også at de er flinkere enn guttene i kunstfaglige aktiviteter i skolen, men det ikke er forskjeller i hvor viktig de opplever de ulike kunstfagene. Når det gjelder kunstfaglige aktiviteter i fritiden er det flere gutter som aldri har drevet med deltatt. I tillegg syns jentene at de er flinkere i musikk enn guttene. Når det gjelder selvverd viser resultatene at guttene har signifikant høyere selvverd enn jentene.

Iføle Bamford (2012) er det få gutter som deltar i kunst- og kulturaktiviteter i Norge. Disse forskjellene er tydelige både i skolen og i kulturskolen. Bamford beskriver dette slik:

> … gender inequality was very apparent in terms of both formal and informal arts an)d cultural education, with boys – particularly teenage boys – being highly disadvantaged. This disadvantage was apparent in both schools and the culture school, where in each case girls are more than four times likely to study the arts than boys (Bamford, 2012, s. 81).

Bamford (2012) hevder at det i stor grad er guttene som blir mobbet for å like kunstfaglige aktiviteter. En av guttene i utvalget hennes uttalte at «I would really get teased if the other kids at school knew that I liked dancing and singing (Bamford, 2012, s. 82). Dette kan tolkes som at de kunstfaglige aktivitetene ikke bare oppfattes som uviktige, men også negativt av mange gutter, noe som kan være en av årsakene til at kunstfaglige aktiviteter ikke har signifikant påvirkning på selvverdet, men det vil allikevel ikke forklare årsaken til at gutter ofte måles til å ha høyere selvverd enn jenter. Som nevnt tidligere kan man ifølge Skaalvik og Skaalvik (1998) finne undersøkelser som ser på sammenhenger mellom selvverd og kjønn i tidsrommet 1975 til 1985. Disse resultatene er derimot over 30 år gamle og kan derfor ikke begrunnes til å være gjeldende i dag, men metaanalyser gjennomført på senere tidspunkt viste gutter har noe bedre selvverd enn jenter i undersøkelser, og at denne kjønnsforskjellen er størst i ungdomstiden (Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999; Twenge og Campbell, 2001). Hvis man ser dette i sammenheng med resultatene fra spørreundersøkelsen kan man vurdere å hevde at gutter har høyere selvverd enn jenter også i dag. I tillegg påstår Ireson og Hallam (2009) kjønnsforskjellene varierer innenfor ulike selvvurderingsområder. For eksempel viser studier at gutter ofte har høyere akademisk selvvurdering enn jenter til tross for at jentene ofte presterer bedre enn guttene.

Man kan stille spørsmål om hvorvidt det finnes en sammenheng mellom kjønnsforskjellene kunstfaglige aktiviteter og selvverd. Det kan for eksempel være at gutter og jenter driver med forskjellige aktiviteter, og at aktivitetene som guttene driver med *istedenfor* å drive med kunstfaglige aktiviteter har større påvirkning på selvverdet. Det kan også ha andre årsaker. Som nevnt tidligere viser Hattie (1992) til Marsh (1989) som poengterer at målte kjønnsforskjeller i selvverd på ulike måleinstrumenter kan være et uttrykk for ulik responsstil og ikke nødvendigvis en forskjell i selvverdet. Dette kan bety at det ikke nødvendigvis er kjønnsforskjeller i selvverd, men at gutter og jenter har ulik måte å svare på. Bamford (2012) hevder jo at guttene ikke turte å si at de likte å drive med dansing og synging av frykt for å bli mobbet. De fortalte også om et sterkt gruppepress for å ikke delta i slike aktiviteter. Dette kan tolkes til at mange gutter føler at de ikke har «lov» til å like kunstfaglige aktiviteter, noe som

kan være årsaken til den lave deltakelsen. Det kan også være at de ikke føler de har «lov» til å være flinke i kunstfaglige aktiviteter. Denne tanken kan videreføres til å tolke resultatene fra måling av selvverdet. Kanskje guttene opplever gruppepress for å ha høyt selvverd og å tenke bra om seg selv, og dermed føler at de ikke har «lov» til å si at de tenker negativt om seg selv.

Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at elever med høyt selvverd er mindre sårbare for negative vurderinger og mindre redde for nederlag.

> Selvverd … betyr at en har en ballast av trygghet som gjør at en godtar seg selv slik en er og våger å se både sine svake og sterke sider, og at en ikke trenger å være opptatt av hvordan en virker på andre (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 91).

På bakgrunn av resultatene skulle dette tilsi at gutter i større grad enn jenter ikke er opptatt av hvordan man virker på andre. Allikevel viser Bamford (2012) at gutter unngår å delta i kunstfaglige aktiviteter fordi de er redde for andres reaksjoner. Dette stemmer med andre ord ikke overens med egenskapene som Skaalvik og Skaalvik (2013) forbinder med høyt selvverd, og man kan spørre seg hvorfor det er slik. Nevanen (2015) hevder at kunstfaglig læring kan gjøre elevene flinkere til å tåle og å takle nederlag og skuffelse fordi det i kunstfaglige læringsmiljø ofte finnes flere riktige svar og veier til målet. I tillegg viser hun hvordan kunstfaglig læring gjør at elevene fokuserer på ulike muligheter for å prøve og feile uten å være redd for å mislykkes (Nevanen, 2015). Det kan virke som om de egenskapene Nevanen (2015) hevder elevene oppnår gjennom kunstfaglig læring er de samme egenskapene som Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder kjennetegner elever med høyt selvverd. Hvorfor er det da slik at jentene, som driver med *mer* kunstfaglige aktiviteter enn guttene, måles til å ha lavere selvverd?

