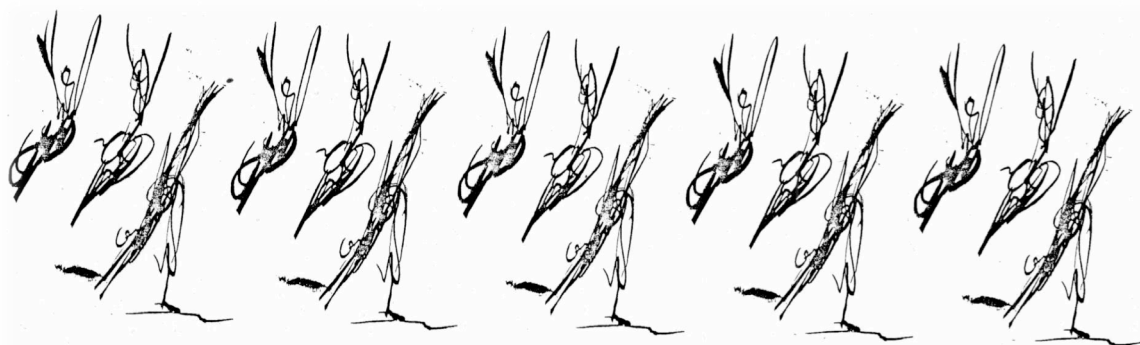


**Danselevers målorientering og opplevelse av det
motivasjonelle klima i relasjon til selvoppfatning og
emosjonelle problem**



Maren Stabel Tvedt

Masteroppgave i spesialpedagogikk våren 2011

Universitetet i Stavanger



Universitetet
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET
MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:
Mastergrad i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2011

Åpen

Forfatter: Maren Stabel Tvedt

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Danseelevs målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima i relasjon til selvoppfatning og emosjonelle problem.

Engelsk tittel: Relationships of dance students' goal orientation and perceived motivational climate with self-perception and emotional problems.

Emneord:
Målorientering
Motivasjonelt klima
Selvoppfatning
Emosjonelle problem
Dans

Sidetall: 88
+ vedlegg/annet: 12

Stavanger,
dato/år

Forord

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk, som handler om emosjonelle utfordringer knyttet til læring i dans. Ulik opplevelse av læringsklime og elevers motivasjonelle innstilling til dansen utforskes som mulige faktorer som kan ha sammenheng med elevenes selvoppfatning og emosjonelle problem. Med min bakgrunn som danser og dansepedagog, har dette vært et naturlig og spennende perspektiv. Det blir satt fokus på en sårbarhet som kan være innhyllet i ambisjoner, svette treningsklær og imponerende prestasjoner. Jeg er takknemlig for at jeg har fått muligheten til å fordype meg i temaer jeg brenner for, og fått et innblikk i forskningens finurlige verden.

Jeg vil benytte anledningen til å takke personer som har vært til uvurderlig hjelp i oppgaveprosessen. Veileder professor Edvin Bru har hjulpet meg å stake ut veien, og til å tyde kryptiske tegn, og har alltid kommet med konstruktive tilbakemeldinger som har gitt meg lyst til å jobbe videre. Du har vist deg som pedagog, forsker og medmenneske.

Jeg vil også rette en takk til ledelse og lærere ved skolene som bidro med administreringen av spørreundersøkelsen, og ikke minst til elevene som responderte på undersøkelsen. Det hadde blitt en kjedelig oppgave uten dere!

Det har slått meg hvor mye det å skrive en slik oppgave handler om å ta valg. Det har vært veldig krevende, og det har mennesker i min nære omgangskrets fått merke. Takk for tålmodighet og støtte. Heldigvis har noen valg vært enklere enn andre, og noen valg har vært viktigere enn andre. – Og slik er det visst i resten av livet også.. Takk til min kommende mann Henning, som gjør ett viktig valg enkelt.

Stavanger mai 2011,
Maren Stabel Tvedt.

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er hvordan motivasjonelle faktorer som målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima er relatert til selvpoppfatning og emosjonelle problem blant danseelever i videregående skole. Målorienteringsteori (bl.a. Ames, 1992a; 1992b; Kaplan & Maehr, 2007; Nicholls, 1989) brukes som et sentralt teoretisk perspektiv. I dette perspektivet legges det opp til en forståelse av hvordan ulik motivasjonell orientering overfor dans som prestasjonsarena og ulik opplevelse av hva som verdsettes i læringsklima kan være forbundet med hvordan elevene vurderer seg selv, og deres emosjonelle tilpasning. Den overordnede hensikten med studien er å bidra med mer kunnskap om hvordan man best kan legge til rette for at læring og utvikling i dans skjer under forhold som støtter opp om elevers mentale helse.

Studien har en kvantitativ empirisk tilnærming, i et tverrsnittsdesign. 186 elever fra programområde dans i videregående skole, var respondenter i en spørreundersøkelse (svarprosent 81,9%). Responser på spørreundersøkelsen ble hovedsakelig analysert gjennom frekvensanalyse, bivariat korrelasjon og strukturell modellering.

Resultatene fra spørreundersøkelsen indikerer at både målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima har signifikante sammenhenger med emosjonelle problem. Sammenhengene var relativt svake eller moderate. Blant de sterkeste sammenhengene ble oppgaveorientering identifisert som negativt relatert til nervøsitet i dansetimene, og denne sammenhengen var tildels mediert av dansefaglig selvvurdering. Opplevelse av et sterkt prestasjonsklima var relatert til mer nervøsitet i dansetimene, mens opplevelse av et mestringsklima var relatert til mindre emosjonelle problem i form av selvrapporterte symptomer på angst og depresjon. I følge resultatene fra denne studien, kan sammenhengene mellom de motivasjonelle og de emosjonelle forholdene i hovedsak ikke sies å gå *via* elevenes selvpoppfatning, da oppgaveorientering var den eneste motivasjonsvariabelen som hadde signifikant multivariat sammenheng med aspekter ved elevenes selvpoppfatning. Aspekter ved elevenes selvpoppfatning viste seg imidlertid å være klart forbundet med emosjonelle problem. Elevenes rapportering av symptomer på angst og depresjon indikerer at en forholdsvis stor andel av elevene opplever slike emosjonelle utfordringer, noe som inviterer til videre forskning på faktorer som kan være relatert til mental helse blant elever som er aktive innen scenisk dans.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Valg av tema	7
1.2 Problemstilling	9
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning	9
1.4 Oppgavens oppbygning	10
2. Teoretiske perspektiv	11
2.1 Dans - en utfordrende prestasjonsarena?	11
2.2 Selvpoppfatning	13
2.2.1 Selvpoppfatning, globalt selvvverd og selvvurdering	13
2.2.2 Selvpoppfatningens konstruksjon og funksjon.....	14
2.2.3 Selvpoppfatning i ungdomstiden.....	15
2.2.4 Selvvurdering av kropp og utseende	16
2.2.5 Dansefaglig selvvurdering	17
2.3 Emosjonelle problem	18
2.3.1 Innhold og forekomst.....	18
2.3.2 Høye krav og forventninger – sterke emosjoner i skolehverdagen	19
2.4 Målorienteringsteori	20
2.4.1 Målorienteringsteori som motivasjonsteori.....	21
2.4.2 Opplevelse av det motivasjonelle klima: Mestringsklima versus prestasjonsklima.....	22
2.4.3 Målorientering: Oppgaveorientering versus egoorientering.....	25
2.4.4 Hva kommer først, opplevelsen av det motivasjonelle klima eller målorientering?	28
2.4.5 Forbindelsen mellom selvpoppfatning og målorienteringsteori	29
2.5. Teoretisk modell	29
3. Metode	31
3.1 Metodologisk tilnærming	31
3.2 Studiens design - muligheter og begrensninger	32
3.3 Utvalg	33
3.4 Prosedyre for innsamling av data	34
3.5 Spørreundersøkelsen	35
3.5.1 Utforming av spørreskjema	35
3.5.2 Reliabilitet og begrepsvaliditet.....	36
3.5.3 Måleinstrumenter for avhengige variabler	38
3.5.4 Måleinstrumenter for mellomliggende variabler.....	39
3.5.5 Måleinstrumenter for uavhengige variabler	41

3.6 Analyse av data	42
3.7 Etikk	45
4. Resultater	46
4.1 Deskriptiv statistikk.....	46
4.2 Slutningsstatistikk	51
4.2.1 Bivariat analyse	51
4.2.2 Multivariat analyse - strukturell modellering	54
5. Drøfting	62
5.1 Emosjonelle problem og selvoppfatning blant danseelever	62
5.2 Opplevelse av det motivasjonelle klima.....	66
5.3 Målorientering	69
5.4 Konklusjoner og oppsummerende betraktninger	71
5.5 Pedagogiske implikasjoner	73
5.6 Metodiske betraktninger	75
5.7 Tema for videre forskning.....	77
Referanseliste.....	79
Oversikt over tabeller og figurer.....	87
Oversikt over vedlegg	88

1. Innledning

1.1 Valg av tema

Som dansepedagog står jeg jevnlig foran grupper av danseelever med tanker om at mine avgjørelser som pedagog vil kunne påvirke dem, både i forhold til læringsutvikling, sosial og emosjonell tilpasning. Ofte blir jeg imponert over elevenes sterke innsatsvilje, og overveldet over tilliten de har til meg som lærer, men tildels også bekymret over hvordan de ”sluker danseverdenen rått”. Kroppsfiksering, rivalisering og ukritisk lojalitet for autoriteter er forhold som gjerne blir framhevet om danseverdenen gjennom populærmedia (f.eks. filmen *Black Swan*, eller tv-serien *So you think you can dance*). Dette gjør at jeg, som profesjonell dansepedagog, ser det som viktig å være bevisst hva jeg med kroppsspråk og ord signaliserer er de viktige aspektene i undervisningen, for å holde fokus på den enkeltes læring og utvikling. Dette kan handle om hvordan jeg ordlegger meg når jeg gir korreksjoner og ros, hvem jeg plasserer på forreste rekke ved forestillinger, hvordan jeg grupperer elevene og hvordan jeg oppfordrer dem til å bruke hverandre.

Bak denne oppgaven ligger det en antakelse om at faktorer i læringsmiljøet kan ha betydning for elevers emosjonelle velvære eller eventuelle problem. Dette har ved flere anledninger blitt antydnet i pedagogisk forskning (bl.a. Stornes & Bru, akseptert for publisering; Thuen, Bru, & Ogden, 2007), men er et magert felt innen dans, særlig i norsk sammenheng. I utgangspunktet er det ikke grunn til å tro at danseundervisning skiller seg dramatisk fra andre pedagogiske kontekster, men dans som fag har likevel sin egenart som gjør det interessant å utforske aspekter ved pedagogisk praksis og elevers mentale helse innenfor denne faglige avgrensede rammen.

Det er valgt å hente empiri fra elever som går på programområde dans i videregående skole, siden dette er en naturlig avgrenset gruppe som deler mange rammefaktorer i form av at de omfattes av samme læreplan med samme timefordeling, kompetansemål osv. Samtidig vil man kunne anta at læringsklima vil variere fra klasse til klasse, og at opplevelsen av dette sågar kan variere fra person til person. Elevenes individuelle motivasjonelle orientering overfor danseundervisningen blir også satt i fokus i denne oppgaven; er elevene motivert for å investere innsats for å utvikle seg i forhold til eget ferdighetsnivå, eller er de motivert for å

demonstrere sin kompetanse etter en sosial norm? Og gjør disse opplevelsene av klima og de individuelle holdningene noe med elevenes selvoppfatning?

Dansere og danseelever blir kanskje ikke tradisjonelt ansett som en sårbar gruppe. Tall fra Statistisk Sentralbyrå¹ viser f.eks. at i 2009 var elever som begynte på utdanningsprogrammet Musikk, dans, og drama den elevgruppen med høyest karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen, sett i forhold til alle utdanningsprogrammene i videregående skole. Utdanningsprogrammet er også det som kommer best ut i forhold til gjennomstrømning i videregående skole (SSB, 2008). Disse forholdene er med å signalisere at vi snakker om en ressurssterk gruppe. Likevel kan man tenke seg at dansefaget byr på sine utfordringer, ved å være et prestasjonsrelatert felt der kropp og eksponering er sentrale stikkord.

I en artikkel om utdanningsprogrammet Musikk, dans og drama i Stavanger Aftenblad (Ådnøy, 2010), blir denne elevgruppen omtalt som en del av "idolgenerasjonen": "De er en generasjon uten sceneskrek" (s. 12). Dette er en omtale som sier noe om en eksponerende ungdomstrend, men det sier også noe om forventningene disse elevene er omgitt av. Av erfaring som danser og dansepedagog, vet jeg at "idolgenerasjonen" ikke er blottet for verken sceneskrek, prestasjonsangst eller usikkerhet på seg selv. Sterk motivasjon ser for meg ikke ut til å være ensbetydende med kontinuerlig pågangsmot og et panser mot press. I 2005 uttalte rådgiveren og elevrådslederen ved en skole med musikk, dans og drama til pressen at mange av elevene sliter med prestasjonsangst og andre psykiske problemer. Her ble dette forklart med en belastende kombinasjon av vanlige allmennfag og de estetiske fagene der de kunstneriske prestasjonene står i sentrum (Bore, 2005).

Internasjonalt reflekterer et mangfold studier hvordan dans som kunstnerisk prestasjonsfelt kan føre med seg så vel psykiske som fysiske utfordringer (bl.a. Bettle, Bettle, Neumaerker, & Neumaerker, 2001; Cardinal, 2009; Carr, Phil, & Wyon, 2003; de Bruin, Bakker, & Oudejans, 2009). Hensikten med denne oppgaven er å utforske om det er forhold ved opplevelsen av det motivasjonelle klima og elevenes motivasjonelle orientering overfor danseundervisningen som kan forklare variasjoner i deres selvoppfatning og emosjonelle problem. Mer kunnskap om dette, vil kunne bidra til at man kan legge best mulig til rette for at læring og utvikling i dans skjer under forhold som støtter opp om elevers mentale helse.

¹ Tallene er ikke publisert, men oppgitt ved henvendelse til Statistisk Sentralbyrå, Seksjon for utdanningsstatistikk (februar 2011), og gjengitt etter avtale.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av de innledende refleksjonene, er den overordnede problemstillingen for oppgaven: *Hvordan er opplevelse av det motivasjonelle klima og målorientering relatert til selvoppfatning og emosjonelle problem blant danseelever?*

Denne problemstillingen omfatter tre spesifikke forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan er opplevelse av det motivasjonelle klima relatert til selvoppfatning og emosjonelle problem blant danseelever?
- 2) Hvordan er målorientering relatert til selvoppfatning og emosjonelle problem blant danseelever?
- 3) I hvilken grad er relasjoner mellom de motivasjonelle og de emosjonelle forholdene i spørsmål 1 og 2 mediert av elevenes selvoppfatning?

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

Danseelever: Brukes om elever som følger utdanningsprogrammet *Musikk, dans og drama*, programområde *dans*, i norsk videregående opplæring.

Dans i videregående skole: Dans som eget studieområde i videregående skole ble etablert ved Reform-94, og programområdet er del av det studieforbereende utdanningsprogrammet *Musikk, dans og drama*, som gir studiekompetanse etter tre år. Elevene på dette programområdet vil altså spenne fra de som ønsker en dansefaglig yrkesutdanning til de som primært ønsker å ha dans som del av sin videregående opplæring. Antall timer i programfaget per uke øker i løpet av opplæringsløpet, fra 12 i vg1 (musikk, dans og drama), 17 i vg2 (dansefag) til 22 i vg3 (dansefag) (Utdanningsdirektoratet, 2011). Skoleåret 2010-2011 var 25 offentlige videregående skoler i Norge registrert med tilbudet programområde dans ("Videregående opplæring - Vilbli," 2011).

Emosjonelle problem: Emosjonelle problem brukes om innagerende problematikk, og omfatter både *generelle emosjonelle problem* i form av symptomer på depresjon og angst, og situasjonsspesifikke emosjonelle problem i form av *nervøsitet i dansetimens*. Det fokuseres ikke på sykdomsdiagnoser, men på plager og symptomer som personer aktivt involvert i dans kan være særlig utsatte for.

Selvoppfatning: Selvoppfatning brukes som en fellesbetegnelse for *globalt selvvurd* og *områdespesifikke selvvurderinger*. De områdespesifikke selvvurderingene avgrenses til *dansesfaglig selvvurdering* og *selvvurdering av kropp og utseende* i denne oppgaven.

Målorientering: Målorientering innebærer en elevs hensikt eller formål med å involvere seg i prestasjonsoppgaver, og hvordan vedkommende forstår suksess (Duda & Nicholls, 1992; Midgley et al., 1998). Begrepet er hentet fra målorienteringsteori, og det skilles overordnet mellom *oppgaveorientering* og *egoorientering*.

Motivasjonelt klima: Det motivasjonelle klima handler om hva som blir verdsatt og framhevet av lærere og jevnaldrende i miljøet, og blir også beskrevet som ulike typer målstruktur (Ames, 1992a; Patrick, 2004). Begrepet er hentet fra målorienteringsteori. Det er elevenes subjektive opplevelse av det motivasjonelle klima i dansetimene som er relevant i denne oppgaven, og det skilles overordnet mellom opplevelse av et *mestringsklima* og et *prestasjonsklima*.

Scenisk dans: Scenisk dans brukes om det som også kalles kunstnerisk dans, og er dans som er ment å vises for et publikum (Glad, 2002). Scenisk dans deles gjerne inn i de tre danseteknikkene klassisk ballett, jazzdans og moderne dans/samtidsdans, som også er hovedområdene innen de praktiske dansefagene i programområde dans. Å utøve scenisk dans handler både om teknikk og kunstnerisk formidling (Haraldsen, 2006).

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp med en innledende teoridel (kapittel 2), der sentrale teoretiske perspektiver blir presentert som bakteppe for valg av variabler, oppbyggingen av den teoretiske modellen datamaterialet blir analysert etter, og den danner forståelsesrammen for drøftingen av resultatene. Etter teoridelen følger en metodedel (kapittel 3), med en beskrivelse og vurdering av innhenting og håndtering av det empiriske materialet. Resultatdelen (kapittel 4) er en beskrivende presentasjon av de mest sentrale resultatene fra analysene, mens drøftingsdelen (kapittel 5) innebærer en diskusjon av resultatene i lys av teori, tidligere forskning, problemstilling og forventninger. Her drøftes også kort pedagogiske implikasjoner og tema for videre forskning, samt noen metodiske betraktninger.