Dette kan muligens forklares med påstanden til Skaalvik og Skaalvik (2013) om at elever vil forsøke å beskytte selvverdet sitt hvis det blir truet. Dette gjør de gjerne ved å minke innsats eller unngå en aktivitet. Kanskje guttenes forsøk på å beskytte selvverdet sitt er å svare at de har høyere selvverd enn de har for å unngå å måtte forholde seg til negative tanker om seg selv. Mens jenter, som er mer vant til kunstfaglig læring, har lettere for å «innrømme» at de ikke bare har positive tanker om seg selv. Kanskje føler jentene at de kan være mer ærlige om hvordan de *faktisk* har det fordi de er mer vant til kunstfaglig læring og dermed ikke er like redde for å mislykkes.

Jeg har nå drøftet problemstillingen min opp mot mine funn, sammen med kunstfaglig, pedagogisk og psykologisk teori. Jeg har måttet avgrense meg til noen temaer, og har dermed

fokusert på å gjennomføre en kritisk drøfting av problemstillingen opp mot noen utvalgte funn. Kapittelet er dermed preget av valg jeg har gjort om å utelukke noen deler og dermed fokusere mer på det jeg mener er mest relevant for oppgaven, basert på min egen skjønnsmessige vurdering.

6.5 Et kritisk blikk på studien

Jeg har lært veldig mye av mitt forskningsprosjekt og alt arbeidet med å skrive en masteroppgave. På grunn av alt jeg har lært, angrer jeg ikke på det jeg har gjort. Det finnes derimot flere ting som jeg kunne gjort annerledes, og kanskje ville gjort annerledes om jeg hadde begynt på nytt. Når det gjelder vitenskapsteorietisk plassering og forskningsdesign har jeg gjort et noe ukonvensjonelt valg innenfor mitt fagfelt. Kvantitative metoder gir ifølge Ringdal (2013) bedre reliabilitet fordi det er lettere å utføre gjentatte målinger med samme måleinstrument for å få samme resultat. Allikevel fører kvantitativ metode til en rekke utfordringer, som for eksempel spørsmål om man egentlig kan *måle* hvor flink man er, hvor viktig kunstfaglig læring er, og hvor høyt selvverd man har, ved å krysse av på et skjema. Kan et spørreskjema egentlig gi et realistisk bilde av virkeligheten? Det kunne muligens ha vært bedre å gjennomføre intervju eller utviklingsprosjekt hvor jeg som forsker fikk muligheten til å se mer av elevene, og som ga elevene større anledning til å formidle sin egen sannhet.

Begrepsvaliditet handler som nevnt tidligere om hvorvidt dataene er gode representasjoner av det generelle fenomenet som skal måles (Ringdal, 2013). Dette kan være en utfordring med min oppgave i og med at jeg endret fokus undervegs i prosessen, og at resultatene fra spørreskjemaet ble benyttet til et annet formål enn det de opprinnelig var laget til. Man kan derfor stille spørsmål om målingene egentlig representerer det teoretiske grunnlaget til problemstillingen.

Intern validitet handler om muligheten til å gjøre sikre slutninger om årsakssammenhenger (Ringdal, 2013). Min problemstilling handler om sammenhenger mellom kunstfaglig læring og selvverd, og jeg gjennomfører regresjonsanalyse for å finne ut om kunstfaglig læring påvirker selvverdet. Innenfor samfunnsvitenskapen er det derimot ingen eller svært begrensede muligheter for å påvise kausalsammenhenger (Johannessen et al., 2009). Jeg fremstiller allikevel mine resultater som kausalsammenhenger, selv om disse ifølge Johannesen et al. ikke er mulig å finne i tverrsnittsundersøkelser.

Ifølge Johannesen et al. (2009) er ytre validitet først og fremst et spørsmål om generalisering fra utvalg til populasjon. Det handler dermed om hvorvidt man kan si at utvalget er

representativt for hele populasjonen. Selv om det er positivt at utvalget mitt er på nesten 500 personer, så trenger ikke dette bety at resultatene fra undersøkelsen er generaliserbare. Jeg kontaktet mange skoler for å spørre om deltakelse i forskningsprosjektet, men ikke alle skolene sa ja til å delta. Ifølge Van der Stede et al. (2005) går Non-response bias ut på at de som velger å besvare spørreundersøkelsen allerede har selektert seg selv basert på variabler som for eksempel autoritet, kapasitet eller motivasjon. Dette medfører at de som velger å delta er forskjellige fra de som ikke deltar (Van der Stede et al., 2005). I metodekapittelet argumenterte jeg for at non-response bias ikke var en utfordring med mitt forskningsprosjekt på grunn av den høye svarprosenten blant elevene. Det kan derimot tenkes at skolene som var positiv til deltakelse allerede hadde selektert seg selv basert på variabler som for eksempel autoritet, kapasitet eller motivasjon. Som nevnt tidligere hevder Bamford (2012) at noen grunnskoler har større fokus på kunstfaglig læring enn andre. Det er derfor en mulighet for at skolene som gikk med på å delta i undersøkelsen selekterte seg selv fra resten grunnet sitt økte fokus på kunstfaglig læring, noe som kan føre til at resultatene ikke er stemmer overens med tiendeklasseelever i andre deler av landet.

7.0 Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke om det finnes sammenhenger mellom kunstfaglig læring og selvverd, sett fra et pedagogisk og psykologisk perspektiv, og å undersøke hvilke didaktiske konsekvenser en eventuell sammenheng kan få. Det var også et formål å kartlegge hvor stor andel av elever i et utvalg på tiendetrinn som deltar i kunstfaglige læringsaktivitetene i skolen og fritiden, samt å undersøke hvor viktig elevene syns kunstfaglige aktiviteter er.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at alle elevene har deltatt i musikk og kunst og håndverk i skolen, ca 30 % har deltatt i dans og drama i skolen, og ca 70% har deltatt i en eller annen kunstfaglig aktivitet i fritiden. Resultatene viste også at jentene i hovedsak opplever at de er flinkere i kunstfaglige aktiviteter enn guttene, men at verken jentene eller guttene opplever kunstfaglige aktiviteter i skolen eller fritiden som viktig. Når det gjelder sammenhenger mellom kunstfaglige aktiviteter og selvverd viste resultatene at det finnes noen sammenhenger mellom kunstfaglige læring og selvverd. Jo flinkere elevene opplever at de er i musikk og kunst og håndverk, desto bedre selvverd opplever de at de har. Resultatene viste også at elever som driver med drama og teater i fritidsklubb har dårligere selvverd enn elever som deltok i de andre kunstfaglige læringsaktivitetene.

For å gjøre noen konkluderende refleksjoner vil jeg løfte frem min problemstilling:
Hvilke sammenhenger finnes mellom kunstfaglig læring og selvverd?

Det finnes svake sammenhenger mellom kunstfaglige aktiviteter i skolen og selvverd. Disse finner man i musikk og kunst og håndverk, men ikke i dans og drama og teater. Dette kan ha didaktiske årsaker. Ifølge A-L. Østern (2010) krever estetiske læringsprosesser lærere som vet hva det vil si å undervise med et estetisk perspektiv, og slik kompetanse er vanskelig å få tak i i skolen, særlig når det gjelder dans og drama og teater. Dette er fordi disse fagene ikke er obligatoriske skolefag. Dette kan også påvirke andre didaktiske forutsetninger, som hvordan undervisningsrommet er, hvilke kunstneriske hjelpemidler man har og hvor mye tid man disponerer (Sava, 1994). Dette stemmer overens med mine funn, som viser svake positive sammenhenger mellom de obligatoriske kunstfagene og selvverd og ikke sammenhenger mellom de ikke-obligatoriske kunstfagene og selvverd. Den svake sammenhengen i obligatoriske kunstfag og den manglende sammenhengen i ikke-obligatoriske kunstfag kan ha å gjøre med hvor lite viktig elevene opplever at kunstfaglige aktiviteter er i skolen. Ifølge

Rosenberg (1968), Harter og Mayberry (1984) og Skaalvik og Skaalvik (2013) er det den verdien man tillegger selvvurderingsområdene som avgjør hvordan de påvirker selvverdet. Områder med liten verdi, som regnes som lite viktig, har dermed mindre påvirkningskraft på selvverdet. Man kan derfor anta at årsaken til at musikk og kunst og håndverk har sammenheng med selvverdet og ikke dans og drama kan ha å gjøre med at skolen er en stor, sosial arena som er viktig for elevene og miljøet rundt dem.

Det finnes ingen sammenhenger mellom kunstfaglige aktiviteter i fritiden og selvverd, bortsett fra negativ sammenheng med drama og teater i fritidsklubb. Dette kan også ha didaktiske årsaker, men sannsynligvis ikke like ofte på grunn av manglende faglig kompetanse hos lærerne. Som nevnt tidligere kan *fokuset* til de ulike kunstfaglige fritidsarenaene være til hinder for at elevene kan oppleve en fullverdig, estetisk læringsprosess, til tross for god kunstfaglig kompetanse hos lærerne. Bamford (2012) hevder at Norge ikke prioriterer talentutvikling, men satser på tiltak der man er opptatt av å inkludere alle i kunst- og kulturopplæringen. Hun hevder også at disse tiltakene i stor grad er mislykket (Bamford, 2012). Man kan derfor stille spørsmål ved hva som egentlig har vært fokuset i den fritidsbaserte kunst- og kulturopplæringen, og om dette kan ha sammenheng med samfunnets generelle holdning til kunst- og kulturaktiviteter i fritiden. Hvis kunstfaglige aktiviteter i fritiden ikke blir ansett som viktig, noe mine resultater viser at de ikke blir, vil dette kunne påvirke hvilke ressurser de ulike fritidsarenaene har tilgjengelig for å kunne tilby tilstrekkelig undervisning. Sava trekker frem viktigheten av et tilstrekkelig kunstfagdidaktisk undervisningsopplegg for å gi eleven anledning til å bli bevisst sine egne erfaringer og følelser (Sava, 1994). Nevanen (2015) hevder at man er avhengig av at læreren har tilgjengelige materialer og ressurser for å kunne tilby kunstfaglig læring som har en positiv innvirkning på selvverdet. Det kan være at ressursene de ulike kunstfaglige fritidsarenaene har tilgjengelig må brukes på å *vise* hva pengene blir brukt til gjennom oppvisninger og forestillinger. Dette kan føre til at undervisningen blir preget av et behavioristisk læringssyn hvor elevene skal etterligne læreren for å bli flinkest mulig på kortest mulig tid, og være til hinder for en tilstrekkelig og balansert kunstfaglig undervisning.