2. Teoretiske perspektiv

Det teoretiske bakteppet i denne oppgaven er hentet fra flere felt innen pedagogisk psykologi. Først presenteres perspektiver på danseundervisningskonteksten, fulgt av teori om selvoppfatning og emosjonelle problem. Den siste og mest omfattende delen av teorikapitlet omhandler målorienteringsteori, der forhold knyttet til elevenes opplevelse av det motivasjonelle klima og målorientering presenteres som mulige forklaringer på variasjoner i elevenes selvoppfatning og emosjonelle problem.

2.1 Dans - en utfordrende prestasjonsarena?

Å være danseelev er å være deltaker i en kompleks praksis. Utvikling og læring i de sceniske dansefagene innebærer streben etter veldefinerte fysiske og tekniske ferdigheter, og samtidig en søken etter personlig uttrykk som skal løfte den fysiske utførelsen til noe mer: til en estetisk og kunstnerisk dimensjon. Dans kan kalles et *kroppskunstuttrykk*, skriver dansekunstner og danseviter Hilde Rustad, og fortsetter: ”Dans er en visuell kunst hvor det visuelle utgjøres av kropp(er) i bevegelse, av danseren som danser dansen” (Rustad, 2008, s. 251). Dette impliserer hvordan dans, og dermed også læring i dans, er uløselig knyttet til kropp og identitet.

Idealer og krav i danseverdenen er høye (Cardinal, 2009; Walker & Nordin-Bates, 2010), og eksponeringen for stadig mer imponerende prestasjoner gjennom tv-programmer og forestillinger gjør at motivasjonen kan stige, men også at gapet mellom idealer og virkelighet kan oppleves stort. Hvordan vurderer danseelevene sine prestasjoner, og hva skal til for at de opplever mestring? Hvordan oppleves det dersom danselæreren går taus forbi uten å bemerke framskrittene med arabesquen, men stadig applauderer sidemannens piruett? Eller hvordan er det når tanker om egen prestasjon ustanselig blir vurdert i forhold til de andre i klassen? – For å være danseelev er ikke minst en *sosial* praksis. Man øver, prøver og feiler, får korreksjoner og ros i nærvær av medelever. Læring i dans innebærer eksponering i en sosial kontekst der mange har de samme ambisjonene, og det er umulig å gjemme seg bak en bok eller skjerm. Eleven står der med sin egen kropp som det sterke, men sårbare redskap til å nå sine drømmer. ”Students in a dance class are constantly under surveillance by their teacher, their peers, and themselves”, skriver danseforsker Wendy Oliver (2008, s. 22).

Posisjonen elevene står i, mellom ambisjoner, behovet for anerkjennelse og andres vurderinger, gjør at man kan tenke seg at læringsmiljøet får en avgjørende rolle for trivsel og emosjonelt velvære. Dansepedagogens ansvar strekker seg lenger enn til å stimulere utviklingen av elevenes fysiske ferdigheter; læringsmiljøet kan få inngående innflytelse på disse kommende voksnes liv og psykologiske tilpasning, særlig dersom elevene er i en fase der de frigjør seg fra foreldre og søker nye rollemodeller, uttrykker Susan Lee (2001). Dette gjør at de profesjonelle i dansemiljøene må være bevisst de psykologiske utfordringene ungdommene kan streve med. Likevel er dette et område som har fått lite oppmerksomhet: ”To date, surprisingly little literature in the field of dance medicine and science has addressed the psychological needs and struggles of the large number of adolescents who participate in dance at all levels” (Lee, 2001, s. 121). I sin oversiktartikkel, trekker Lee (2001) fram kritiske områder for ungdomsdanseren, i lys av den forskningen som er gjort. Her er selververd, stress og kroppsbilde blant de områdene der man har funnet at dansere står i en spesielt sårbar situasjon. Hun mener at å jobbe med ungdommer og dans krever en refleksjon og kritisk evaluerende holdning til tradisjonell praksis, som ofte er preget av en overdrevent kritisk eller snever oppmerksomhet. Tegn på spiseforstyrrelser, depresjon eller andre psykiske lidelser er noe alle ansvarlige i dansemiljøet bør være særlig oppmerksom på (Lee, 2001).

Ungdommer som velger å søke danselinja har sannsynligvis positive erfaringer med dans, og opplevd at dette er noe som gir mening og mestringserfaringer. Når dans kommer inn i skolekonteksten, vil den likevel få et nytt alvor med økte krav. Dette kan gjøre at de positive følelsene knyttet til dansen blir blandet med en del usikkerhet (Breder, Lingjære, Nordseth, & Bakka, 1997). På danselinja i videregående skole møtes elever som gjerne har opplevd å være blant de beste på sin lokale kulturskole/danseskole, og alle får nå en ny referansegruppe å sammenligne seg med. For første gang får de også karakterer på danseferdighetene sine, en ytre vurdering som kan være annerledes enn den som før har kommet fra foreldre, venner og tidligere danselærere. Dette kan tenkes å være en kilde til usikkerhet, emosjonell spenning, oppturer og nedturer.

På tross av at fysisk aktivitet er anerkjent som en beskyttelsesfaktor for god psykisk helse (se f.eks. Helsedirektoratet, 2009), er forskningen mer tvetydig når det zoomes inn på personer som er aktivt involvert i dans. Noen studier finner at dans er med å styrke selverdet (Minton, 2001), men forskningen preges av studier som indikerer at dansere sliter med mentale utfordringer som lavt selververd, perfeksjonisme og forstyrret kroppsbilde (Bettle et al., 2001;

Carr et al., 2003; Ravaldi et al., 2006). Samtidig må vi erkjenne at dette er et tynt forskningsfelt, særlig i nordisk sammenheng. I neste kapittel presenteres teori om selvoppfatning, for å belyse hvordan denne *kan* komme i en utsatt posisjon gjennom danseundervisning, og eventuelt spille inn på personens mentale helse.

2.2 Selvoppfatning

2.2.1 Selvoppfatning, globalt selvvord og selvvurdering

Selvoppfatningens klare sammenheng med motivasjon, læring og mental helse gjør at det er et viktig felt innen pedagogisk teori og forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Samtidig ser man et mangfold av beslektede begreper, både i fagfeltet og i hverdagspråket, som gjør at feltet kan virke uoversiktlig. Begreper som selvoppfatning, selvtillit, selvvord, selvbilde, selvvurdering, selvakseptering og selvfølelse, brukes til dels om hverandre og ikke alltid med samme meningsinnhold. Derfor begynner dette kapitlet med en avklaring av hvilke begreper som brukes i denne oppgaven, og hva de innebærer.

Skaalvik & Skaalvik (2005) bruker selvoppfatning som en fellesbetegnelse på "(...) enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv" (s. 75). Selvoppfatning er dermed et begrep som favner svært bredt. På engelsk brukes gjerne termene "self-representation" eller "self-perceptions" om dette vide begrepet. En person vil eksempelvis ha oppfatninger om seg selv i ulike roller (f.eks. som venn, elev eller kjæreste), vurderinger av seg selv overfor ulike prestasjonsområder (f.eks. i dans, sport eller norskfaget) og andre oppfatninger som ikke er knyttet til prestasjon (som f.eks. vurdering av utseende og kropp). I denne oppgaven brukes også **selvoppfatning som en fellesbetegnelse**, men har en noe smalere avgrensning, ved å kun omfatte to områdespesifikke selvvurderinger og globalt selvvord. Dette utdypes i det følgende.

Innenfor teori om selvoppfatning er det økende enighet om at oppfatningen om en selv må ses som flerdimensjonal, og at hvis den skal måles, bør det gjøres spesifikt innen ulike domener (Harter, 1999). Dette betegnes som **områdespesifikke selvvurderinger**, og det er **dansefaglig selvvurdering** og **selvvurdering av kropp og utseende** som blir aktuelt i denne studien. Samtidig som man opererer med en antakelse om at individer gjør områdespesifikke selvvurderinger, antas det at en person har en overordnet evaluerende oppfatning av seg selv,

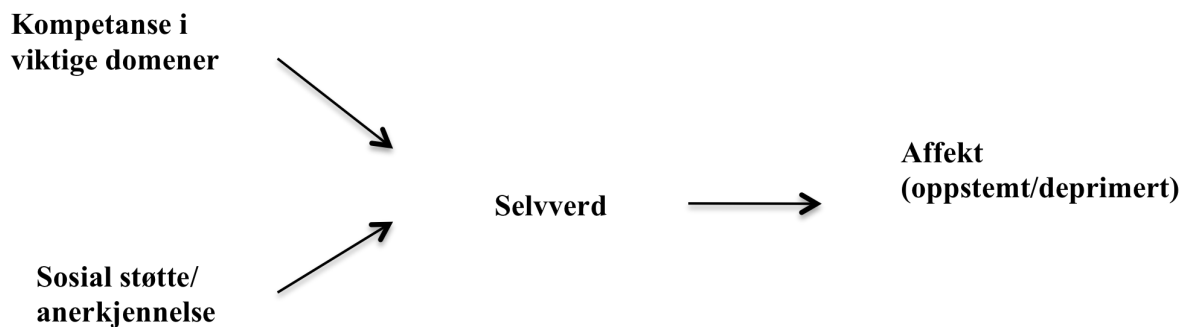
som er mer eller mindre positiv. Dette konseptet betegnes på norsk som selvverd, eller **globalt selvverd** (engelsk: "(global) self-worth"/"(global) self-esteem"), og handler om å tilegne seg selv verdi uavhengig av umiddelbare ytre hendelser (Harter, 1999; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Teoritradisjonen som representeres av Susan Harter (1990, 1999) er opptatt av den funksjonelle rollen selvvurderinger og det globale selvverdet har, og vektlegger særlig de emosjonelle forholdene som er knyttet til dem. Dette gjør at denne teorien gir et meningsfullt bidrag til tematikken i denne oppgaven.

2.2.2 Selvoppfatningens konstruksjon og funksjon

Selvoppfatningen forstås som en kognitiv og sosial konstruksjon. Individuelle ambisjoner og vurdering av signifikante andres signaler, er kognitive og sosiale faktorer som spiller viktige roller når en person bygger opp sine oppfatninger om seg selv (Harter, 1990, 1999). Harter (1999) skiller mellom domeneene akademisk domene, sosial aksept, atletisk domene, atferdskontroll ("behavioral conduct") og fysisk framtoning som sentrale domener der barn og unge gjør selvvurderinger. I måleinstrumentet for ungdom, utvides dette med de tre domeneene jobbkompetanse, romantisk appell og nære venner. Teorien bygger på at hvilke domener som bidrar sterkest til det globale selvverdet er ulikt fra person til person, blant annet avhengig av hvilke områder som har størst betydning for personen. Alle har dermed sin "profil" av vurderinger i ulike domener, som har ulik innflytelse på det globale selvverdet (Harter, 1999; Wichstrøm, 1995). Det er imidlertid funnet solid støtte for at fysisk framtoning (selvvurdering av kropp og utseende) er det domenet som spiller sterkest inn på det globale selvverdet, og at akademisk kompetanse og sosial aksept følger som de neste viktige domeneene (Harter, 1999; Wichstrøm, 1998). Med dette i bakhodet, kan man tenke seg at danseelever står i en utsatt posisjon, ved at kroppen spiller en så sentral rolle i deres prestasjoner, som kontinuerlig blir eksponert i det sosiale rom.

Teorien til Harter bygger på at en persons selvvurdering er basert på spennet mellom opplevd kompetanse og personens aspirasjonsnivå i det aktuelle domenet. Diskrepans mellom ens faktiske og ideelle selvvurdering på et område med stor viktighet, vil kunne bidra til lavt globalt selvverd. Det innebærer at dersom et domene er viktig for deg (f.eks. dans), blir din selvvurdering i dette området ekstra utslagsgivende for din overordnede akseptering av deg selv. Videre er globalt selvverd funnet å ha sterk relasjon til en persons sinnsstemning, på et kontinuum fra oppstemt til deprimert, altså personens emosjonelle tilstand (Harter, 1999).

Dette resulterer i en overordnet modell (Figur 1), som skisserer rollen selvvurderinger og globalt selvvverd kan ha:



Figur 1. Avgjørende forutsetninger og konsekvenser av selvvverd. Fra Harter, 1999, s. 198.

Som alle modeller er dette en modell som forenkler virkeligheten. Det er f.eks. funnet at personer også kan utvikle depresjon uten først å ha lavt selvvverd, og at lavt selvvverd også kan være en konsekvens av deprimerende affekt. Blant annet derfor, har Harter videreutviklet denne modellen til en langt mer sammensatt modell som utdyper kompleksiteten ved utviklingsforløp av depresjon (Harter, 1999). I denne sammenheng, gir imidlertid modellen en hjelp til å forstå hovedtendensen i hvordan selvvoppfatning er knyttet til mental helse.

2.2.3 Selvvoppfatning i ungdomstiden

Elevene på videregående skole er utviklingsmessig i midtre eller sen ungdomstid, de er fra 16 til 19 år gamle. Utviklingsmessig representerer hele ungdomstiden en dramatisk endringsperiode, fundert på fysiske endringer, kognitiv utvikling og nye sosiale forventninger (Harter, 1999). Økende introspeksjon, som gjerne innebærer opplevelse av gap mellom idealer og virkelighet, gjør at ungdomstiden typisk representerer en ustabilitet og usikkerhet i selvvoppfatningen, før dette stabiliserer seg i sen ungdomstid eller voksenalder (Harter, 1990).

En naturlig og viktig del av ungdomstiden er drømmen om å "bli noe" (Lee, 2001), og i denne prosessen er signaler fra det sosiale, både jevnaldrende og voksne rollemodeller, svært viktig. Muligheten til sosial sammenligning med stadig økende antall referansegrupper medfører også en ny sårbarhet (Harter, 1990). I følge Harter (1999, se oversikt s. 61), reduseres

imidlertid typisk behovet for sosial sammenligning i *sen* ungdomstid, samtidig som evaluering etter egne idealer eller standarder øker. Her kan man tenke seg at konteksten spiller en viktig rolle, og at elever som er aktive i en prestasjonsarena som dans står i en posisjon der sosial sammenligning kan bli påtrengende i alle fall.

Danselever eksponerer sin dansefaglige kompetanse i det sosiale rom, gjennom kroppen. De to neste avsnittene handler om selvvurdering av kropp og utseende og dansefaglig selvvurdering, som antas å være to sentrale domener for selvvurdering blant disse elevene.

2.2.4 Selvvurdering av kropp og utseende

Som nevnt, er det et solid forskningsfunn at selvvurdering av kropp og utseende er det domenet som er tettest forbundet med det globale selvverdet blant ungdommer (se oversikt over studier som indikerer dette i Harter, 1990, s. 227; og Harter, 1999, s. 157). Dette bekreftes også i norsk sammenheng av Klomsten, Skaalvik og Espnes (2004) og i den store studien "Ung i Norge" (Wichstrøm, 1995). I sistnevnte studie er selvoppfatning målt med Harters selvoppfatningsskala for ungdom, og de fant en korrelasjon mellom selvvurdering av kropp og utseende og globalt selvverd på 0,75. Harter (1999, s. 158) presenterer en oversikt som viser at korrelasjonen mellom selvvurdering av kropp og utseende og globalt selvverd har vært mellom 0,52 og 0,80 i amerikanske studier, gjennomsnittlig korrelasjon var 0,65. Det ser også ut til å være et gjennomgående funn at jenter er mindre fornøyd med utseende og kropp enn gutter, spesielt i ungdomsalderen (Kvalem, 2007). Når vi vet at misnøye med kropp og utseende er en viktig sårbarhetsfaktor for utvikling av spiseforstyrrelser (Stice, 2001), er også dette et perspektiv med grunn til oppmerksomhet.

Man kan tenke seg at danselever opplever en trygghet ved sin egen kropp, siden de er så mye i fysisk aktivitet og utvikler god kroppsbeherskelse. Kroppen omtales tradisjonelt som danserens *instrument* (se diskusjon i Jackson, 2005). Dette gir imidlertid også assosiasjoner til at kroppen er et objekt, som kan underkastes kritisk vurdering av ytre form og funksjon. Med referanse til fenomenologisk kroppsfilosofi (bl.a. Duesund, 1995), vet vi at kroppen ikke nødvendigvis kan distanseres fra subjektets tanker og sjelsliv. Å ha et positivt og stabilt forhold til egen kropp, kan synes ekstra viktig på en arena der kroppen får status som

instrument. "For the dancer there is no escaping the materiality of her human body" (Jackson, 2005, s. 35).

Flere studier innen scenisk dans indikerer at det positive forholdet til kroppen ikke er tilfelle; forskningen preges av funn som tyder på at dansere sliter med selvoppfatning (Bettle et al., 2001; Carter, 2004) og kroppsbilde (Bettle et al., 2001; de Bruin et al., 2009), og at det er høyere forekomst av spiseforstyrrelser blant aktive dansere enn ikke-dansere (Ravaldi et al., 2006; Robson, 2002). Utstrakt bruk av heldekkende speil og kroppsneklær, er noe som har fått særlig oppmerksomhet blant forskere på dette feltet (Oliver, 2008; Radell, Adame, & Cole, 2004).

Mye av den ovennevnte forskningen har konsentrert seg om ungdommer som er aktive innen klassisk ballett. Dette er den danseformen der man tradisjonelt tenker at presset om den "ideelle" danserkroppen er sterkest, med sine visuelle og formmessige klart definerte idealer (Thomas, 2003). "The ballet look" er kanskje mest fra George Balanchines regime i det prestisjetunge ballettkompaniet New York City Ballet, der flere dansere forteller om ekstremt press fra den kunstneriske ledelsen om en radmager kropp som ikke skulle vitne om kvinnelighet: "He did not merely say "Eat less". He said repeatedly, "Eat nothing"" (Kirkland, 1986, s. 55-56). Selv om et slikt ideal om tynnhet har blitt sterkt moderert i mange dansemiljøer, kan det tenkes å leve som et hegemonisk ideal som er vanskelig å frigjøre seg fra. En norsk studie (Engelsrud, 2010) bekrefter at mange dansestudenter med moderne dans som hovedområde også opplever den klassiske balletten som en sterk referanse i deres miljø, og at kroppsidealet fra denne tradisjonen influerer deres holdninger til egen kropp. Sammen med en åpenbar samfunnstendens med fokus på slanking og et vel trent ytre, er dette noe denne visuelle kunstarten kan være belastet av.