Når det gjelder den negative sammenhengen mellom drama og teater i fritidsklubb og selvverd, kan dette som nevnt tidligere ha flere mulige årsaker. Det kan være at elever med dårlig selvverd har begynt på fritidsklubben fordi de har søkt til et miljø hvor deres evner og prestasjoner får verdi, noe som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er en vanlig strategi. Det

finnes også en annen mulig årsaksforklaring. Resultatene fra DICE-prosjektet (Dice-Consortium, 2010) viste som nevnt at elevene som deltok i aktiviteter innen drama og teater føler seg mer kreative, viser mer empati, er mer nyskapende og iverksettende. Dette kan tolkes til at elevene som deltar i aktiviteter innen drama og teater er mer relasjonelt orienterte og ikke liker å krysse av for høyt selvverd om seg selv. Denne årsaksforklaringen kan trekkes videre til å være gjeldende for resten av resultatet. Som nevnt tidligere viser funnene at det er flest jenter som driver med kunstfaglige aktiviteter, men at guttene har høyere selvverd. Dette kan ha sammenheng med at elever som deltar i estetiske aktiviteter, ikke bare aktiviteter innen drama og teater, er mer relasjonelt orienterte og ikke liker å krysse av for høyt selvverd om seg selv. Dette stemmer overens med Hattie (1992) og Marsh (1989) som poengterer at målte kjønnsforskjeller i selvverd på ulike måleinstrumenter kan være et uttrykk for ulik responsstil og ikke nødvendigvis en forskjell i selvverdet.

Ifølge Winner et al. (2013) har man ikke mer enn foreløpige antagelser om at kunstfaglig læring fremmer atferdsferdigheter og sosiale ferdigheter som for eksempel selvtillit, selvoppfatning, kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter, empati, perspektivtaking og følelsesregulering. Dette har å gjøre med at den empiriske forskningen som er utført ikke dekker nok. Forskningen er mangelfull, og ferdighetene er vanskelige å måle. Utvalget etterspør mer empiri innenfor kunstfaglig lærings påvirkning, særlig omfattende undersøkelser og utviklingsprosjekt for å kunne stadfeste kausale sammenhenger (Winner et al., 2013). O'Farrell (2015) hevder at kravene for å forsvare kunstfagenes viktighet i opplæringen i dagens samfunn har økt betraktelig, og kunstfaglærere blir presset til å komme med empiriske bevis for å forsvare kunstfagenes viktighet i opplæringen. Mange forskere fokuserer dermed på å vise kunstfagenes påvirkning på kvaliteten i skolen når det gjelder ikke-kunstfag, og at de produserer resultater for å kunne vise kunstfagenes instrumentelle verdi (O'Farrell, 2015). Jeg ønsker med denne masteroppgaven å bidra med empiri til det kunstfaglige forskningsfeltet. Mitt kunnskapsbidrag er at kunstfaglige aktiviteter oppleves som lite viktig av tiendeklasseelevene og miljøet rundt dem. Det er også å sette fokus på hvilke sammenhenger som eksisterer mellom kunstfaglig læring og selvverd, og hva slags didaktiske konsekvenser dette har og *kan* ha. Den manglende viktigheten påvirker både deltakelsen i kunstfaglige aktiviteter, tid og ressurser knyttet til kunstfaglige aktiviteter og undervisningen i kunstfaglige aktiviteter.

Kunstfaglig læring er et fenomen i stadig bevegelse og endring, noe som overskrider idéen om det avgrensede subjektet. I motsetningen til i selvverdsteoriene, hvor grensene mellom mennesket og omverdenen er stabile og tydelige, blir mennesket i kunstfaglig læring desentrert, fragmentert og hele tiden i endring og bevegelse. Kanskje denne kontinuerlige endringen også påvirker oppfatningen av kunstfaglig læring fordi man i skolen og samfunnet leter etter noe håndfast; noe å gripe tak i, i et felt hvor hele *poenget* ligger i komplekse kommunikative situasjoner, strukturer og materialiteter hvor alt er i kontinuerlig forandring.

Litteratur

Anttila, E. (2013). Dance pedagogy in the contemporary world. I A.K. Ståhle (red.), *Close encounters. Contemporary dance didactics: Exploration in theory and practice* (s. 13–30). Stockholm: Dans- och cirkushögskolan.

Baines, L. A., & Slutsky, R. (2009). Developing the Sixth Sense: Play. *Educational Horizons 87*(2), 97−101

Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2010). *Statistikk for helse- og sosialfagene*.
2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

Branden, N. (1994). *The Six Pillars of Self-Esteem.* New York: Bantam Books

Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal, 85*, 5-20.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, Cambridge University Press.