2.2.5 Dansefaglig selv vurdering

For elever på danselinja, kan man gå ut ifra at selv vurdering av kompetanse i dansefagene blir en sentral komponent i deres akademiske kompetanse, siden dette er et fag de har valgt å fordype seg i i skolesammenheng. Av samme årsak kan man tenke seg at elevene vurderer sin kompetanse i faget som både viktig og relativt høy. I følge teorigrunnlaget, skal de da også ha høyt globalt selvverd. Som tidligere nevnt, sår imidlertid forskning på dans her noe tvil (f.eks.

Bettle et al., 2001; Carter, 2004). Det er likevel en hypotese at elevenes motivasjonelle orientering og det motivasjonelle klima i danseundervisningen vil innvirke på hva dansen kan gjøre med selvoppfatningen. For hva er det elevene måler sin kompetanse i forhold til, og hva er det som gjør at de føler seg gode/dårlige? En kultur som signaliserer at man aldri kan slå seg til ro med at en utøvelse er god nok, som har lite rom for utforskning, men åpenbar rangering av prestasjoner, kan antas å ha en annen effekt på tanker og følelser enn en kultur med motsatt fortegn. Dette er forhold som blir utdypet i kapitlet om målorienteringsteori.

2.3 Emosjonelle problem

2.3.1 Innhold og forekomst

Med betegnelsen *emosjonelle problem* menes internaliserte vansker, og det vil her primært omhandle symptomer på angst og depresjon. Dette er de mest hyppige emosjonelle plagene i barne- og ungdomsårene, og tar ofte form som opplevelse av tristhet, bekymring, engstelse og uro (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, & Angold, 2003; Mathiesen et al., 2007). Studier fra den vestlige verden indikerer at forekomsten av depresjon øker fra 13-årsalderen, med sterkest økning fra midt i ungdomsårene (15-16 år), til 17-18 års alder (Wichstrøm, 1999, 2007). Spiseproblemer og spiseforstyrrelser er også problematikk som øker i tenårene, og som er nært knyttet til andre psykiske problem, særlig depresjon (Mathiesen et al., 2007). Det påpekes at spiseforstyrrelser ikke har et spesifikt fokus i denne oppgaven.

Folkehelseinstituttet opplyser at cirka 10-20% av alle ungdommer i løpet av oppveksten opplever en eller flere perioder med angst eller depresjon (Folkehelseinstituttet, 2010). Videre ser det ut til å være et gjennomgående funn at jenter rapporterer mer emosjonelle problem enn gutter (Mathiesen et al., 2007; Stornes & Bru, akseptert for publisering; Strand, Dalgard, Tambs, & Rognerud, 2003; Wichstrøm, 1999). Ulike former for internaliserte vansker har en sterk tendens til å forekomme sammen (Merrell, 2008), og det er funnet at jenter er mer utsatt for komorbiditet av psykiske lidelser enn gutter, samt at én psykisk lidelse etterfølges av en annen (Costello et al., 2003). Støttende jevnalderrelasjoner og emosjonell støtte fra lærere har vist seg å være negativt relatert til emosjonelle problem for både jenter og gutter (Murberg & Bru, 2004b).

For å definere internaliserte vansker brukes gjerne termen *overkontrollerte* symptomer, for å betegne at dette er problemer som tildels manifesteres når individer opprettholder uheldig eller mistilpasset kontroll over sin emosjonelle og kognitive tilstand. Termen *internaliserte*, signaliserer at dette er problemer som primært utvikles og opprettholdes ”i” individet, og som kan være vanskeligere for omverdenen å fange opp enn *eksternaliserte* vansker (Merrell, 2008). Internaliserte vansker viser seg altså ikke i samme grad gjennom ytre atferd som eksternaliserte vansker, men betegnelsen sier ikke noe om årsaken til problemene. En persons emosjonelle sårbarhet må forstås ut fra et økologisk samspill mellom individuelle karakteristika og forhold i omgivelsene, der balansen mellom beskyttende og truende faktorer spiller en avgjørende rolle (Cicchetti & Cohen, 2006). Sentrale forskere i feltet (bl.a. Herman, Merrell, Reinke, & Tucker, 2004) signaliserer at skolens rolle som en del av individets psykososiale omgivelser, har hatt en tendens til å bli undervurdert i forskning og teori om forebygging av internaliserte problem.

2.3.2 Høye krav og forventninger – sterke emosjoner i skolehverdagen

Høye krav kombinert med en selvkritisk holdning og lavt selvverd, er omstendigheter som kan være relatert til emosjonelle problem (Eisner, Johnson, & Carver, 2008). Lavt selvverd er eksempel på en faktor som er antatt å ha en generell relasjon til emosjonelle problem (Merrell, 2008), samtidig som det er et særlig symptom på depresjon (Harter, 1999; Merrell, 2008). En amerikansk avhandling (Carter, 2004), med fokus på dansetreningens effekt på elevers skoleprestasjon, trivsel og selvoppfatning, fant at danseelevne hadde signifikant høyere karakterer, men lavere selvverd enn ikke-dansere. Et slikt funn kan indikere høye krav og forventninger, enten som en individuell disposisjon blant personer som interesserer seg for dans, eller som en tendens i et læringsmiljø i dans. Dette kan sette danseelevne i en utsatt posisjon: Følger vi årsaksrekkefølgen i den overordnede modellen til Harter (Figur 1, Harter, 1999), der depresjon følger lavt globalt selvverd, presiserer Harter at det særlig beror på opplevelser som misnøye med fysisk framtoning, opplevelse av inkompetanse i prestasjonsområder som skole eller sport, samt problematiske sosiale relasjoner (Harter, 1999).

Engstelse og uro er en annen sammensatt problemkategori som også kan knyttes til skole og prestasjoner, særlig til evalueringssituasjoner (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Som danseelev kan dette være følelser som bekymring og uro i forhold til at

man ikke presterer godt nok i timene, at man ikke skal få den rollen man ønsker seg i en oppsetning, eller at man skal bli ydmyket ved å ikke tilfredsstillte krav og forventninger. I denne studien inkluderes nervøsiteten i selve danseundervisningssituasjonen som en situasjonsspesifikk dimensjon ved emosjonelle problemer. Flere studier innen scenisk dans tar opp tema som engstelse eller prestasjonsangst, og indikerer at dette er aktuelle tema blant dansere og dansestudenter (Barrell & Terry, 2003; Carr et al., 2003; Walker & Nordin-Bates, 2010). Én av disse studiene (Walker & Nordin-Bates, 2010) tyder på at opplevelse av å ikke ha kontroll, sosiale relasjoner preget av press og konkurranse, og en selvkritisk holdning er sentrale faktorer som genererer prestasjonsangst blant profesjonelle ballettdansere.

2.4 Målorienteringsteori

Som forsøk på å forklare noen av de utfordringene danselever kan ha i forbindelse med sin skolehverdag, anvendes målorienteringsteori (bl.a. Ames, 1992a, 1992b; Kaplan & Maehr, 2007; Nicholls, 1989). Dette er en sosialkognitiv tilnærming til motivasjonsteori, som er mye brukt både i forhold til tradisjonelle skolefag (bl.a. Skaalvik, 1997) og sport (bl.a. Ommundsen, Roberts, & Kavussanu, 1998; Seifriz, Duda, & Chi, 1992). Det er også gjort enkelte studier der målorienteringsteori er utgangspunkt for forskning på scenisk dans (Carr et al., 2003; de Bruin et al., 2009; Nieminen, Varstala, & Manninen, 2001).

Målorienteringsteori er særlig brukt for å belyse personers atferd, holdninger og opplevelser i prestasjonsrelaterte aktiviteter (Duda & Nicholls, 1992; Roberts, 2001). Med henvisning til de foregående kapitlene, har man fått innblikk i hvordan dans kan forstås som en prestasjonsrelatert aktivitet. I dansetimene trenes det mot stadig bedre ferdigheter, og utprøving og utvikling er svært synlig for de andre i gruppen. Denne synligheten kan gjøre at tanker om egen prestasjon kan bli påtrengende, og gjerne målt i forhold til andre. Målorienteringsteori vurderes som en fruktbar tilnærming fordi den både fokuserer på faktorer i læringsmiljøet og på individuelle motivasjonelle orienteringer, i en teoretisk ramme som gir klare henvisninger til praksis. Denne tilnærmingen er også nært forbundet med selvvardert kompetanse (f.eks. hva er det som bidrar til opplevelse av mestring og suksess?), noe som gir en naturlig forbindelse til selvoppfatning og mental helse.

2.4.1 Målorienteringsteori som motivasjonsteori

Motivasjon kommer fra det latinske verbet *movere*, som betyr å bevege. Dette gir umiddelbart assosiasjoner til motivasjon som noe som setter oss i gang, holder en aktivitet ved like og hjelper oss å fullføre oppgaver (Schunk, Pintrich, & Meece, 2009). Motivasjonsteorier stiller ”hvorforspørsmålene” til personens investering av energi i en oppgave, og retningen i vedkommendes atferd (Roberts, 2001). Målorienteringsteori regnes som en *sosialkognitiv* tilnærming til motivasjon (Midgley et al., 1998; Roberts, 2001), hvilket innebærer at både personens tanker og holdninger (kognitive aspekter), og sosiale roller og erfaringer (sosiale aspekter) anses som viktige komponenter i det som driver individet i prestasjonsrelaterte situasjoner.

Individets **målorientering** innebærer en persons hensikt eller formål med å involvere seg i prestasjonsoppgaver (Midgley et al., 1998). Dette er også knyttet til hvordan individer forstår suksess, og hva som konstituerer ens opplevelse av mestring (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989). Det antas at individuelle forskjeller i målorientering til dels er en funksjon av personlige disposisjoner og forestillinger, men også en funksjon av erfaringer i sosialiseringssammenhenger som familie, skole eller treningsarena. Dette er arenaer hvor man opplever en målstruktur der noen mål framheves og verdsettes mer enn andre (Ames, 1992a; Patrick, 2004). Denne målstrukturen kalles også **motivasjonelt klima**. På den måten kan man si at teorien både har et blikk på individ og miljø. Det er imidlertid noe ulikt hvordan ulike teoretikere vektlegger individuelle målorienteringer (som en individfaktor) i forhold til det motivasjonelle klima (som en miljøfaktor) (Wigfield et al., 2006). Opplevelse av det motivasjonelle klima og individets målorientering blir utdypet i hvert sitt avsnitt, senere i dette kapitlet.

Et viktig aspekt ved denne teoretiske tilnærmingen, er hvordan ulike målorientering og opplevelse av klima har vist seg å være knyttet til mer eller mindre adekvate kognitive og emosjonelle tilpasninger og læringsstrategier, som f.eks. tolkning av innsats, oppgavevalg, reaksjoner ved nederlag og grad av ro versus engstelse (Daniels et al., 2008). Her kan det ligge en relasjon til mental helse, som er årsaken til at denne teorien brukes som verktøy i denne studien. Det kan likevel se ut til at de fleste studier innen rammen av målorienteringsteori primært har vært opptatt av relasjonen til læringsstrategier og -utbytte, mer enn å undersøke assosiasjoner til emosjonelle utfordringer. Dette er noe Stornes og Bru påpeker i sin siste artikkel (akseptert for publisering). I dansesammenheng, ser man imidlertid

at målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima har blitt knyttet til problematiske psykologiske forhold som spiseforstyrrelse, engstelse og nevrotisk perfektjonisme (Carr et al., 2003; de Bruin et al., 2009).

I grunnstruktur skiller det seg ut to distinkte motivasjonelle klima, og to målorienteringer, som sammen framstår som kjernen i målorienteringsteorien: *Mestringsklima* versus *prestasjonsklima*, og *oppgaveorientering* versus *egoorientering*. Noe ulike betegnelser brukes om disse faktorene av ulike teoretikere (task/ego oriented climate, task/ego orientation, learning goals/performance goals, mastery/performance climate, mastery/performance goals, task goals/ability goals), men overveiende sett er meningsinnholdet det samme i disse todelingene. I denne oppgaven adopteres termene mestringsklima og prestasjonsklima, og oppgaveorientering og egoorientering, for på den måten å følge terminologien til forskerne som står bak skalaene som brukes i den foreliggende studien (Carr et al., 2003).

2.4.2 Opplevelse av det motivasjonelle klima: Mestringsklima versus prestasjonsklima

En persons opplevelse av det motivasjonelle klima handler om opplevelsen av hva som blir verdsatt og framhevet av lærere eller trenere, og jevnaldrende i miljøet (Ames, 1992a; Newton, Duda, & Yin, 2000; Patrick, 2004). Dette kan synes å svare til en avgrenset forståelse av læringsmiljøet², som Skaalvik & Skaalvik (2005) betrakter som: "(...) det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene *erfarer* eller *opplever* i skolen" (s. 176). Carole Ames (1992a, 1992b), og Helen Patrick (2004) er blant aktørene innen målorienteringsteori som legger særlig vekt på det motivasjonelle klimaets betydning.

Den overordnede inndelingen av det motivasjonelle klima, er mellom mestringsklima og prestasjonsklima. Et **mestringsklima** refererer til et miljø som vedsetter innsats, personlig utvikling og mestring, og som anser feiltrinn som en legitim og nødvendig del av læringsprosessen. I et **prestasjonsklima** vektlegges elevenes resultater og sammenligning mellom elevprestasjoner, og feil indikerer manglende kompetanse (Ames, 1992a; Newton et al., 2000; Patrick, 2004). Det er funnet klare kognitive og emosjonelle fordeler med mestringsklima framfor prestasjonsklima (Ames, 1992b; Carr et al., 2003; de Bruin et al.,

² *Læringsmiljø* kan også ha en vid betydning, som "(...) totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring" (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 176).

2009; Ommundsen et al., 1998; Stornes & Bru, akseptert for publisering). Stornes & Bru fant eksempelvis at opplevelse av prestasjonsklima hadde signifikant sammenheng med ungdomsskoleelevers selvrapporterte symptomer på depresjon.

Patrick (2004) mener at den sosiale og relasjonelle konteksten spiller en større rolle enn det som typisk kommer fram innen målorienteringsteori, som hun uttrykker har vært dominert av oppmerksomhet mot de akademiske sidene av læringskonteksten. Større fokus bør rettes mot de sosiale strukturene i læringsmiljøet (i tillegg til lærernes signaler om formålet med å engasjere seg i oppgaver osv.), og med dette anerkjenne at skolen også er en sosial arena, ikke bare en akademisk. - Hvordan og i hvilken grad opplever elevene støtte, oppmerksomhet og respekt, interaksjonsmønstre og deltakermuligheter? Dette er forhold som ikke må undervurderes i en danseundervisningssituasjon, der elevene "gir av seg selv" og presterer i andre elevers nærvær.

Innen sportsfeltet, særlig lagidrett, har konseptene om ulike motivasjonelle klima fått stor oppmerksomhet fra forskere som Joan L. Duda (bl.a. Duda & Nicholls, 1992), Glyn C. Roberts (1992, 2001) og Yngvar Ommundsen (Ommundsen et al., 1998). Her har det blitt gjort et stort arbeid i å finne fram til komponenter som kjennetegner de ulike motivasjonelle klima. Prestasjonsklima har blitt konkretisert gjennom forhold som opplevelse av å bli "straffet" ved feil, en trener som gir mest oppmerksomhet til de beste aktørene, og rivalisering mellom utøvere. På den andre siden karakteriseres et mestringsklima av at å prøve hardt blir verdsatt, opplevelse av at alle har en viktig rolle på laget, og at aktørene hjelper hverandre til å bli bedre (Newton et al., 2000). Her ser man at opplevelsen av det motivasjonelle klima både knyttes til forhold som læreren eller treneren stimulerer, og til relasjoner mellom de jevnaldrende.

Danseundervisning skiller seg åpenbart fra lagidrett på noen områder, men deler også komponenter som fysisk eksponering, tøying av egne grenser, og eventuelt konkurransedimensjonen. Dette er nok også årsaken til at forskning innen dans gjerne "låner" måleinstrumenter fra sportsfeltet til innhenting av empirisk materiale. Gjennom søk i relevante fagdatabaser, er det funnet tre studier (Carr et al., 2003; de Bruin et al., 2009; Nieminen et al., 2001) som er gjort innenfor rammen av målorienteringsteori på scenisk dans. Måleinstrumentene som blir brukt er nettopp primært hentet fra sportsfeltet, men modifisert til dans.

Blant disse studiene er det den britiske studien *The impact of motivational climate on dance students' achievement goals, trait anxiety, and perfectionism* (Carr et al., 2003) som har mest fokus på det motivasjonelle klima. Her ble det undersøkt om dimensjoner ved det opplevde motivasjonelle klima ved danseinstitusjonen hadde sammenheng med elevenes målorientering, dimensjoner av engstelse og dimensjoner av perfektjonisme. Her tar altså forskerne utgangspunkt i det motivasjonelle klima, og ser om dette kan forklare psykologiske faktorer. Resultatene indikerer at opplevd prestasjonsklima var relatert til dansernes egoorientering, engstelse, og elementer av nevrotisk perfektjonisme. Videre var opplevelse av et mestringsklima forbundet med elevenes nivå av oppgaveorientering. Et noe uventet, men interessant funn fra denne studien, var at resultatene indikerte at enkelte sider av et mestringsorientert klima (vektlegging av innsats og forbedring) også var assosiert med engstelse, spesifikt bekymring for å ikke prestere godt nok. I den forbindelse, stiller forskerne spørsmål ved om et for sterkt fokus på stadig forbedring kan være med å utvikle bekymringer og engstelse. Denne studien er med å underbygge relevansen av å utforske læringsvilkårene i dans gjennom linsene av målorienteringsteori, da den impliserer at forhold ved læringsklima kan ha betydning for aspekter ved elevenes psykiske helse.