Dewey, J. (1980). *Art as Experience.* New York: Perigee Trade

Dice Consortium. (2010). *DICE-terningen er kastet.* www.dramanetwork.eu

Drageset, S., & Ellingsen, S. (2009). Forståelse av kvantitativ helseforskning: En introduksjon og oversikt. *Nordisk tidsskrift for helseforskning,* 5 (2), 100-113

Ferris, D. L., Spence, J. R., Brown, D. J., & Heller, D. (2012). Interpersonal injustice and workplace deviance: The role of esteem threat. *Journal of Management, 38*, 1788-1811

Ginsburg, K. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182−191

Halvorsen, K. (2002). *Sosiale problemer. En sosiologisk innføring.* Bergen: Fagbokforlaget

Harter, S. & Mayberry, W. (1984). Self-Worth as a Function of the Discrepancy between ones Aspirations and ones Perceived Competence: Willian James Revisted. Upublisert manuskript. Denver, CO: University of Denver

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, publishers

Haugset, A. (2010). Frustrasjon og forskningsmetode. *Forskning.no*. Hentet 15. Mai 2016, fra kilde http://forskning.no/content/frustrasjon-og-forskningsmetode

Hetland, L., E. Winner, S. Veenema & K. Sheridan (2013), *Studio Thinking2: The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York City: 2nd Teachers College Press

Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*, (s. 219-233). Oslo: Universitetsforlaget

Ireson J. & Hallam S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction, 19*, 201–13

Isomaa R, Väänänen JM, Fröjd S, Kaltiala-heino R, Marttunen M. (2013). How low is low? Low self-esteem as an indicator of internalizing psychopathology in adolescence. *Health Education & Behavour 2013:40*(4), 392-399

Johannessen, A., Tufte, P., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag

Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS: Versjon 17*. Oslo: Abstrakt Forlag

Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125,* 470 –500

Marsh, H. W. (1986). Global Self-Esteem: Its relation to specific facets of Self-Concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1224-1236

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81,* 417–430

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (2016, 16. Mai). *Norsk skole får australsk drahjelp*. Hentet 2. Mars 2017, fra kilde http://kunstkultursenteret.no/wips/1027474213/

Nasjonalt Skalaregister (2005). RSES – Rosenbergs selvfølelsesskala : skjema. Hentet 10. November 2016, fra kilde http://www.nasjonaltskalaregister.no/files/Rosenberg%20self-esteem%20scale.pdf

Nevanen, S. (2015). *Focusing on arts education from the perspectives of learning, wellbeing, environment and multiprofessional collaboration* (Diss.). Helsinki: Faculty of Behavioural Sciences of the University of Helsinki.

OECD (2010), The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-en

OECD (2012), Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en

O'Farrell, L. (2015). Arts as a Contributing Element in Education for All. In S. Schonmann (red.), *International Yearbook for Research in Arts Education* (s. 17-21). Münstner: Waxmann.

Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Buckingham: Open University Press

Personvernombudet for forskning (2017, 16. Mai). *Meld prosjekt som skal behandle personvernopplysninger*. Hentet 1. Desember 2016, fra kilde http://www.nsd.uib.no/personvernombud/

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011) *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Kristiansand: Høyskoleforlaget

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget

Rosenberg, M. (1968). Psychological selectivity in self-esteem formation. I C. Gordon & K. J. Gergen (Red.), *The Self in social Interaction* (s. 339-346). New York: Wiley

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students* (5. utg.). Harlow: Pearson Educational

Sava, I. (1994). Den konstnärliga inlärningsprocessen. I I. Porna & P. Väyrynen (red.), *Handbok för grundundervisningen i konst* (s. 35-61). Helsinki: Kunnallisliitto

Schmitt, D. & Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol 89(4),* 623-642

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1988). Barns selvoppfatning – skolens ansvar. Oslo: Tano AS

Skaalvik, S. (1995a). Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer. (Diss.). Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk forskningsinstitutt

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. Forkortet versjon av RSES (i publikasjonsprosess)

Store Norske Leksikon. (2015, 16. Juni). *Estetikk*. Hentet 16. Mai 2017, fra kilde https://snl.no/estetikk

Store Norske Leksikon (2016, 16. August). *OECD.* Hentet 4. April 2017, fra kilde https://snl.no/OECD#-Medlemsland

Strandman, P. (2007). Taiteen soveltavaa käyttöä? [Applied use of arts.] I M. Bardy, R. Haapalainen, M. Isotalo, & P. Korhonen (red..), *Taide keskellä elämää*. [Arts in the middle of life.] (pp. 160−163). Keuruu: Like

Stura, S. (2016). *Spørreskjema om de estetiske fagene og selvverd*. (upublisert)

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon

Twenge, J.M., & Campbell, W.K. (2001). Age and Birth Cohort Differences in Self-Esteem: A Cross-Temporal Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review, 5* (4), 276-295

Van der Stede, W. A., Young, S. M., & Chen, C. X. (2005). Assessing the quality of evidence in empirical management accounting research: The case of survey studies. Accounting, *Organizations and Society, 30,* 655-684

von Soest, Tilmann (2005). Rosenbergs selvfølelsesskala: Validering av en norsk oversettelse. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 42*(3), s 226- 228

Winner, Ellen, Thalia R. Goldstein and Stéphan Vincent-Lancrin (2013), "Why arts education? Summary and conclusions", in *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-14-en

World Health Organization. (2005). *Child and adolescent mental health: Policies and plans*. Geneva, Switzerland

Østern, A-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I O. Erstad, S. Stenersen Hovdenak (red.), *Kunnskap i skolen Trondheim, (*s. 181-197). Trondheim: Tapir Akademisk

Østern, T.P. (2017, i publikasjonsprosess). Med kunsten som ledsager i forskning - av-ledning, utledning og innledning. Journal of Research in Arts and Sports Education, Vol 1, No 4, 2017, (s. xx-xx).