Man kan se for seg at elevens selvoppfatning står i en mer utsatt posisjon i et prestasjonsklima enn i et mestringsklima, og at engstelse for å ikke prestere godt nok kan forsterkes i et miljø der man opplever kontinuerlig fokus på å overgå hverandre. Nicholls (1989), en av pionerene innen målorienteringsteori, skriver om betydningen av omgivelsene: "Evaluative, interpersonally competitive conditions and those that induce public self-awareness increase the extent to which competence is evaluated in terms of the conception of ability as capacity" (s. 93). Dette er høyst relevante forhold i en danseundervisningskontekst, der man vanskelig kan unngå at elevene ser seg selv i forhold til hverandre, og der evnen til å se seg selv "utenfra" (jf. "public self-awareness") faktisk vil være en del av det å forberede seg på å prestere noe foran et publikum. Når Nicholls skriver "the conception of ability as capacity", refererer dette til de individuelle målorienteringene, der han mener at forskjellen på ego og - oppgaveorientering er fundert på ulik forestilling av hva ferdighet (ability) er. Dette utdypes i neste avsnitt, som omhandler de individuelle målorienteringene.

2.4.3 Målorientering: Oppgaveorientering versus egoorientering

Overordnet sett, kan man si at opplevelsen av det motivasjonelle klima representerer en *miljøvariabel*. Elevenes individuelle holdninger, deres hensikt eller formål med å involvere seg i prestasjonsoppgaver betegnes som deres målorientering (Midgley et al., 1998), og representerer en *individvariabel*. I forskning blir en persons målorientering gjerne målt ved å utforske hva personen er opptatt av i læringssituasjoner, eller hva som gjør at de opplever suksess (bl.a. Carr et al., 2003; Midgley et al., 1998; Roberts & Ommundsen, 1996; Skaalvik, 1997). Som nevnt, skiller man overordnet mellom oppgaveorientering og egoorientering.

Oppgaveorientering kjennetegnes av at læring oppfattes som et mål i seg selv, at innsats er veien til suksess, og at man vurderer sin kompetanse i relasjon til seg selv. Å *utvikle* kompetanse er det sentrale aspektet ved oppgaveorientering (Kaplan & Maehr, 2007; Roberts & Ommundsen, 1996). Ifølge Nicholls (1989) vil en person med sterk oppgaveorientering anse innsats som en integrert del av ens ferdighet eller kompetanse. Videre beskriver Nicholls (1989) hvordan ny innsikt og forståelse, og evne til å se motsetninger eller utviklingspotensial i sine egne ideer nettopp krever oppgaveorientering. Det er funnet at oppgaveorienterte elever er mer tilbøyelige til å holde involvering i en aktivitet over tid (Ames, 1992b), og oppgaveorientering har blitt assosiert med preferanse for utfordrende oppgaver og risikotaking (Ames & Archer, 1988). Dette er elementer som må anses som svært sentrale i en danseutviklingsprosess, som bl.a. krever utholdenhet og tålmodighet, evne til å overvåke sin egen utvikling og mot til å kaste seg ut i nye utfordringer.

I motsetning, kjennetegnes **egoorientering** av at hensikten med å involvere seg i prestasjonsaktivitet er å *demonstrere* kompetanse, og at læring er et middel for å oppnå andre mål, f.eks. sosial status eller karakterer. Evner anses som den viktigste faktoren for suksess, og man vurderer sin kompetanse i lys av andre eller normative standarder, hvilket innebærer at man er opptatt av sosial sammenligning (Kaplan & Maehr, 2007; Roberts & Ommundsen, 1996; Skaalvik, 1997). Ifølge Nicholls (1989) anses innsats som en uavhengig størrelse av ferdighet når egoorientering dominerer. Å få til noe bedre enn andre, gjerne med liten innsats, er for en egoorientert person en sterk indikator på vellykkethet eller gode evner.

Når en persons involvering i en oppgave er preget av egoorientering, bærer det med seg en kontinuerlig oppmerksomhet rundt spørsmål om egen kompetanse (Nicholls, 1989). Med sterke egomål, vil personens selvvurd være nært knyttet til evnen til å prestere, og man ser

følgelig tendenser til et atferdsmønster preget av at energi blir brukt på å unngå å gjøre feil (Ames, 1992b). Mens feiltrinn og nederlag kombinert med høy innsats kan forklares med feil strategi for en oppgaveorientert person, vil denne kombinasjonen være relatert til sterkere opplevelse av inkompetanse for en person med sterk egoorientering (Jagacinski & Nicholls, 1984; Nicholls, 1989).

Det er naturlig at mulighetene for sosial sammenligning er mange i et felt der alle prestasjoner blir eksponert, og idealene er klart definert. Dette gjør at konkurranse kan være et relevant tema i dans, om enn på en mer subtil måte enn i sport. "Everybody feels it but nobody says it aloud" (Nieminen et al., 2001, s. 188), skriver finske forskere om konkurranse i et studentmiljø i dans. De betegner konkurranse som "an unspoken factor" i dans. Dette får gjenklang i en norsk masterstudie i sosiologi (Skaardal, 2006), der det ble gjort intervjuer med unge jenter i et norsk ballettmiljø. Her konkluderes det at jentene opplever et betydelig prestasjonspress, og at det ligger et implisitt konkurranseelement i relasjonene til medelever, selv om de virker noe fremmedgjort for en åpen dialog om konkurranse. Dette kan tyde på at konkurranse er en latent, men gjerne taus dimensjon i dansemiljøene. I hvilken grad elevene rapporterer om egoorientering i den foreliggende studien, vil kunne bidra til denne diskusjonen.

Forskning innen målorienteringsteori inkluderer eksperimentelle studier, korrelasjonsstudier og noen få kvalitative studier (Kaplan & Maehr, 2007). Forskningen har hovedsaklig funnet klare fordeler med oppgaveorientering framfor egoorientering, både i forhold til læringsutbytte, emosjonelle og relasjonelle aspekter. Tydeligst er likevel de positive assosiasjonene til oppgaveorientering, mens det er noe mer uklare funn knyttet til egoorientering (Kaplan & Maehr, 2007; Wigfield et al., 2006). Kaplan & Maehr (2007) oppsummerer forskningsfunn som indikerer at oppgaveorientering er positivt assosiert med adekvate mestringsstrategier, utholdenhet og positive emosjoner, selvregulert læring, problemløsende strategier og positive sosiale holdninger overfor andre. I tillegg er oppgaveorientering funnet negativt assosiert med engstelse og flauhet ved uheldig utfall, og er dermed knyttet til å kunne tolerere sine egne feil (Ames, 1992b; Jagacinski & Nicholls, 1984). Det å kunne møte egne feiltrinn med positive emosjoner, må ses som en stor ressurs for en persons tilpasning i et prestasjonsorientert felt. Egoorientering har blitt assosiert med mindre adekvate forhold som overflatisk læring og negativ affekt, særlig ved vanskelige oppgaver eller feiltrinn (se Ames, 1992b).

En nederlandsk studie (de Bruin et al., 2009), som hadde til hensikt å undersøke målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima blant kvinnelige estetiske ungdomsutøvere (moderne dansere og turnere ”på høyt nivå”), for å se om dette var relatert til et forstyrret spisemønster, fant at sterk egoorientering var relatert til mer slanking, større perfektjonisme, mer vektrelatert press blant jevnaldrende og lavere selvvverd. De samme relasjonene ble funnet for opplevelse av et prestasjonsorientert klima. Dette er altså eksempel på en studie knyttet til scenisk dans som setter disse motivasjonelle aspektene i sammenheng med selvvverd.

Selv om man ser en overveiende applaudering av oppgaveorientering framfor egoorientering i litteraturen, viser forskningen altså noe mindre konsistente funn relatert til egoorientering (Kaplan & Maehr, 2007; Skaalvik, 1997; Wigfield et al., 2006). Fra slutten av 1990-tallet forklarte flere forskere dette med at ”egoorientering” var en for vid kategori, og de mente det var nødvendig å skille mellom offensiv (”self-enhancing”) og defensiv (”self-defeating”) egoorientering (Kaplan & Maehr, 2007; Skaalvik, 1997). Denne distinksjonen baserer seg på drivorienterte motivasjonsteorier (f.eks. Atkinson, 1957), som skilte mellom *approach* og *avoidance* i tilnærmingen til prestasjonsmotivasjon. Ut fra en slik forståelse, innebærer offensiv egoorientering at man er mest opptatt av å prestere bedre enn andre (approach: lysten til å vise suksess), mens defensiv egoorientering innebærer at det viktigste er å unngå å vise manglende kompetanse (avoidance: frykten for å vise nederlag). Felles for begge egoorienteringene er at elevene har fokus på seg selv, og man er svært opptatt av hvordan man blir oppfattet av andre; referansen for vurderingen av seg selv og sine prestasjoner er *andre* mennesker, ikke en selv (Skaalvik, 1997).

Den defensive egoorienteringen er konsekvent funnet å være forbundet med negative emosjoner og problematisk læringsatferd som lav mestringsforventning, engstelse, motvilje mot å søke hjelp, selvhandicappende strategier og svake resultater (se Kaplan & Maehr, 2007; Skaalvik, 1997), mens offensiv egoorientering har blitt gjenstand for en langt mer kompleks debatt (bl.a. Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). – Er det slik at offensiv egoorientering kan anses som en positiv og adekvat holdning til læring under noen forutsetninger eller for enkelte grupper? Hypoteser som at egoorientering er knyttet til positiv tilpasning så lenge den er kombinert med høy selvopplevd kompetanse (Elliott & Dweck, 1988; Roberts & Ommundsen, 1996) eller fulgt av oppgaveorientering (Pintrich, 2000), ser fortsatt ut til å være

omstridt. Daniels (2008) er blant dem som er skeptisk til en applaudering av egoorientering, og fant bl.a. at egoorienterte elever står i en mer psykologisk og emosjonell sårbar situasjon, *selv om* deres orientering er kombinert med oppgaveorientering. Midgley og kollegaer (2001) konkluderer også sin diskusjon med at egoorienteringens bekostninger, særlig i form av unnvikende strategier for å beskytte selvet, gjør at det viktigste signalet skolefeltet må få, er å stimulere til økt oppgaveorientering. I mangel på tilgang på et måleinstrument som inkluderer skillet mellom offensiv og defensiv egoorientering som er kvalitetsvurdert i forhold til dans, er datainnsamlingen i denne studien holdt til den overordnede inndelingen mellom oppgaveorientering og egoorientering.

2.4.4 Hva kommer først, opplevelsen av det motivasjonelle klima eller målorientering?

Tidligere studier indikerer at elever i det samme læringsmiljøet kan ha ulike opplevelser av det motivasjonelle klima (Stornes, Bru, & Idsoe, 2008). Dette indikerer at man ikke ubetinget kan gi læringsklima en merkelapp, og regne med at alle elevene faktisk opplever det slik. Dette fenomenet kan ha ulike forklaringer. Man kan ikke se bort fra at elevene faktisk blir eksponert for ulikt læringsklima; at lærere eller jevnaldrende reagerer ulikt på f.eks. feiltrinn hos en de forventer mye kontra lite av. Samtidig vet man også at tidligere erfaringer og individuelle forventninger fungerer som et filter for den enkeltes tolkning av omgivelsene (Ames, 1992a). Videre stiller dette fenomenet også spørsmål om elevenes individuelle målorientering er med å prege opplevelsen av det motivasjonelle klima. Roberts og Ommundsen (1996) signaliserer i den retning at individuelle forskjeller i målorientering vil kunne føre til at man prosesserer situasjonelle signaler ulikt; at man tolker situasjoner mer i retning av ens egen målorientering. Dette står i motsetning til andre studier (f.eks. Carr et al., 2003) som har som utgangspunkt at det motivasjonelle klima kan innvirke på elevenes individuelle målorientering.

Dette stimulerer spørsmålet *hva kommer først, opplevelsen av det motivasjonelle klima eller målorientering?* Svaret på dette vil blant annet ha forskningsmetodiske konsekvenser, f.eks. i form av hvordan man strukturerer en analyse. Biddle (2001) påpeker at det trengs mer forskning på dette, men har på bakgrunn av mange studier en hypotese om at dette avhenger av elevenes grad av indre motivasjon; at det motivasjonelle klima får mer å si jo lavere elevenes indre motivasjon er. Siden dette er et såpass omdiskutert tema, sidestilles variablene i denne studien, hvilket innebærer at det ikke blir tatt stilling til ”hva som kommer først”, men

man vil kunne antyde hvilke unike relasjoner de to faktorene har til selvoppfatning og emosjonelle problem, og eventuelt hvilke faktorer som har størst forklaringskraft.

2.4.5 Forbindelsen mellom selvoppfatning og målorienteringsteori

For å hente opp tråden til kapitlet om selvoppfatning, avsluttes dette kapitlet med noen bånd som kan knytte disse konseptene nærmere hverandre. Ames (1992b) skriver: "Self-concept of ability, then, is a significant mediator of cognitive, affective, and behavioral variables when students are focused on doing better than others but not when they are focused on trying and learning, as a mastery goal orientation" (s. 263). Her refererer hun til Covington & Omelich, 1984 og Dweck, 1986. Det indikeres altså at selvvurderinger (her, "self-concept of ability") er mer påtrengende når egoorientering dominerer, og at det da får en medierende funksjon for kognitive, affektive og atferdsmessige forhold.

Dette er med å danne en hypotese om at sterk egoorientering kan gjøre en person mer sårbar for trusler mot selvoppfatningen, og evt. øke nervøsitet og emosjonell spenning i dansetimen. Den nederlandske studien med turnere og dansere (de Bruin et al., 2009) kan også være med å peke i den retning, når de fant at sterk egoorientering og opplevelse av prestasjonsklimate var assosiert med lavere selvverd. En studie med utvalg av 8. klasseelever (Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996) indikerte at oppgaveorientering var positivt relatert til høyt selvverd, mens det ikke var noen signifikant tilsvarende sammenheng fra egoorientering. Egoorientering var imidlertid positivt relatert til misnøye med seg selv, mens det her ikke var noen signifikant relasjon til oppgaveorientering.

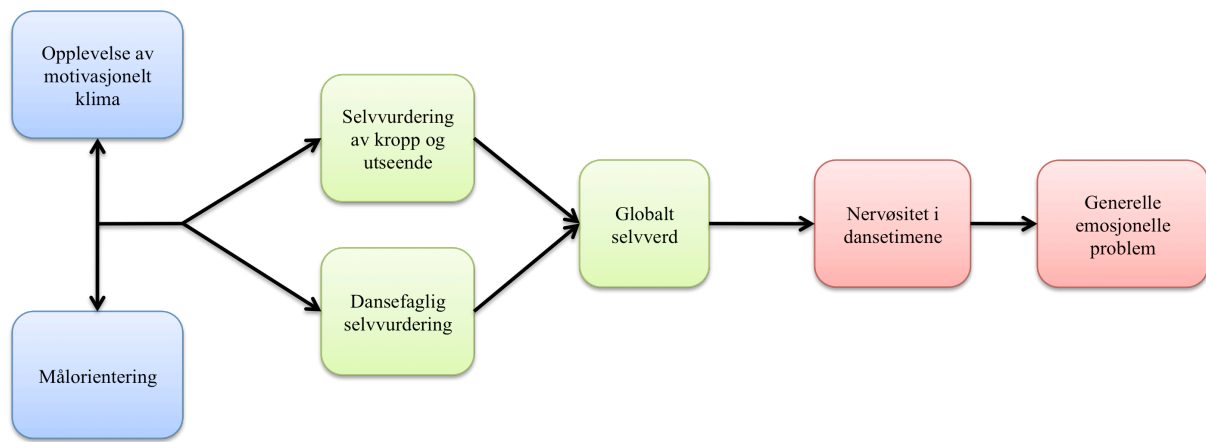
Teorigrunnlaget gir ikke nødvendigvis en entydig indikasjon på relasjonen mellom de motivasjonelle faktorene og selvoppfatning, men sett i sammenheng med andre studier, er det grunn til å ha en forventning om at oppgaveorientering og opplevelse av mestringsklimate har en positiv relasjon til dimensjoner ved elevenes selvoppfatning, mens egoorientering og prestasjonsklimate har en tilsvarende negativ relasjon.

2.5. Teoretisk modell

For å visualisere det hypotetiske forholdet mellom elementene som opptrer i denne studien, er det laget en modell (Figur 2). Her integreres elementene fra teoriperspektivene, og tydeliggjør

formålet med studien; å utforske om det er forhold ved danseelevs opplevelse av det motivasjonelle klima og deres målorientering som kan forklare variasjoner i deres selvpåfatning og emosjonelle problem. Det utforskes også om selvpåfatningen kan ses som et medierende bindeledd mellom de motivasjonelle og de emosjonelle faktorene. De motivasjonelle faktorene er derfor uavhengige variabler, selvpåfatningsvariablene plasseres i midten som mellomliggende variabler, og de emosjonelle faktorene er avhengige variabler.

Motivasjonelle faktorer → selvpåfatning → emosjonelle faktorer



Figur 2. Teoretisk modell over elementene i studien

Pilene i modellen indikerer retning på et forløp. Dette må ses som en hypotese framsatt for å skape et logisk system, fundert på teori. Det er likevel viktig å påpeke at denne studien, av metodiske grunner, verken kan bekrefte eller avkrefte årsaksforhold, og heller ikke utelukke at det er gjensidig påvirkning mellom variablene. Denne studien kan kun se på sammenhenger, som kan legge grunn for videre hypoteser om årsakssammenhenger. Studien anses som en utforskning av en flik av en virkelighet som vi må erkjenne kan være langt mer kompleks.

3. Metode

3.1 Metodologisk tilnærming

Det greske ordet *methodos* betyr å følge en bestemt vei mot et mål. De viktigste kjennetegnene ved metode og empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet, der man søker belegg for de konklusjonene som trekkes om virkeligheten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I dette kapitlet redegjøres det for hvordan veien i denne studien har vært, gjennom forberedelser og datainnsamling, fram mot konklusjonene.