VEDLEGG

Vedlegg 1 – Kvittering fra Norsk Senter for Forskningsdata

Britt Karin Støen Utvær
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 17.11.2016 Vår ref: 50658 / 3 / BGH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50658	*De estetiske fagene og selvverd*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Britt Karin Støen Utvær*
Student	*Silje Myrmel Stura*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Silje Myrmel Stura silje.m.stura@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Vedlegg 2 – Informasjons- og samtykkebrev

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"De estetiske fagene og elevenes selvverd"

Mitt navn er Silje Myrmel Stura og jeg holder på med master i kunstfagdidaktikk. I den forbindelse skal jeg gjennomføre en spørreundersøkelse blant elever i tiende klasse i Nord- og Sør-Trøndelag. Jeg spør derfor om lov til å gjennomføre spørreundersøkelsen på deres skole. Det er opp til skolene å si ja eller nei. Ønsker skolen å delta, vil allikevel elever og foresatte kunne takke nei til deltakelse i spørreundersøkelsen. Jeg håper mange ønsker å delta og at undersøkelsen kan bidra til økt oppmerksomhet på de estetiske fagene.

Bakgrunn og formål
Formålet med denne spørreundersøkelsen er å undersøke om det å holde på med estetiske fag, enten på skolen eller på fritiden, har noen sammenheng med elevers selvverd og trivsel. Problemstillingen som skal undersøkes er *«Hvordan påvirker de estetiske fagene elevenes selvverd?»*. Spørreundersøkelsen er en del av et mastergradsstudie i kunstfagdidaktikk ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Utvalget består av tilfeldig valgte tiendeklassinger. Personene forespørres om å delta fordi det skal forskes på eldre elever som ikke enda har startet på videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?
Hovedtrekkene i studien er datainnsamling som krever aktiv deltakelse gjennom spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen tar ca 15 minutter å besvare og inneholder spørsmål om de estetiske fagene, selvverd, trivsel og hjelpesøkende atferd. Spørreundersøkelsen er anonym, og det blir ikke registrert hvilke skoler dataene er samlet inn fra. Elevene tolker selv spørsmålene, og bestemmer deretter selv hvordan de vil svare.

Spørreskjemaet kan fremvises på forhånd hvis dette er ønskelig.

Hva skjer med informasjonen om deg?
Det kommer ikke til å bli samlet inn opplysninger som kan gjenkjenne enkeltpersoner. Elevene skal verken oppgi navn, skole, kommune eller fylke. Uavhengig av dette vil all data uansett bli behandlet konfidensielt, og kun av meg som masterstudent, min veileder og databehandler. Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.05.2017.

Frivillig deltakelse
Det er frivillig å delta i studien, og alle som deltar er anonyme. Dette betyr at ingen vil få vite hva akkurat *du* har svart, og at resultatene fra undersøkelsen vil bli presentert slik at ingen av deltakerne kan gjenkjennes.

Forskningsprosjektet ble meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS den 20. Oktober 2016. Personvernombudet opplyste den 17. November 2016 at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Myrmel Stura på tlf: 954 79 292 eller veileder Britt Karin Støen Utvær på tlf: 988 24 812

SPØRRESKJEMA OM DE ESTETISKE FAGENE OG SELVVERD

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å studere hvordan det å drive med estetiske fag, enten på skolen eller på fritiden, henger sammen med elevers selvverd og trivsel. Datamaterialet vil bli brukt i min mastergradsoppgave ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle som deltar er anonyme. Dette betyr at ingen vil få vite hva akkurat *du* har svart, og at resultatene fra undersøkelsen vil bli presentert slik at ingen av deltakerne kan gjenkjennes.

Takk for at du er villig til å delta!

Silje Myrmel Stura, mastergradsstudent i kunstfagdidaktikk

Britt Karin Støen Utvær, førsteamanuensis/veileder

NTNU
Kunnskap for en bedre verden
Program for lærerutdanning

LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Vennligst følg disse reglene: • *Bruk svart/blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene.* ***Kryss av slik:*** ☒. • *Feilkryssinger kan strykes ved å fylle hele feltet. Kryss så i rett felt.* • *Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.*

Du vil nå få spørsmål om du har holdt på med *estetiske aktiviteter*. Med dette menes aktiviteter som *musikk*, *kunst og håndverk*, *dans* og *drama/teater*. Vi er interessert i *alle* slike aktiviteter som du har holdt på med, både på skolen og i fritiden. Her er noen eksempler: Musikkundervisning på skolen, dansegruppe med vennene dine, spille gitar på rommet, sitte på kvelden og tegne e.l.

Spørsmålene er delt opp i disse hovedemnene: *musikk*, *kunst og håndverk*, *dans* og *drama/teater.*

Hvis du tar sangtimer, spiller i band, lærer deg et instrument, eller holder på med noe annet som har med musikk å gjøre, eller har gjort dette før, så krysser du av for *musikk*.