Et klassisk skille i metodelæren er mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsstrategi. Selv om noen vil hevde at valget mellom disse strategiene representerer et vitenskapsfilosofisk standpunkt, handler dette i de fleste tilfeller om et pragmatisk valg der problemstillingen avgjør hvilken metode som er mest hensiktsmessig for det enkelte forskningsprosjekt. Enkelt sagt, kan man si at kvalitativ metode er basert på dyp informasjon om et lite antall analyseenheter, mens kvantitative undersøkelser går i bredden ved å registrere strukturert og sammenlignbar informasjon fra et større utvalg (Ringdal, 2007). Data fra kvantitative studier er tilrettelagt slik at kjennetegn ved et fenomen kan telles opp (Johannessen et al., 2010). Videre er kvantitative studier ofte mer teoristyrte enn kvalitative. Den deduktive kvantitative forskeren stiller spørsmål og utleder hypoteser på bakgrunn av teori, og variabler er gjerne målinger av teoretiske begrep. Den induktive kvalitative forskeren går gjerne mer åpent inn i prosessen, og søker nøkkelbegreper som kan hjelpe å forstå informantens handlinger eller situasjon etter å ha satt seg inn i vedkommendes situasjon, f.eks. gjennom et intervju (Ringdal, 2007).

Siden dette prosjektet har til hensikt å si noe om sammenhenger mellom fenomener, var det hensiktsmessig å velge kvantitativ metode. I nordisk sammenheng ser kvantitative studier ut til å være i mindretall innen dansepedagogisk forskning. Det kan argumenteres for at feltet har behov for den kunnskapen kvantitative studier kan gi, med en forsker som tar en mer distansert rolle og sier noe om overordnede tendenser, og med muligheten for å kontrollere for aktuelle variabler. En kvantitativ studie har også den fordelen at den kan etterprøves. Samtidig er en kvantitativ studie som denne relativt forhåndsstrukturert og teoristyrte, og den åpner ikke opp for nye, evt. meningsfulle perspektiver, slik en kvalitativ studie kunne gjort. Dette har vært en avveining, og i denne sammenheng veide det tungt at det har blitt gjort

minimalt av kvantitativ forskning på dans i norsk skole, så vidt jeg kan se. Tatt i betraktning min bakgrunn som danser og dansepedagog, har nærheten til feltet blitt utnyttet til å sette sammen relevante måleinstrumenter, samtidig som det holdes en distanse til informantene. Siden dette er et såpass utforsket område, kan denne studien bli sett på som en ”kartleggingsstudie”, som forhåpentligvis kan legge grunnen for videre meningsfulle og eventuelt mer spissede studier.

3.2 Studiens design - muligheter og begrensninger

Denne studien har altså en empirisk, kvantitativ tilnærming. Forskningsdesignet, eller forskningens formgivning (Johannessen et al., 2010), betegnes som et *tverrsnittsdesign*. Det innebærer at data registreres på ett måletidspunkt, og her ble dette gjort via spørreskjema. Utspørringen var standardisert, dvs. at alle fikk de samme spørsmålene stilt på samme måte (Ringdal, 2007). Et slikt design kalles også *survey*, og er et design som blir svært mye brukt i samfunnsfaglig forskning. Tverrsnittsundersøkelser gir et øyeblikksbilde av det fenomenet som studeres. Gjennom et slikt design kan man si noe om hvordan variabler varierer og hvorvidt et fenomen har statistisk sammenheng med, eller er *relatert til*, et annet fenomen (Johannessen et al., 2010). Dette er aspekter som ligger innbakt i oppgavens problemstilling.

Man kan aldri besvare en problemstilling med hundre prosent sikkerhet, men gjennom å evaluere forskningen etter bestemte kvalitetskriterier, vurderes også graden av tillit man kan ha til resultatene fra en undersøkelse. Kvaliteten eller troverdigheten av forskningen betegnes som sterk eller svak *validitet* (Lund & Haugen, 2006). Validiteten må vurderes i alle ledd i forskningsprosessen, som er forbundet med ulike *typer* validitet. I forhold til forskningens design, er det særlig relevant å snakke om grad av *indre* validitet (Trochim, 2006), som innebærer grad av sikkerhet i kausale slutninger (Shadish, Cook, & Campbell, 2002; Trochim, 2006). Siden designet i dette prosjektet bare innebærer måling på ett tidspunkt, og ikke manipulerer noen eventuelle årsaksfaktorer, har designet svak indre validitet i forhold til å bedømme kausalitet. Man kan altså ikke trekke valide slutninger om årsak og virkning fra denne studien. Ved å innføre kontrollvariabler styrkes muligheten til å antyde hvordan noe kan ha betydning for noe annet, men man skal stadig være svært forsiktig med å trekke konklusjoner som omhandler kausalitet.

Selv om studiens design gjør at man ikke kan påvise kausalsammenhenger, gir det ut fra teorigrunnlaget mening å sette opp en hypotese om at det ligger en retning i de eventuelle sammenhengene mellom variablene. Det innebærer at noen variabler identifiseres som avhengige, og noen som uavhengige. Det betyr at man ser for seg at den verdien en respondent har på den avhengige variabelen, er *avhengig* av verdien på den uavhengige variabelen (Johannessen et al., 2010). Eksempelvis er det en hypotese at emosjonelle problem kan avhenge av opplevelsen av det motivasjonelle klima. I tillegg er det satt opp tre mellomliggende variabler, som kan tenkes å mediere sammenhengen mellom de uavhengige og avhengige variablene. Selv om variablene settes opp på denne måten, kan det ikke utelukkes at flere av variablene har gjensidig avhengighet, men innenfor denne oppgavens rammer avgrenses det til å utforske kun én modell. Den teoretiske modellen som vist i Figur 2 er utgangspunktet for den multivariate analysen av data.

3.3 Utvalg

I spørreundersøkelser er det gjerne et poeng at man vil generalisere sine funn fra det utvalget som deltar i forskningen til populasjonen som omfattes av problemstillingen. For at dette skal være mulig, må utvalget være mest mulig representativt for populasjonen. På den måten henger utvalgsmetode tett sammen med grad av *ytre validitet* (Lund & Haugen, 2006; Trochim, 2006). Den aktuelle populasjonen i denne studien, er elever på utdanningsprogrammet Musikk, dans og drama, programområde dans, i norsk videregående skole. Forskningsmetodisk sett, er det mest ideelle å gjøre et sannsynlighetsutvalg, der enhver person i populasjonen har en kjent sannsynlighet for å bli trukket til utvalget (Lund & Haugen, 2006). I praksis er dette ofte vanskelig å gjennomføre, og man må gjøre et *ikke-sannsynlighetsutvalg*, slik som i dette prosjektet. I dette prosjektet ble det bestemt at informantene skulle rekrutteres via sine skoler, for å sikre høyest mulig svarprosent, og at spørreundersøkelsen skulle administreres av en lærer, i en ordinær skoletime. Dette innebar at det ble gjort et utvalg av skoler som tilbyr programområde dans, og her ble alle trinn (vg1, vg2, vg3) inkludert. Dette kan kalles et *skjønnsmessig utvalg* (Lund & Haugen, 2006), der skolene ble valgt ut med tanke på variasjon i størrelse, beliggenhet i stor/liten by og en viss geografisk spredning. Navnet på skolene blir ikke presentert, av hensyn til anonymitet.

På de tre aktuelle skolene gikk det totalt 227 elever på programområde dans, og 227 spørreskjemaer ble derfor sendt til skolene. 186 spørreskjemaer ble utfylt og returnert. Dette

gir en svarprosent på 81,9 %, og anses som en tilfredsstillende svarprosent (Fuglseth & Skogen, 2006). Utvalget var svært jentedominert; det besto av 172 jenter og 14 gutter. Det betyr at 92,5% av utvalget var jenter, og 7,5% av utvalget var gutter. Andelen gutter var likevel noe høyere enn prosentandelen gutter på ca. 4% på dans vg2 og vg3 i 2010, ifølge SSB³. Respondentene var tilnærmet likt fordelt på de tre klassetrinnene.

Er utvalget i denne studien representativt for elever på danselinjene på vgs. i Norge?

Man kan ikke ta for gitt at et annet utvalg ville gitt nøyaktig samme resultater. Både utvalg av klasser og individer kan tenkes å ha påvirket resultatet. Samtidig følger alle danselinjene i Norge samme læreplan og har lik timefordeling av fag (Utdanningsdirektoratet, 2011), noe som vitner om et relativt formalisert program, men skolene utarbeider egne fagplaner som konkretiserer kompetansemålene i læreplanen og vurderingskriteriene i fagene. Når det gjelder inntaksprosedyrer, kan det også ligge små forskjeller fra fylke til fylke, i og med at den nasjonale forskriften er at "Fylkeskommunen kan bestemme at inntil halvparten av Vg1-elevene skal tas inn på grunnlag av dokumenterte ferdigheter eller opptaksprøve" ("Videregående opplæring - Vilbli," 2011). Et søk på de ulike skolene som tilbyr dans som programfag, viser at de aller fleste skolene praktiserer frivillig opptaksprøve, som kan gi poeng som legges til karaktersummen fra ungdomsskolen. Selv om man må ta forbehold om utvalgets representativitet så lenge det ikke er et sannsynlighetsutvalg, er det ikke spesielle grunner til at elevene i utvalget skiller seg vesentlig fra populasjonen av elever på programområde dans i Norge.

3.4 Prosedyre for innsamling av data

Ledelsen ved tre videregående skoler ble først kontaktet pr. telefon, og alle var positive til at prosjektet kunne gjennomføres ved deres skole. Etter at Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste tilrådte prosjektet (Vedlegg A), ble ledelsen tilsendt et formelt informasjonsskriv (Vedlegg B), og et brev som inneholdt detaljer om administrering av spørreundersøkelsen (Vedlegg C). Alle rektorene godkjente prosjektet, og avdelingslederne ble så mine videre kontaktpersoner. Avdelingslederne formidlet så informasjon videre til lærerne som skulle administrere forespørselen til elevene.

³ Tallene er ikke publisert, men oppgitt ved henvendelse til Statistisk Sentralbyrå, Seksjon for utdanningsstatistikk (februar 2011), og gjengitt etter avtale. Kjønnfordelingen i vg1 kunne ikke identifiseres, da elevene her er kodet under utdanningsprogrammet Musikk, dans og drama, og ikke spesifikt under programområde dans.

For å sikre de potensielle respondentene (elevene) retten til et *informert og fritt samtykke* før deltakelse i forskningen (NESH, 2006), ble første del av spørreskjemaet utformet som et informasjonsskriv (Vedlegg D). Dette inneholdt presentasjon av prosjektets tematikk, formål og relevans. Her ble det også presisert at det var frivillig å delta, og at hvis elevene besvarte og leverte spørreskjemaet, godtok de at deres svar ble en del av prosjektet. På den måten *samtykket* elevene aktivt ved å delta i undersøkelsen. Denne prosedyren er i tråd med de etiske retningslinjer for informert og fritt samtykke i forskningsprosjekter. Siden elevene var 16 år eller eldre, var det ikke nødvendig å søke samtykke fra foreldrene (NESH, 2006).

Utfyllingen av spørreskjemaet tok ca. 30 minutter, og det var en lærer tilstede mens utfyllingen pågikk. For at elevene skulle føle seg trygge på at lærerne ikke skulle se deres svar, ble det bestemt at elevene skulle legge sitt ferdigutfylte skjema i en felles klassekonvolutt, som ble limt igjen mens elevene var tilstede, og de ble forsikret om at denne skulle sendes direkte tilbake til forskeren. Denne prosedyren ble valgt med tanke på å forhindre at elevene svarte i retning av det som er sosialt ønskelig, mer enn deres reelle oppfatning. Man vet nemlig at atferd og holdninger som ikke er sosialt ønskelig, har en tendens til å bli underrapportert (Ringdal, 2007). Elevene skulle ikke sette navn på skjema. For å unngå at elever på samme skole skulle bli påvirket av hverandres svar, ble lærerne bedt om å gjøre undersøkelsen på samme tid i de ulike klassene, og dersom dette ikke var mulig, oppfordre elevene til ikke å snakke med hverandre om undersøkelsen. Tilbakemeldingen fra skolene var at administreringen gikk etter mine instruksjoner, og at det var en uproblematisk og tydelig prosess.

3.5 Spørreundersøkelsen

3.5.1 Utforming av spørreskjema

Data ble innhentet gjennom et strukturert spørreskjema med oppgitte svaralternativer på alle spørsmål (se Vedlegg E). Å utvikle et godt og valid spørreskjema er en kunst, og svært arbeidskrevende (Lund & Haugen, 2006). Den typen validitet som er særlig relevant i forhold til selve målingen, er *begrepsvaliditet*, som handler om kvaliteten på operasjonaliseringen fra teoretisk begrep til indikatorer i måleinstrumentet (Trochim, 2006). I avsnitt 3.5.2 presenteres forhold som innvirker spesifikt på begrepsvaliditeten i denne studien.

For å sikre gode psykometriske egenskaper, blir ”nybegynnere” gjerne anbefalt å benytte seg av veletablerte skalaer når man skal hente data gjennom spørreskjema (Johannessen et al., 2010; Lund & Haugen, 2006; Ringdal, 2007). Ulempen ved dette, er naturligvis dersom det ikke foreligger etablerte skalaer som måler nøyaktig det man er ute etter i det aktuelle prosjektet. I slike tilfeller kan det være aktuelt å ta utgangspunkt i etablerte skalaer og *modifisere* dem slik at de blir relevante. Ved å gjøre om på formuleringer el.l. er det imidlertid ikke lenger en identisk skala, og man kan ikke gjøre valide sammenligninger med resultater fra den opprinnelige skalaen (Ringdal, 2007). I dette tilfellet besto spørreskjemaet av veletablerte skalaer, der noen hadde gjennomgått enkle modifiseringer for å tilpasses den aktuelle konteksten. De enkelte skalaene presenteres i avsnitt 3.5.3-3.5.5, der det også beskrives hva som er gjort av eventuelle modifiseringer.

3.5.2 Reliabilitet og begrepsvaliditet

Spørsmålene i spørreskjemaet var primært holdningsspørsmål. Holdningsspørsmål kartlegger personers holdninger, meninger og vurderinger av ulike fenomener (Johannessen et al., 2010). For å gjøre målene mindre utsatt for målefeil og for å sikre begrepsvaliditet, anbefales det at holdninger ikke bare måles gjennom ett spørsmål, men gjennom en serie spørsmål som utgjør en indeks - et sammensatt mål (Johannessen et al., 2010; Ringdal, 2007). I denne studien ble holdninger målt gjennom minst fem spørsmål (indikatorer), som ble satt sammen til en indeks ved å summere skårene og dele på antall spørsmål. For at indikatorene i en indeks skal fungere som et godt sammensatt mål, må de imidlertid oppfylle bestemte kriterier, som handler om både reliabilitet og begrepsvaliditet.

Reliabilitet refererer til påliteligheten av målingen, og om gjentatte målinger med det samme måleinstrumentet gir samme resultat. Reliabilitet i indekser i tverrsnittdata måles gjerne gjennom grad av intern konsistens, med den statistiske størrelsen Cronbachs alfa. Verdien på Cronbachs alfa kan variere fra 0-1, og en indeks regnes som tilfredsstillende reliabel dersom alfaverdien er 0,70 eller høyere (Ringdal, 2007, s. 331). Hvis dette er tilfellet, betyr det at indikatorene korresponderer godt nok til at de kan fungere som et pålitelig sammensatt mål. Indeksene i denne studien hadde Cronbachs alfa fra 0,79 til 0,92, og dette tilsier altså at måleinstrumentene hadde høy reliabilitet.

Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet, men ingen garanti for det (Ringdal, 2007). *Begrepsvaliditet* handler om forholdet mellom indikatorene og det teoretiske begrepet de skal måle. Begrepsvaliditet kan ikke uttrykkes gjennom et tall på samme måte som reliabilitet, men må vurderes på bakgrunn av all tilgjengelig informasjon (Lund & Haugen, 2006). God kvalitet på eventuelle oversettelser og høy korrelasjon med nærliggende teoretiske begreper, kan være indikasjoner på god begrepsvaliditet. Faktoranalyse kan også være et redskap for å vurdere begrepsvaliditeten. Faktoranalyse er en måte å undersøke antall dimensjoner som ligger til grunn for korrelasjonene mellom de aktuelle observerte variablene (Ringdal, 2007). Eksempelvis kan man undersøke om skalaen som skal måle opplevelse av mestringsklima og prestasjonsklima faktisk utgjør to distinkte dimensjoner, og om de ulike itemene lader på den forventede dimensjonen. Et vanlig minstekrav er at itemene lader 0,40 på den aktuelle faktoren (Ringdal, 2007, s. 327). Siden skalaene som ble anvendt i denne studien er veletablerte skalaer, ble faktoranalysebegrenset til de skalaene som ble modifisert eller som det har vært noe diskusjoner rundt (Nervøsitet i dansetimen, Dansefaglig selvvurdering og Opplevelse av det motivasjonelle klima)⁴. Resultatene fra dette presenteres i forbindelse med de enkelte skalaene, i avsnitt 3.5.3-3.5.5. Faktoranalysene ble gjort for å styrke indeksenes begrepsvaliditet.

Oversettelsesprosedyre

Noen av skalaene fantes kun på engelsk, og en god oversettelse er en forutsetning for god begrepsvaliditet (Gjersing, Caplehorn, & Clausen, 2010). Oversettelsesarbeidet ble gjort av en doktorgradsstudent ved *University College of London*, som også tar oversettelsesjobber, og som har kjennskap til dansefeltet. Siden noen av skalaene ble modifisert for å tilpasses konteksten, ga det ikke mening med en oversettelsesprosess tilbake igjen for å sjekke oversettelsens kvalitet. Oversettelsen ble altså gjort kun én vei. De endelige formuleringene ble satt etter en drøfting med oversetter, elever som var involvert i utprøving av spørreskjema og veileder. Denne prosedyren lever ikke opp til anbefalinger om frem- og tilbake oversettelse (f.eks. Gjersing et al., 2010), men er gjort for å sikre oversettelsen best mulig innenfor masteroppgavens tids- og ressursramme.

⁴ Alle eksplorerende faktoranalyser ble satt med minimum Eigenvalue 1, og gjort med *Direct oblimin* faktorrotasjon.

Justering av instrumenter og utprøving av spørreskjema

Ved å bruke skalaer som allerede er benyttet og funnet valide i fagfelleverderte artikler, gir dette en viss trygghet for begrepsvaliditeten i denne studien. Likevel ble instrumentene brukt på en ny arena, og noen ble modifisert (f.eks. Atletisk selvvurdering → Dansefaglig selvvurdering, og Nervøsitet i matematikkundervisningen → Nervøsitet i dansetimen), noe som kan gjøre at de har fungert på en litt annen måte. Justeringene som nødvendigvis måtte gjøres i formuleringer fra sport til dans, eller fra klasserom til dansetime, ble forsøkt gjort så enkle som mulig, slik at skalaene ble bevart så nært originalene som mulig.

For å sikre at formuleringene i spørreskjemaet var tydelige og ga mening for respondentene, ble det gjennomført en utprøving på tre ”prøverespondenter”. Disse personene sa seg villige til å utfylle skjemaet, og komme med innspill om begreper og formuleringer i etterkant. En slik utprøving blir anbefalt for å kvalitetssikre et spørreskjema (Johannessen et al., 2010; Ringdal, 2007). Personene som var med på utprøvinger var i alderen 16 til 17 år, og alle hadde fått danseundervisning i minst 4 år. Personene fulgte ikke programområde dans i videregående skole, men de var altså godt familiære med forhold i danseundervisningen. Dette, og at de var i riktig alder, ble vurdert som de viktigste faktorene for at de kunne fungere som representative ”prøverespondenter”. Tilbakemeldingen fra prøverespondentene var at det var et tydelig spørreskjema, men det ble diskutert enkelte formuleringer i skalaen for opplevelse av det motivasjonelle klima som framsto fremmede for dem. Dette resulterte i små endringer av ordlyd.

3.5.3 Måleinstrumenter for avhengige variabler

Generelle emosjonelle problem

Generelle emosjonelle problem i form av symptomer på angst og depresjon, ble målt gjennom de 10 itemene i skalaen SCL-10 (Strand et al., 2003). Denne skalaen er en kortversjon av SCL-90, en omfattende skala som måler ni symptomdimensjoner av mentale helseproblemer. SCL-10 konsentreres om de to dimensjonene depresjon og angst, og skalaen har vist gode psykometriske egenskaper og høy korrelasjon med mer omfattende måleinstrumenter for mental helse. Dette gir støtte for at denne korte skalaen har god begrepsvaliditet. Skalaen anbefales til bruk i sammensatte spørreskjema, der det er et poeng å ikke ha for mange og tidkrevende spørsmål, og har vist seg å være særlig god til å fange opp depressive symptomer (Strand et al., 2003). Eksempel på item er ”*Følt håpløshet med tanke på framtida*” og ”*Følt*

deg oppjaget eller anspent". Skalaen har ti indikatorer med fire verdier, med svarkategoriene "Ikke plaget", "Litt plaget", "Ganske mye plaget" og "Veldig mye plaget". Indeksen hadde høy intern konsistens, med en Cronbachs alfa på 0,88, noe som tilsier at itemene korresponderer godt med hverandre, og utgjør et solid sammensatt mål (Ringdal, 2007).

Nervøsitet i dansetimene

Denne skalaen ble modifisert til dansefaget fra Skaalvik & Rankins (1995) skala for nervøsitet/engstelse i matematikk- og norskfaget, og oversatt fra engelsk til norsk for denne studien. Denne skalaen ble inkludert som en indikasjon på situasjonsspesifikke emosjonelle problem, og skal fange opp grad av ro versus nervøsitet i selve undervisningskonteksten. Skalaen har åtte item, der tre av disse er positivt ladet, f.eks. "Jeg føler at jeg har en god ro i dansetimene" og fem er negativt ladet, f.eks. "Jeg er alltid nervøs når vi har dans på skolen". Siden skalaen ble noe modifisert for å gjøre den relevant for dans, ble det gjennomført en faktoranalyse. Faktoranalysen med minimum Eigenvalue satt til 1, ga en én-faktorløsning der itemene ladet fra 0,60-0,76. Dette tyder på at skalaen måler ett begrep, i tråd med intensjonene. Skalaen har fem verdier, med svarkategoriene "Usant", "Litt usant", "Noen ganger sant, noen ganger usant", "Litt sant" og "Sant". Indeksen hadde høy intern konsistens, med Cronbachs alfa på 0,85.

3.5.4 Måleinstrumenter for mellomliggende variabler

Globalt selvverd

Globalt selvverd ble målt gjennom fem item som representerer delskalaen *Globalt selvverd* (Global self-worth) fra Wichstrøms (1995) norske versjon av skalaen *Harter's Self-Perception Profile for Adolescents*. Wichstrøm har utarbeidet en versjon av hele denne skalaen som innebærer en justering av spørsmålsoppsettet, slik at det er mer "brukervennlig" og mer i tråd med tradisjonelle spørreskjemaformater (Wichstrøm, 1995). Videre har Wichstrøm gjort en omfattende reliabilitets- og validitetsvurdering av denne versjonen. Dette kvalitetssikringsarbeidet innebar en sammenligning med den opprinnelige skalaen til Harter, og med andre skalaer som skal måle nærliggende teoretiske begreper. Eksempelvis ble Globalt selvverd validert mot item fra SCL, og det ble funnet god reliabilitet. Den nye versjonen repliserte forventet faktorstruktur, hadde høyere reliabilitet, sterkere konvergerende validitet, og bedre faktorvaliditet enn den originale skalaen. Diskriminerende validitet og beregnet påvirkning av sosial ønskarhet var de samme for den originale og den nye

versjonen (Wichstrøm, 1995). Disse funnene er med å støtte at skalaen har god begrepsvaliditet. Eksempel på item er *"Jeg er stort sett fornøyd med meg selv"* og *"Jeg er ofte skuffet over meg selv"*. Skalaen har fire verdier, med svarkategoriene "Stemmer svært dårlig", "Stemmer nokså dårlig", "Stemmer nokså godt" og "Stemmer svært godt". Indeksen hadde høy intern konsistens, med Cronbachs alfa på 0,85.

Selvvurdering av kropp og utseende

Selvvurdering av kropp og utseende ble målt gjennom fem item som representerer delskalaen *Fysisk framtoning/Selvvurdering av kropp og utseende* i Wichstrøms (1995) norske versjon *Harter's Self-Perception Profile for Adolescents*. Dette er del av samme batteri som Globalt selvvverd, og har vært gjennom samme reliabilitets- og validitetsvurdering som beskrevet ovenfor. Eksempler på item er *"Jeg er ikke fornøyd med utseende mitt"* og *"Jeg ønsker at kroppen min var annerledes"*. Skalaen har fire verdier, med de samme svarkategoriene som Globalt selvvverd. Indeksen hadde høy intern konsistens, med Cronbachs alfa på 0,90.

Dansefaglig selvvurdering

Dansefaglig selvvurdering ble målt gjennom item som ble modifisert fra delskalaen *Atletisk kompetanse* i Wichstrøms (1995) norske versjon av *Harter's Self-Perception Profile for Adolescents*. Itemene ble modifisert med utgangspunkt i dimensjonen *Atletisk kompetanse*, siden denne ble vurdert nærmest i "slekt" med dansefaglig kompetanse, og som krevde minst modifisering. Ut fra et kontekstuellt perspektiv, kan man si at variabelen opererer som en del av elevenes selvvurdering av *akademisk kompetanse*, siden dans er et sentralt skolefag for disse elevene. Eksempel på modifisering er *"Jeg synes at jeg er bedre i sport enn andre på min alder"* → *"Jeg synes at jeg er bedre til å danse enn de andre i klassen"*. Siden dette ble betraktet som en viktig variabel i prosjektet, ble det laget to ekstra item (se Vedlegg E).

Siden skalaen ble modifisert og tillagt to nye item, ble det gjennomført en eksplorerende faktoranalyse for å undersøke hvordan itemene fordelte seg og ladet. Alle, bortsett fra ett item (*"Jeg synes ikke at jeg har så sterk og fleksibel kropp som andre danseelever"*) viste tilfredsstillende faktorladning. Ved å ekskludere dette itemet fra analysen, dannet skalaen én dimensjon der de seks itemene ladet fra 0,55-0,83. Denne én-faktorløsningen indikerer at det er ett begrep som måles i skalaen, i tråd med intensjonen. Eksempel på item er *"Jeg er fornøyd med mine egne prestasjoner i dans"*. Skalaen har fire verdier, med de samme

svarkategoriene som Globalt selvvurd. Indeksen hadde tilfredsstillende intern konsistens, med Cronbachs alfa på 0,79.

3.5.5 Måleinstrumenter for uavhengige variabler

Opplevelse av det motivasjonelle klima

Opplevelse av det motivasjonelle klima ble målt gjennom 33 item enkelt modifisert fra Carr og kollegaers (2003) danseversjon av den anerkjente skalaen *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2* (PMCSQ-2) (Newton et al., 2000). Skalaen ble oversatt fra engelsk til norsk for denne studien. Siden skalaen allerede var justert til dansefeltet, var det kun små modifikasjoner som endring fra "dance institution" → "dansetimen"/"klassen", og fra "dancers" → "elever" som måtte til. Det ble også gjort små endringer i det som skal fange intoleranse for feil, fra "are punished when they make a mistake" → "får negative reaksjoner fra lærerne når de gjør feil". Sistnevnte ble gjort etter innspill fra utprøvingen av spørreskjemaet.

I likhet med den opprinnelige versjonen av PMCSQ-2 (Newton et al., 2000), har Carr og kollegaers (2003) skala de to hoveddimensjonene prestasjonsklima og mestringsklima. Videre har disse overordnede dimensjonene hver sine tre subskalaer; Mestringsklima har subskalaene Samarbeidslæring, Vektlegging av innsats og utvikling, og Alle har en viktig rolle. Prestasjonsklima har subskalaene Rivalisering mellom elever, Ujevn oppmerksomhet fra lærerne, og Intoleranse for feil (Carr et al., 2003; Newton et al., 2000). Siden skalaen ble enkelt modifisert, og det har vært noe usikkerhet rundt faktorstrukturen på den (Newton et al., 2000), ble det gjort en eksplorerende faktoranalyse av resultatene med dette utvalget. Den opprinnelige seks-faktorstrukturen ble ikke tilfredsstillende replisert, og andre faktorløsninger ble derfor vurdert. Den overordnede to-faktorstrukturen med dimensjonene Mestringsklima og Prestasjonsklima ble tilfredsstillende replisert, og her ladet alle itemene på forventet dimensjon. Itemene ladet fra 0,35-0,80 på disse to dimensjonene. Ett av itemene hadde altså faktorladning på 0,35, og var dermed under "minstekravet" på 0,40 (Ringdal, 2007), men det ble likevel beholdt i skalaen. Samlet forklart varians med denne faktorløsningen var 41,9%. Selv om forklart varians var noe lav og ett item hadde svak ladning, ble to-faktorløsningen valgt, med begrunnelsen at skalaen er såpass veletablert med en slik todeling.

Eksempel på item som måler prestasjonsklima er *"Bare de beste elevene får oppmerksomhet i dansetimen"* og *"Danselærerne blir sinte når vi gjør feil"*. Eksempel på item som måler mestringsklima er *"Danselærerne er opptatt av at vi utvikler oss på områder hvor vi ikke er så flinke"* og *"Elevene hjelper hverandre å lære i dansetimen"*. Skalaen har verdier fra 1-5, der "Helt uenig" og "Helt enig" er ytterpunktene. Den interne konsistensen var høy for både Mestringsklima og Prestasjonsklima, med Cronbachs alfa på henholdsvis 0,88 og 0,92.

Målorientering

De to dimensjonene Oppgaveorientering og Egoorientering ble målt gjennom totalt 12 item fra Carr og kollegaers (2003) danseversjon av den velutprøvde og anerkjente skalaen *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ) (Duda, 1993). Skalaen ble oversatt fra engelsk til norsk for denne studien. Eksempel på item som måler oppgaveorientering er *"I dansetimen føler jeg meg mest vellykket når jeg lærer en ny bevegelse eller ferdighet ved å prøve hardt"*. Eksempel på egoorientering er *"I dansetimen føler jeg meg mest vellykket når jeg er den eneste som får til en spesiell bevegelse"*. Skalaen har verdier fra 1-5, der "Helt uenig" og "Helt enig" er ytterpunktene. Den interne konsistensen var høy for både Oppgaveorientering og Egoorientering, med Cronbachs alfa på henholdsvis 0,83 og 0,87.

3.6 Analyse av data

Analyseprosessen i denne studien hadde tre overordnede faser (Trochim, 2006). Første fase var en klargjøring av data, andre fase innebar beskrivelse av data (deskriptiv statistikk), og tredje fase innebar bivariat og multivariat analyse (slutningsstatistikk).

1) Klargjøring av data

Etter at data fra spørreskjemaet var plottet i statistikkprogrammet SPSS (Norusis, 2011), ble rekoding gjennomført på enkelte item slik at alle item som inngikk i samme indeks skulle være positivt korrelert. Videre ble materialet sjekket for manglende verdier, faktoranalyser ble gjennomført på skalaer som var modifisert, og indekser ble sammensatt. Reliabilitetsanalyser ble så gjennomført på indeksene gjennom Cronbachs alfa. For å kvalitetsjekke plottingen, ble ca. 10% av skjemaene (18 stk) sjekket på nytt etter første plottning, og det ble funnet 2 feil. Dette tilsvarer en feilandel på 1,4 promille, og anses som en ubetydelig feilkilde.

I de tilfellene det var manglende verdier på enkeltvariabler, ble disse erstattet av gjennomsnittet på de andre som inngikk i indeksen. Høyeste antall manglende svar på enkeltvariabel var 3 stk, tilsvarende 1,6% av utvalget. Dette vurderes å være en lav andel manglende verdier, som vil ha svært begrenset innvirkning på resultatene.

2) Beskrivelse av data (deskriptiv statistikk)

Beskrivelse av data besto i frekvensoversikter med prosentfordeling, samt beregning av gjennomsnitt og standardavvik. I tillegg ble alle indeksene sjekket i forhold til normalfordelingen gjennom målene skewness og kurtosis. Der dette *ikke* er kommentert i forbindelse med de deskriptive tabellene i resultatdelen (avsnitt 4.1), var disse verdiene mellom -1 og 1, og indeksene ble regnet som tilnærmet normalfordelt⁵. To indekser viste seg å ha skewness/kurtosis på mindre enn -1 eller mer enn 1, og for å sjekke betydningen av dette, ble det laget normaliserte skårer ("Bloms formel") og utført korrelasjonsanalyser med disse. Dette hadde minimal innvirkning på resultatene (største differanse på korrelasjonskoeffisienten var +/- 0,04), og de originale skårene ble derfor beholdt.

Alle analysene i disse to første fasene av analyseprosessen ble gjennomført i statistikkprogrammet SPSS/PASW versjon 18.0 (Norusis, 2011).

3) Bivariat og multivariat analyse (slutningsstatistikk)

Bivariate analyser ble gjort med Pearson produkt-moment-korrelasjon i SPSS, og multivariat analyse gjennom strukturell modellering med statistikkprogrammet AMOS 18.0 (Arbuckle, 2007). Det ble også gjort en hierarkisk regresjonsanalyse som oppfølgingsanalyse i SPSS.

Strukturell modellering ble valgt som en mer hensiktsmessig hovedanalyse enn multippel regresjonsanalyse, siden man gjennom strukturell modellering også får indikasjoner på hvilke sammenhenger ("stier") det er relevant å inkludere, og at alle sammenhengene beregnes i én operasjon. Videre er det en fordel ved strukturell modellering at analysen gir en indikasjon på hvor godt den foreslåtte modellen fanger opp den totale samvariasjonen mellom variablene i studien. Dette angis gjennom modellens tilpasningsmål og modifikasjonsindikatorer. Den mest sentrale indikasjonen på modellens tilpasning er verdien på RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), der en verdi på 0,06 eller mindre anses som tilfredsstillende

⁵ Enkelte kilder mener det først er ved skewness mindre enn -3 eller mer enn 3 at avviket fra normalfordelingen kan forstyrre slutningsstatistikk (bl.a. Christophersen, 2009, s. 41).

tilpasning. I tillegg er TLI (Tucker-Lewis Index) og CFI (Comparative Fit Index) mål på tilpasningen som bør være over 0,95 (Hu & Bentler, 1999).

Hvor sikre er slutninger om statistiske sammenhenger fra denne studien?

Statistisk konklusjonsvaliditet er et spørsmål knyttet til analysen av data, og omhandler sikkerheten på slutninger om *sammenhenger* mellom variabler (Trochim, 2006). I denne studien er signifikansnivået (p-verdien) satt til 0,05. Dette markeres med en stjerne * i tabeller. To stjerner ** angir at signifikansnivået er 0,01. Dette innebærer at det er mindre enn henholdsvis 5 og 1 prosent sjanse for at man trekker en feilaktig slutning ved å stole på et resultat om at det er en statistisk sammenheng. I store utvalg kan imidlertid selv svært små korrelasjonskoeffisienter nå signifikasjonsnivå, og det må vurderes om slike svake sammenhenger egentlig har praktisk relevans (Pallant, 2007). Utvalget i denne studien er ikke så stort at dette anses som en aktuell problematikk.

Signifikansnivået kan likevel ikke alene sikre sikkerheten i statistiske slutninger; det forutsettes også bl.a. at målenivået på variablene er tilfredsstillende i forhold til de analysene som gjøres. Selv om flere av enkeltvariablene i spørreskjemaet hadde mål på ordinalnivå, oppfyller indeksene de danner kravene til intervallnivå. Dette støttes bl.a. av Ringdal (2007), som påpeker at det er vanlig å betrakte ordinalvariabler som intervallnivå når de har fem eller flere svarkategorier, og inngår i indekser med fem eller flere indikatorer. Med mål på intervallnivå, oppfyller variablene kriteriene til å kunne brukes i parametriske statistikk (Ringdal, 2007). Å velge riktig *type* analyse er også et sentralt moment, som er vurdert ovenfor i forhold til strukturell modellering.