Hvis du går på dans, øver inn danser alene eller sammen med venner, eller gjør noe annet som har med dans å gjøre, så krysser du av for *dans*.

Det samme med de andre fagene/aktivitetene.

OK? Da setter vi i gang!

☺

A. OM DEG SELV

1. Kjønn: ⇨ Jente .... ☐1 Gutt ..... ☐2

2. Alder: ⇨ 14 år ... ☐1 15 år ... ☐2 16 år..... ☐3 Over 16 år... ☐4

B. ESTETISKE FAG PÅ SKOLEN

Disse spørsmålene handler om estetiske fag *på skolen*. Her er det viktig at du *bare* krysser av for det du har holdt på med *på skolen* - ikke kryss av her for aktiviteter du har holdt på med i fritiden!

Har du hatt *Sal og scene* som valgfag, krysser du av for det dere har gjort der. Har du hatt både drama og musikk, krysser du av for begge.

1. Hvilke estetiske fag har du hatt på skolen? *Ett eller flere kryss.* ⇨

1. Musikk..... ☐
2. Kunst og håndverk... ☐
3. Dans ..... ☐
4. Drama/teater.. ☐

2. Hvor *lenge* har du hatt hvert av disse fagene *i skoletiden*?

Ett kryss på hver linje. ⇨

NB: Hvis det er noe av dette du ikke har holdt på med på skolen, krysser du av for «Har ikke hatt dette».

	Har ikke hatt dette ⇩	*Under ett år* 1	*1 – 2 år* 2	*3 – 5 år* 3	*6 år el. mer* 4
1. Musikk	☐	☐	☐	☐	☐
2. Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dans	☐	☐	☐	☐	☐
4. Drama/teater	☐	☐	☐	☐	☐

3. På skalaen fra 1 til 7, hvor flink synes du selv at du er i disse fagene *på skolen*?

Ett kryss på hver linje. ⇨

NB: Hvis det er noe av dette du ikke har holdt på med på skolen, krysser du av for «Har ikke hatt dette».

	Har ikke hatt dette ⇩	*Veldig dårlig* 1	2	3	*Verken /eller* 4	5	6	*Veldig flink* 7
1. Musikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dans	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Drama/teater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Hvor viktige synes *du selv* disse fagene er *på skolen*?

Ett kryss på hver linje. ⇨

NB: Her vil vi gjerne ha svar fra alle, også fra deg som ikke har holdt på med dette på skolen!

	Veldig uviktig 1	2	3	*Verken /eller* 4	5	6	*Veldig viktig* 7
1. Musikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dans	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Drama/teater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Hvor viktige tror du hvert av disse fagene oppfattes, *sånn generelt i miljøet rundt deg*?

Ett kryss på hver linje. ⇨

NB: Her vil vi gjerne ha svar fra alle!

	Veldig uviktig 1	2	3	*Verken /eller* 4	5	6	*Veldig viktig* 7
1. Musikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dans	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Drama/teater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. ESTETISKE AKTIVITETER I FRITIDEN

Nå er vi ferdige med å spørre om de estetiske aktivitetene i skolen, og går over til estetiske aktiviteter du har holdt på med eller holder på med *i fritiden*. Dette gjelder f.eks. hvis du har gått eller går på dans, tegning, teater, korps, til og med hvis du fikk gitar til fødselsdagen, som du øver deg på hjemme. Husk at *alt* som har med musikk å gjøre skal krysses av som musikk, osv.

1. Hvor har du holdt på med disse estetiske aktivitetene i fritiden?
Om du ikke finner et alternativ som er helt riktig, så kryss av for det som passer best.

1. Musikk: ⇨

Ett eller flere kryss.

1. Har aldri drevet med dette i fritiden ☐
2. Offentlig/kommunal kulturskole ☐
3. Korps/drill ☐
4. Privat musikk/dans/drama/kunstskole ☐
5. Fritidsklubb ☐
6. Med en eller flere venner ☐
7. Med familie ☐
8. Alene ☐
9. Annet (*Hvor?*⇩) ☐

Annet:⇩ STORE BOKSTAVER, *en bokstav i hver «bås»*.

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

2. Kunst og håndverk: ⇨

Ett eller flere kryss.

1. Har aldri drevet med dette i fritiden ..... ☐
2. Offentlig/kommunal kulturskole ..... ☐
3. Korps/drill ..... ☐
4. Privat musikk/dans/drama/kunstskole .... ☐
5. Fritidsklubb ..... ☐
6. Med en eller flere venner ..... ☐
7. Med familie ..... ☐
8. Alene ..... ☐
9. Annet (*Hvor?*⇩) ..... ☐

Annet:⇩ STORE BOKSTAVER, *en bokstav i hver «bås»*.

3. Dans: ⇨

Ett eller flere kryss.

1. Har aldri drevet med dette i fritiden ..... ☐
2. Offentlig/kommunal kulturskole ..... ☐
3. Korps/drill ..... ☐
4. Privat musikk/dans/drama/kunstskole .... ☐
5. Fritidsklubb ..... ☐
6. Med en eller flere venner ..... ☐
7. Med familie ..... ☐
8. Alene ..... ☐
9. Annet (*Hvor?*⇩) ..... ☐

Annet:⇩ STORE BOKSTAVER, *en bokstav i hver «bås»*.

4. Drama/teater: ⇨

Ett eller flere kryss.

1. Har aldri drevet med dette i fritiden ..... ☐
2. Offentlig/kommunal kulturskole ..... ☐
3. Korps/drill ..... ☐
4. Privat musikk/dans/drama/kunstskole .... ☐
5. Fritidsklubb ..... ☐
6. Med en eller flere venner ..... ☐
7. Med familie ..... ☐
8. Alene ..... ☐
9. Annet (*Hvor?*⇩) ..... ☐

Annet:⇩ STORE BOKSTAVER, *en bokstav i hver «bås»*.

2. Hvor *lenge* har du holdt på med hver av disse aktivitetene *i fritiden*?

Ett kryss på hver linje. ⇨

NB: Hvis det er noe av dette du ikke har holdt på med i fritiden, krysser du av for «Aldri».

	Aldri ⇩	*Under ett år* 1	*1 – 2 år* 2	*3 – 5 år* 3	*6 år el. mer* 4
1. Musikk	☐	☐	☐	☐	☐
2. Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dans	☐	☐	☐	☐	☐
4. Drama/teater	☐	☐	☐	☐	☐

3. Hvor flink synes du selv at du er i disse aktivitetene *i fritiden*?

Ett kryss på hver linje. ⇨

NB: Hvis det er noe av dette du ikke har holdt på med i fritiden, krysser du av for «Ikke aktuelt».

	Ikke aktuelt ⇩	*Veldig dårlig* 1	2	3	*Verken /eller* 4	5	6	*Veldig flink* 7
1. Musikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dans	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Drama/teater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Noen barn/unge er mer opptatt av estetiske aktiviteter enn andre. Hvor viktig synes *du selv* det er at barn og unge deltar i slike aktiviteter *i fritiden*?

Ett kryss på hver linje. ⇨

NB: Her vil vi gjerne ha svar fra alle, også fra deg som ikke har holdt på med dette på skolen!

	Veldig uviktig 1	2	3	*Verken /eller* 4	5	6	*Veldig viktig* 7
1. Musikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dans	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Drama/teater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

5. Hvor viktige tror du hver av disse fritidsaktivitetene oppfattes, *sånn generelt i miljøet rundt deg*?

Ett kryss på hver linje. ⇨

NB: Her vil vi gjerne ha svar fra alle!

	Veldig uviktig 1	2	3	*Verken /eller* 4	5	6	*Veldig viktig* 7
1. Musikk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Dans	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Drama/teater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D. SELVVERD

Nå er vi ferdige med spørsmålene om estetiske aktiviteter, og går over til temaet *selvverd*. Dette handler om hvordan du verdsetter deg selv slik du er.
Ett kryss på hver linje.

	Veldig enig 1	*Enig* 2	*Litt enig* 3	*Verken /eller* 4	*Litt uenig* 5	*Uenig* 6	*Veldig uenig* 7
1. I det store og hele er jeg fornøyd med meg selv	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Av og til synes jeg at jeg ikke er noe tess i det hele tatt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Jeg synes jeg har mange gode kvaliteter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Jeg synes ikke jeg har mye å være stolt av	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Jeg kan utføre ting like bra som andre folk	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Av og til føler jeg meg virkelig unyttig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Jeg mener at jeg er verd noe, i alle fall like bra som andre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Jeg skulle ønske jeg hadde selvrespekt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Jeg tenker positivt om meg selv	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Stort sett har jeg en tendens til å føle at jeg er mislykket	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

E. TRIVSEL PÅ SKOLEN

Noen elever trives godt på skolen, mens andre trives dårlig. Hvor godt trives *du selv* på skolen? *Ett kryss på hver linje.*

	Veldig enig 1	*Enig* 2	*Litt enig* 3	*Verken /eller* 4	*Litt uenig* 5	*Uenig* 6	*Veldig uenig* 7
1. Jeg trives godt på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Jeg trives i de fleste timene på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Jeg trives i friminuttene på skolen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Jeg har et godt forhold til de fleste lærerne mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Jeg har et godt forhold til de fleste medelevene mine	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

F. Å SØKE HJELP PÅ SKOLEN (HJELPSØKENDE ATFERD)

De siste spørsmålene handler om å be lærere, assistenter eller klassekamerater om hjelp til å forstå oppgaver, spørsmål og andre ting du ikke skjønner godt nok. *Ett kryss på hver linje.*

	Veldig enig 1	*Enig* 2	*Litt enig* 3	*Verken /eller* 4	*Litt uenig* 5	*Uenig* 6	*Veldig uenig* 7
1. Jeg ber om hjelp til skolearbeidet hvis jeg trenger det	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. På skolen ber jeg om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. På skolen ber jeg om forklaring hvis det er noe jeg ikke forstår	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. På skolen ber jeg ikke om hjelp, selv om jeg har problemer med skolearbeidet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. På skolen foretrekker jeg å klare meg selv, uten hjelp fra andre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Jeg lar være å spørre om hjelp på skolen for at de andre elevene ikke skal tro jeg er «dum»	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Jeg lar være å spørre om hjelp på skolen for at læreren ikke skal tro jeg er «dum»	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Takk for at du ville svare på spørsmålene!