Videre må størrelsen på utvalget være stort nok i forhold til de analysene man velger å gjøre, for å sikre valide slutninger (Pallant, 2007). I denne studien er det strukturell modellering som har det høyeste kravet til utvalgsstørrelse. Det ser ikke ut til å finnes et absolutt standardkrav til utvalgsstørrelse i denne type analyse, men det anbefales at forholdet mellom analyseenheter og variabler er minst 10:1, eller ideelt 20:1 (Kline, 2005, s. 110-111). Med 10 observerte variabler i den aktuelle modellen, anbefales det altså å ha minst 100 analyseenheter, og ideelt sett 200. Med 186 analyseenheter oppfyller studien minstekravet med god margin, og nærmer seg også det ideelle kravet. Utvalgsstørrelsen tillater imidlertid ikke at det brukes latente variabler i modellen, da dette ville utgjort 80 variabler, med et krav om utvalgsstørrelse på minst 800.

3.7 Etikk

Dette prosjektet innebar behandling av personopplysninger, og faller dermed under Personopplysningsloven (2000), og var meldepliktig. Prosjektet ble derfor meldt til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD), som tilrådte gjennomføringen (vedlegg A). Datainnsamlingen innebar også behandling av sensitive data (helseopplysninger), som er indirekte personidentifiserende gjennom bakgrunnsdata. Studien er unntatt fra konsesjonsplikt gjennom §7-27 i Personopplysningsforskriften (2000), på bakgrunn av prosjektets korte varighet og at opplysningene ”i liten grad [vil] kunne identifisere deltakeren” (se prosjektvurdering fra NSD, i vedlegg A). For at elevene ikke skulle føle seg presset til å delta i undersøkelsen, ble det i informasjonsbrevet påpekt at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst uten at dette måtte begrunnes nærmere. Lærerne som administrerte undersøkelsen ble også bedt om å informere om dette muntlig. Dette er i tråd med vilkåret om informert og fritt samtykke i forskning (NESH, 2006).

Opplysninger om enkeltindivider skal oppbevares forsvarlig for å sikre konfidensialitet, og det er særlige regler for elektronisk lagring av datamateriale (NESH, 2006; Personopplysningsforskriften, 2000). For å sikre dette, ble de manuelle spørreskjemaene oppbevart forsvarlig på et innelåst rom, og de blir makulert ved prosjektslutt. Datamaterialet oppbevares på pc med personlig passord, og egen kode på datamappen. Skolenavn ble erstattet med kode, og kodelisten oppbevares på annet sted enn datamaterialet. Denne kodelisten blir også makulert ved prosjektslutt. På den måten blir datamaterialet fullstendig anonymisert ved prosjektslutt.

”Forskningens sentrale forpliktelse er streben etter sannhet. Vitenskapelig redelighet står derfor sentralt i forskningsetikken” (NESH, 2006, s. 8). Arbeid med både teori og empiri i dette prosjektet har blitt utført med gjennomgående bestrebelse på så stor nøyaktighet og åpenhet som mulig.

4. Resultater

4.1 Deskriptiv statistikk

I dette avsnittet presenteres resultatene av studiens variabler som deskriptiv statistikk. 186 elever på videregående skole i utdanningsprogrammet Musikk, dans og drama, programområde dans, var respondenter i spørreundersøkelsen.

Generelle emosjonelle problem

Tabell 1 viser elevresponsen på de 10 spørsmålene angående generelle emosjonelle problem, i form av symptomer på depresjon og angst. Grunnlaget for den prosentvise fordelingen som presenteres i tabellen er som følgende: Indeksskårene ble i henhold til svaralternativene fordelt i fire kategorier; skårer i spennet 1-1,75 ble inkludert i en kategori benevnt ”Ikke plaget”, siden elever med skårer i dette spennet mest hyppig har krysset av på dette svaralternativet på enkeltitem. På samme måte ble skårer i spennet 1,75-2,50 inkludert i kategorien ”Litt plaget”, skårer i spennet 2,50-3,25 ble inkludert i kategorien ”Ganske mye plaget”, og skårer i spennet 3,25-4 inkludert i kategorien ”Veldig mye plaget”. Tabellen viser også utvalgets gjennomsnitt og standardavvik (i parentes) på denne indeksen.

Tabell 1. Deskriptiv statistikk for variabelen *Generelle emosjonelle problem (SCL-10)* ($n = 186$).

	Ikke plaget	Litt plaget	Ganske mye plaget	Veldig mye plaget	Gjennomsnitt og (standardavvik)
Generelle emosjonelle problem	41,9%	39,2%	13,4%	5,4%	2,01 (0,68)

Skåringsbredde: 1-4.

Tabellen viser at nesten 19% av elevene rapporterte at de er ganske eller veldig mye plaget av symptomer på angst og/eller depresjon. Gjennomsnittet blant jentene var 2,02, og gjennomsnittet blant guttene var 1,86.

I ”Levekårsundersøkelsen” fra 1998, presentert av Strand og kollegaer (2003), var gjennomsnittet blant personer i alderen 16-24 år 1,37. En signifikansberegning med t-test for ett utvalg indikerer at gjennomsnittsverdien blant elevene i denne studien er signifikant høyere ($p < 0,01$) enn dette.

Sammenlignet med tall fra helseundersøkelsen ”Ungdom 2004” blant 18-19 åringer i Oslo og Hedmark (Folkehelseinstituttet, 2007a, 2007b), skåret jentene i vg3 i denne studien (som er tilsvarende de 18-19-årige i helseundersøkelsen) signifikant høyere ($p < 0,01$) på symptomer på emosjonelle problem enn jentene i både Oslo (gjennomsnitt: 1,76), og Hedmark (gjennomsnitt: 1,63).

Nervøsitet i dansetimene

Tabell 2 viser elevenes respons på spørsmål om grad av nervøsitet i dansetimene, en indikasjon på situasjonsspesifikke emosjonelle problem. Den prosentvise fordelingen som vises i tabellen er beregnet ut fra samme prinsipp som skalaen for generelle emosjonelle problem (se beskrivelse ovenfor), men her ble skårene i henhold til svarkategoriene inndelt i fem kategorier (skårer i spennet 1-1,8 ble plassert i kategorien ”Usant”, 1,8-2,6 i kategorien ”Litt usant”, 2,6-3,4 i kategorien ”Noen ganger sant/noen ganger usant”, 3,4-4,2 i kategorien ”Litt sant” og 4,2-5 i kategorien ”Sant”). Tabellen viser også gjennomsnitt og standardavvik (i parentes).

Tabell 2. Deskriptiv statistikk for variabelen *Nervøsitet i dansetimene* ($n = 186$).

	Usant 1	Litt usant 2	Noen ganger sant/usant 3	Litt sant 4	Sant 5	Gjennomsnitt og (standardavvik)
Nervøsitet i dansetimene	48,9%	36,6%	12,4%	1,1%	1,1%	1,91 (0,66)

Skåringsbredde: 1-5.

Merk: Variabelen Nervøsitet i dansetimene hadde skewness på 1,10 og kurtosis på 1,64. Pga. høye verdier ble det laget en normalisert skåre med ”Bloms formel” og utført korrelasjonsanalyser med denne og de øvrige variablene. Dette viste seg å ha minimal innvirkning på resultatene; største differanse på korrelasjonskoeffisientene var 0,04, og de originale skårene ble derfor beholdt.

Nesten halvparten av elevene hadde skårer på skalaen om nervøsitet i dansetimene som indikerer at de *ikke* føler nervøsitet eller uro i dansetimene i det hele tatt, men at de derimot har en god ro og føler seg trygge i timene. Svært få rapporterte om sterk nervøsitet, men 12,4% rapporterte om moderate tendenser til nervøsitet i dansetimene (kategori 3). Jentenes gjennomsnitt var 1,93 og guttenes gjennomsnitt var 1,67.

Globalt selvverd, dansefaglig selvvurdering og selvvurdering av kropp og utseende

Tabell 3 viser elevenes skåre på selvpoppfatningsvariablene. Høy skåre indikerer henholdsvis høyt globalt selvverd, høy dansefaglig selvvurdering, og høy selvvurdering av kropp og utseende. Den prosentvise fordelingen som vises i tabellen er beregnet ut fra samme prinsipp som skalaen for generelle emosjonelle problem, og fordelt på fire kategorier i henhold til svarkategoriene. Tabellen viser også gjennomsnitt og standardavvik (i parentes).

Tabell 3. *Deskriptiv statistikk for variablene Globalt selvverd, Dansefaglig selvvurdering og Selvvurdering av kropp og utseende (n = 186).*

	Stemmer svært dårlig 1	Stemmer nokså dårlig 2	Stemmer nokså godt 3	Stemmer svært godt 4	Gjennomsnitt og (standardavvik)
Globalt selvverd	7%	25,3%	46,2%	21,5%	2,78 (0,67)
Dansefaglig selvvurdering	5,4%	32,8%	51,1%	10,8%	2,65 (0,52)
Selvvurdering av kropp og utseende	11,8%	32,8%	41,4%	14,0%	2,51 (0,71)

Skåringsbredde: 1-4.

Om lag en tredjedel av elevene var svært eller nokså *uenig* i påstander som indikerer at de er fornøyd med seg selv ”slik de er”. De har altså tendenser til lavt *globalt selvverd*. De resterende to tredjedeler sa seg nokså eller svært enig i de samme påstandene, og har altså høyere globalt selvverd. Jentenes gjennomsnitt var 2,75, og guttenes gjennomsnitt var 3,06. I de norske normene (Wichstrøm, 1998) ligger gjennomsnittet for jenter fra 16-19 år fra 2,76 til 2,83. Gjennomsnittet for gutter fra 16-19 år i de norske normene er fra 2,96 til 3,00. Jentenes gjennomsnittsskåre i denne studien ligger altså tilnærmet likt eller noe under gjennomsnittet i normene, mens guttenes gjennomsnittsskåre ligger tilnærmet likt eller noe over normene.

Når det gjelder *dansefaglig selvvurdering*, hadde 38,2 % av elevene skårer som indikerer at de er svært eller nokså *uenig* i at de gjør det bra i dansetimene på skolen. 51,1% rapporterte at de er nokså fornøyd med egne prestasjoner i dans, og 10,8% at de er svært fornøyd. Jentenes gjennomsnitt var 2,63, og guttenes gjennomsnitt var 2,92.

Selvvurdering av kropp og utseende hadde det laveste gjennomsnittet blant de tre selvvoppfatningsvariablene. Nesten 45% oppga at det stemmer svært eller nokså dårlig at de er fornøyd med kroppen og utseende sitt. Jentenes gjennomsnitt var 2,49, og guttenes gjennomsnitt var 2,74. I de norske normene (Wichstrøm, 1998), ligger gjennomsnittet for jenter fra 16-19 år fra 2,36 til 2,46 på denne delskalaen. Gjennomsnittet for gutter fra 16-19 år i de norske normene er fra 2,76 til 2,85. Jentenes gjennomsnittskåre i denne studien lå altså tilnærmet likt eller noe over gjennomsnittet i normene, mens guttenes gjennomsnittskåre lå tilnærmet likt eller noe under normene.

Opplevelse av det motivasjonelle klima

Tabell 4 viser elevenes rapportering av opplevelse av det motivasjonelle klima i dansetimene på skolen. Prosentfordelingen som vises i tabellen er beregnet etter samme prinsipp som skalaen for generelle emosjonelle problem, men inndelt i fem kategorier, i henhold til de fem svarkategoriene. Tabellen viser også gjennomsnitt og standardavvik (i parentes).

Tabell 4. Deskriptiv statistikk for variablene *Mestringsklima* og *Prestasjonsklima* ($n = 186$).

	Helt uenig 1	2	3	4	Helt enig 5	Gjennomsnitt og (standardavvik)
Mestringsklima	0,0%	1,6%	9,7%	44,1%	44,6%	4,07 (0,56)
Prestasjonsklima	29,0%	34,9%	25,8%	8,6%	1,6%	2,33 (0,78)

Skåringsbredde: 1-5.

Elevene rapporterte i større grad om mestringsklima enn prestasjonsklima i dansetimene; mens nesten 89% av elevene rapporterte fra 4 til 5 på opplevelse av mestringsklima, rapporterte drøyt 10% fra 4 til 5 på opplevelse av prestasjonsklima. 60% av elevene svarte rundt 2 og 3 på spørsmål om prestasjonsklima. Spredningen var større i opplevelsen av prestasjonsklima enn i opplevelsen av mestringsklima.

Med forbehold om direkte sammenligning, kan det nevnes at andre studier også har funnet at elever opplever sterkere mestringsklima enn prestasjonsklima i både skole, lagidrett og dansesammenheng: Hos Carr og kollegaer (2003) (dans) var forholdet 3,88/2,86, hos de Bruin og kollegaer (2009) (dans) var forholdet 3,86/2,53, hos Stornes og kollegaer (2008) (skole) var forholdet 3,94/2,50, og hos Ommundsen og kollegaer (1998) (lagidrett) var forholdene

4,15/2,87. Sett i forhold til disse studiene, viser den foreliggende studien det høyeste forholdstallet (gjennomsnittsverdi Mestringsklima dividert på gjennomsnittsverdi Prestasjonsklima) mellom mestringsklima og prestasjonsklima. Høyt forholdstall indikerer at opplevelse av mestringsklima dominerer over prestasjonsklima.

Målorientering

Tabell 5 viser elevenes rapportering av målorientering, altså grad av oppgaveorientering og egoorientering i dansetimen. Prosentfordelingen som vises i tabellen er beregnet etter samme prinsipp som skalaen for generelle emosjonelle problem, men inndelt i fem kategorier, i henhold til de fem svarkategoriene. Tabellen viser også gjennomsnitt og standardavvik (i parentes).

Tabell 5. Deskriptiv statistikk for variablene Oppgaveorientering og Egoorientering ($n = 186$).

	Helt uenig 1	2	3	4	Helt enig 5	Gjennomsnitt og (standardavvik)
Oppgaveorientering	0,5%	0,5%	3,2%	20,4%	75,3%	4,44 (0,56)
Egoorientering	19,9%	24,2%	21,5%	25,8%	8,6%	2,88 (1,07)

Skåringsbredde: 1-5.

Merk: Variablen Oppgaveorientering hadde skewness på -1,91 og kurtosis på 6,24. Pga. høye verdier ble det laget en normalisert skåre med "Bloms formel" og utført korrelasjonsanalyser med denne og de øvrige variablene. Dette viste seg å ha minimal innvirkning på resultatene; største differanse på korrelasjonskoeffisientene var 0,04, og de originale skårene ble derfor beholdt.

Tendensen blant elevene var at de hadde høyere skåre for oppgaveorientering enn egoorientering. Drøyt 95% av elevene hadde en gjennomsnittsskåre som indikerer at de domineres av svar mellom 4-5 på oppgaveorientering. Tilsvarende tall for egoorientering var 34,4%. Spredningen i skårene på egoorientering var større enn i skårene på oppgaveorientering.

Med forbehold om direkte sammenligning, kan det nevnes at andre studier også har funnet at elever var sterkere oppgaveorientert enn egoorientert, dette gjelder studier fra dans, lagidrett og skole: Hos Carr og kollegaer (2003) (dans) var forholdet 4,20/3,04, hos de Bruin og kollegaer (2009) (dans) var forholdet 4,13/3,65, hos Nieminen og kollegaer (2001) (dans) var

forholdet 4,69/2,24, hos Ommundsen og kollegaer (1998) (lagidrett) var forholdet 4,69/3,63, og hos Stornes & Bru (akseptert for publisering) var forholdet 4,34/3,01. Bare den finske studien (Nieminen et al., 2001) har høyere forholdstall (gjennomsnittsverdi Oppgaveorientering dividert på gjennomsnittsverdi Egoorientering), enn den foreliggende studien. Høyt forholdstall indikerer at oppgaveorientering er dominerende i forhold til egoorientering blant respondentene i utvalget.

4.2 Slutningsstatistikk

4.2.1 Bivariat analyse

Tabell 6 viser de bivarierte korrelasjonene mellom variablene i studien. Korrelasjonsanalysene ble utført med Pearsons produkt-moment-korrelasjon. Koeffisientene i matrisen indikerer styrken på de lineære sammenhengene mellom variablene (Ringdal, 2007). I presentasjonen av resultatene fra korrelasjonsanalysene følges Cohens (1988, s. 79-81) benevnninger, der korrelasjonskoeffisienter fra 0,10 til 0,29 karakteriseres som *svake*, fra 0,30 til 0,49 som *moderate*, og fra 0,50 til 1 som *sterke*.

Klassetrinn viste seg å ha signifikant positiv sammenheng *kun* med opplevelsen av prestasjonsklima (Spearman's rho 0,22; $p < 0,01$). Siden denne sammenhengen sannsynligvis kan forklares av et reelt økt press om prestasjon i vg3, ble klassetrinn ikke vurdert som en variabel som burde kontrolleres for i de videre analysene. Av samme grunn ble klassetrinn ikke inkludert i korrelasjonsmatrisen. Kjønn er imidlertid tatt med videre i analysene, på bakgrunn av at tidligere studier gir forventning om kjønnsforskjeller i emosjonelle problem (og eventuelt i noen av de uavhengige variablene) som trolig ikke kan forklares med at de utsettes for ulikt læringsklima.

Tabell 6. Korrelasjonsmatrise av variablene i studien ($n = 186$).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Kjønn ¹									
2. Mestringsklima	-0,07								
3. Prestasjonsklima	0,11	-0,39**							
4. Oppgaveorientering	-0,09	0,41**	-0,30**						
5. Egoorientering	0,10	-0,13	0,33**	0,09					
6. Dansefaglig selvvurdering	-0,14	0,29**	-0,23**	0,41**	0,04				
7. Selvvurdering kropp og utseende	-0,09	0,20**	-0,23**	0,18*	-0,16*	0,37**			
8. Globalt selvvverd	-0,12	0,25**	-0,27**	0,25**	-0,18*	0,41**	0,84**		
9. Nervøsitet i dansetimene	0,11	-0,39**	0,48**	-0,50**	0,18*	-0,56**	-0,37**	-0,45**	
10. Generelle emosjonelle problem	0,06	-0,34**	0,36**	-0,18*	0,23**	-0,30**	-0,45**	-0,58**	0,56**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

¹ Kjønn ble kodet med gutt=1 og jente=2 i datamaterialet. Det innebærer at en positiv korrelasjonskoeffisient antyder en positiv sammenheng for jentene, og en negativ korrelasjonskoeffisient antyder en positiv sammenheng for guttene.

Kjønn: Korrelasjonsmatrisen (Tabell 6) viser at kjønn ikke hadde noen signifikant sammenheng med noen av variablene. Dansefaglig selvvurdering var den variabelen som hadde "nærmest" en signifikant sammenheng med kjønn, med p-verdi på 0,051, altså rett over signifikanskriteriet på *mindre enn* 0,05. Det svært lave antallet gutter (n=14) må påpekes, og kan bidra til at sammenhengene med kjønn ikke når signifikans.

Opplevelse av det motivasjonelle klima: De to klimavariablene hadde en moderat negativ samvariasjon. Skårene for opplevelse av mestringsklima var moderat positivt korrelert med oppgaveorientering, og prestasjonsklima moderat positivt korrelert med egoorientering. Mens mestringsklima hadde svake positive korrelasjoner med alle selvoppfatningsvariablene, hadde prestasjonsklima svake negative korrelasjoner med selvoppfatningsvariablene. Mestringsklima hadde en moderat negativ korrelasjon med nervøsitet i dansetimene og generelle emosjonelle problem, og prestasjonsklima hadde en moderat positiv korrelasjon med de samme variablene. Korrelasjonskoeffisienten på 0,48 ($p < 0,01$) indikerer en klar tendens til at elever som rapporterte om sterkt prestasjonsklima, også skåret høyt på følelse av nervøsitet i dansetimene.

Målorientering: De to målorienteringene var ikke signifikant korrelert med hverandre. Videre var skårene for egoorientering svakt negativt korrelert med både selvvurdering av kropp og utseende og globalt selvverd, men ikke signifikant korrelert med dansefaglig selvvurdering. Egoorientering var også svakt positivt korrelert med de to avhengige variablene, nervøsitet i dansetimene og generelle emosjonelle problem. Det indikeres altså en tendens til at elever som har skåret høyt på egoorientering, også har skåret høyt på nervøsitet i dansetimen og på generelle emosjonelle problem. Resultatene for oppgaveorientering hadde motsatt fortegn; skårene for oppgaveorientering var moderat positiv korrelert med dansefaglig selvvurdering, og svakt positiv korrelert med selvvurdering av kropp og utseende og globalt selvverd. Videre hadde oppgaveorientering negative bivariate sammenhenger med de avhengige variablene; en sterk negativ korrelasjon med nervøsitet i dansetimene og en svak negativ korrelasjon med generelle emosjonelle problem. Det viste seg altså særlig en tendens til at elever som skåret høyt på oppgaveorientering, også skåret lavt på følelse av nervøsitet i dansetimene.

Selvoppfatning: De tre selvoppfatningsvariablene hadde moderat eller sterk positiv samvariasjon. Den sterkeste korrelasjonen var mellom selvvurdering av kropp og utseende og

globalt selvverd, på 0,84 ($p < 0,01$). Dansefaglig selvvurdering hadde svakere korrelasjon med skårene for globalt selvverd, men det var en moderat positiv samvariasjon. Alle selvpoppfatningsvariablene hadde moderat eller sterk negativ korrelasjon med de avhengige variablene. I forhold til nervøsitet i dansetimene, var det dansefaglig selvvurdering som hadde den sterkeste bivariate sammenhengen. I forhold til generelle emosjonelle problem, var det globalt selvverd som hadde den sterkeste bivariate sammenhengen.

Nervøsitet i dansetimene og generelle emosjonelle problem: De to avhengige variablene hadde en sterk positiv bivariat sammenheng.

4.2.2 Multivariat analyse - strukturell modellering

Den multivariate analysen indikerer hvordan variablene har sammenheng med hverandre når effekten av andre variabler ble kontrollert, dvs. holdt konstant. På bakgrunn av hypotesen om at målorientering og opplevelse av klima har innvirkning på emosjonelle problem som en indirekte effekt via selvpoppfatningen, ble stimodellen (Figur 3) satt opp i fem nivå (jf. teorimodellen i Figur 2): De motivasjonelle variablene ble satt opp lengst til venstre som uavhengige variabler (nivå 1), neste nivå var de områdespesifikke selvvurderingene (nivå 2), videre til globalt selvverd (nivå 3), til nervøsitet i dansetimene (nivå 4) og til slutt til generelle emosjonelle problem (nivå 5). Klassestrinn ble ikke inkludert i modellen, siden det kun var sammenhengen med opplevd prestasjonsklima som var signifikant, og denne økningen anses som reell. Selv om den bivariate analysen indikerte at kjønn ikke hadde signifikant sammenheng med noen av variablene, ble kjønn likevel inkludert i den multivariate analysen, på bakgrunn av de tidligere forklarte forventningene om kjønn som en variabel av betydning.

Modellens tilpasning

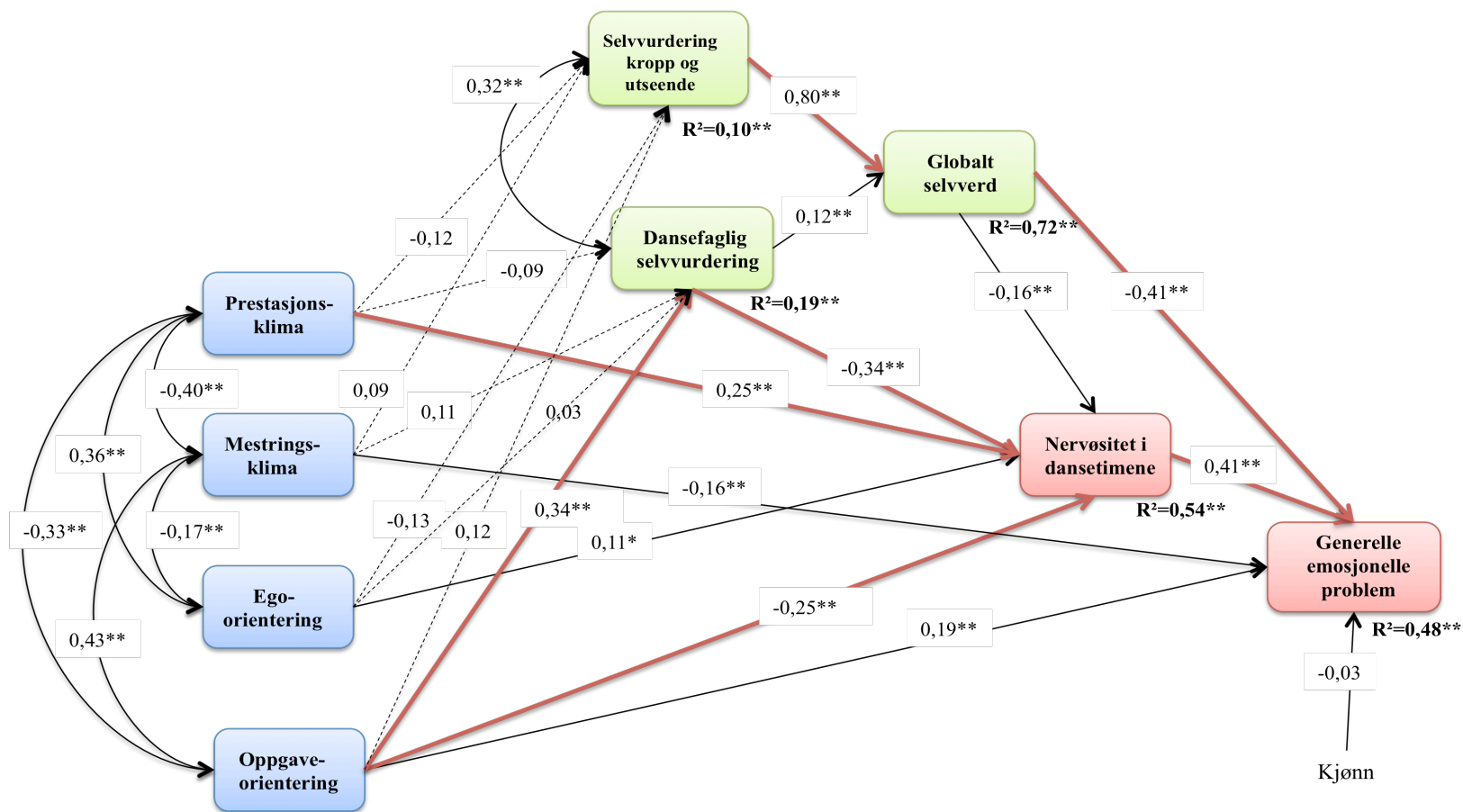
Koblingene i modellen ble altså satt i samsvar med teorimodellen (Figur 2). I tillegg antydte tilpasningsverdiene og modifikasjonsindikasjonene at modellen hadde bedre tilpasning med noen direkte koblinger fra de motivasjonelle til de emosjonelle variablene. Den beste tilpasningen ble identifisert med koblingene som vist i Figur 3. Med disse koblingene hadde stimodellen RMSEA på 0,02, dvs. innenfor maksimumsverdien for akseptabel tilpasning (0,06; Hu & Bentler, 1999). Verdiene på TLI og CFI var henholdsvis 0,995 og 0,998, som er over minimumsverdien for akseptabel tilpasning (0,95; Hu & Bentler, 1999). Totalt indikerer disse verdiene at modellen hadde god tilpasning.

Presentasjon av den multivariate analysen

I det følgende vises stimodellen (Figur 3), og den etterfølges av oversikt over totale, direkte og indirekte effekter av de motivasjonelle variablene (Tabell 7) og selvoppfatningsvariablene (Tabell 8) på de emosjonelle variablene. Det må understrekes at selv om det brukes betegnelsen ”effekter”, dreier det seg ikke om effekter i form av kausal påvirkning. En strukturell modell i en tverrsnittstudie som denne, kan som nevnt ikke påvise kausalsammenhenger. ”Effekt” brukes i denne sammenheng som betegnelse på *multivariate sammenhenger*. Tabell 9 viser de motivasjonelle variablenes totale forklarte varians i de emosjonelle variablene, samt endring i forklart varians da selvoppfatningsvariablene ble lagt til i en hierarkisk regresjonsmodell. I forlengelse av figuren og tabellene presenteres resultatene etter følgende disposisjon:

- 1) Effekter av opplevelse av det motivasjonelle klima; dvs. multivariate sammenhenger mellom opplevelse av det motivasjonelle klima og de emosjonelle variablene (direkte, indirekte og totale ”effekter”).
- 2) Effekter av målorientering; dvs. multivariate sammenhenger mellom målorientering og de emosjonelle variablene (direkte, indirekte og totale ”effekter”).
- 3) Effekter av selvoppfatning; dvs. multivariate sammenhenger mellom selvvurderinger, globalt selvverd og de emosjonelle variablene (direkte, indirekte og totale ”effekter”).

Figur 3. Stimodell over variablene i studien ($n = 186$). Buede koblinger med piler i begge ender er korrelasjoner, og koblinger med én pil er standardiserte regresjonskoeffisienter. Koblinger som ikke er signifikant på 0,05-nivå er markert med stiplet linje. Koblinger med koeffisienter sterkere enn 0,20 er uthevet som røde. Forklart varians (R^2) står med uthevet skrift under de mellomliggende og avhengige variablene.



* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tabell 7. Totaleffekter, direkte effekter og indirekte effekter av de motivasjonelle variablene på de emosjonelle variablene ($n = 186$).

	Nervøsitet i dansetimen			Generelle emosjonelle problem		
	Total effekt	Direkte effekt	Indirekte effekt	Total effekt	Direkte effekt	Indirekte effekt
Mestringsklima	-0,05	0,00	-0,05	-0,22**	-0,16**	-0,06
Prestasjonsklima	0,29**	0,25**	0,05	0,16**	0,00	0,16**
Egoorientering	0,13*	0,11*	0,02	0,10	0,00	0,10
Oppgaveorientering	-0,39**	-0,25**	-0,14*	-0,03	0,19**	-0,21**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tabell 8. Totaleffekter, direkte effekter og indirekte effekter av selvoppfatningsvariablene på de emosjonelle variablene ($n = 186$).

	Nervøsitet i dansetimen			Generelle emosjonelle problem		
	Total effekt	Direkte effekt	Indirekte effekt	Total effekt	Direkte effekt	Indirekte effekt
Dansefaglig selvvurdering	-0,36**	-0,34**	-0,02	-0,19**	0,00	-0,19**
Selvvurdering av kropp og utseende	-0,13*	0,00	-0,13**	-0,38**	0,00	-0,38**
Globalt selvvurd	-0,16**	-0,16**	0,00	-0,48**	-0,41**	-0,07

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tabell 9. Forklart varians (R^2) av de motivasjonelle variablene i de emosjonelle variablene, samt endring i forklart varians da selvoppfatningsvariablene ble lagt til i en hierarkisk regresjonsmodell ($n=186$).

	Nervøsitet i dansetimen	Generelle emosjonelle problem
Forklart varians (R^2) av de motivasjonelle variablene	0,39**	0,19**
Endring i forklart varians (R^2) da selvoppfatningsvariablene ble lagt til	0,15**	0,23**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Effekter⁶ av opplevelse av det motivasjonelle klima

Stimodellen (Figur 3) indikerer at det kun er svake, ikke-signifikante multivariate sammenhenger mellom opplevelse av det motivasjonelle klima og de to områdespesifikke selvvurderingsvariablene. I Tabell 7 blir det understreket at de indirekte effektene av mestringsklima og prestasjonsklima på de emosjonelle variablene var svært svake; de indirekte effektene på nervøsiteten i dansetimene var henholdsvis -0,05 og 0,5. Dette betyr at sammenhengene mellom klimavariablene og nervøsiteten i dansetimene ikke ble signifikant mediert av selvpåfatningsvariablene.

Klimavariablenes indirekte effekter på generelle emosjonelle problem er mer kompliserte, siden disse effektene også går via nervøsiteten i dansetimene. For å få et ”renere” bilde ble modellen derfor bygget opp uten variabelen Nervøsiteten i dansetimene, og de indirekte effektene var da henholdsvis -0,05 og -0,06, og er også svært svake. Dette betyr at sammenhengene mellom klimavariablene og generelle emosjonelle problem ikke ble signifikant mediert av selvpåfatningsvariablene. Da nervøsiteten i dansetimene ble tatt ut av modellen, var totaleffektene av mestringsklima på generelle emosjonelle problem -0,22 ($p < 0,01$) og av prestasjonsklima 0,21 ($p < 0,01$).

Stimodellen indikerer at det var signifikante *direkte* multivariate sammenhenger mellom opplevelse av prestasjonsklima og nervøsiteten i dansetimene, og mellom opplevelse av mestringsklima og generelle emosjonelle problem. Totaleffektene (Tabell 7) viser at prestasjonsklima hadde den sterkeste effekten på nervøsiteten i dansetimene (0,29; $p < 0,01$), mens mestringsklima hadde den sterkeste effekten på generelle emosjonelle problem (-0,22; $p < 0,01$).

Effekter av målorientering

De multivariate sammenhengene mellom de individuelle målorienteringene og de områdespesifikke selvvurderingsvariablene var generelt noe sterkere enn klimavariablene, særlig gjaldt dette sammenhengen mellom oppgaveorientering og dansefaglig selvvurdering (Figur 3). De andre sammenhengene var ikke signifikante. Videre ser man at det var en relativt sterk sammenheng mellom dansefaglig selvvurdering og nervøsiteten i dansetimene, noe som antyder at det foreligger en indirekte effekt mellom oppgaveorientering og nervøsiteten i

⁶ *Effekter* brukes i denne sammenheng om multivariate sammenhenger.

dansetimene, som går *via* dansefaglig selvvurdering. Tabell 7 viser at oppgaveorientering hadde en indirekte sammenheng med nervøsitet i dansetimen (-0,14; $p < 0,05$), og understøtter dermed dette. Sammenhengen mellom oppgaveorientering og nervøsitet i dansetimene ble altså til en viss grad mediert av dansefaglig selvvurdering. Den indirekte effekten av egoorientering på nervøsitet i dansetimene var minimal og ikke signifikant, noe som indikerer at sammenhengen mellom egoorientering og nervøsitet i dansetimene ikke ble mediert av selvpoppfatningsvariablene.

Målorienteringenes indirekte effekter på generelle emosjonelle problem går på samme måte som klimavariablene *via* nervøsitet i dansetimene, så for å tydeliggjøre de indirekte effektene på generelle emosjonelle problem, ble variabelen Nervøsitet i dansetimene tatt ut av modellen. Den indirekte sammenhengen mellom målorienteringene og generelle emosjonelle problem viste seg da å være svært svake (oppgaveorientering 0,08, og egoorientering 0,04). Dette indikerer at sammenhengen mellom målorienteringene og generelle emosjonelle problem ikke ble signifikant mediert av selvpoppfatningsvariablene.

Den relativt lave forklarte variansen i dansefaglig selvvurdering ($R^2=0,19$; $p < 0,01$) og selvvurdering av kropp og utseende ($R^2=0,10$; $p < 0,01$) (Figur 3), understøtter at de motivasjonelle variablene bare i liten grad går *via* selvpoppfatningsvariablene.

På samme måte som klimavariablene, hadde målorienteringsvariablene *direkte* multivariate sammenhenger med de emosjonelle variablene: Egoorientering hadde en svak signifikant positiv sammenheng med nervøsitet i dansetimene, og oppgaveorientering en direkte sammenheng med både nervøsitet i dansetimene og generelle emosjonelle problem. Det bemerkes at den direkte koblingen fra oppgaveorientering til generelle emosjonelle problem var positiv. Ser man på totaleffektene, var det oppgaveorientering som hadde den sterkeste effekten, og det var på nervøsitet i dansetimene (Tabell 7). Den lave totaleffekten oppgaveorientering hadde på generelle emosjonelle problem (-0,03), må ses i forhold til at den innebærer både negative indirekte effekter (bl.a. *via* nervøsitet i dansetimene) og en positiv direkteeffekt.

Tabell 9 viser at opplevelse av det motivasjonelle klima og målorientering totalt forklarte 39% varians i nervøsitet i dansetimene, og 19% varians i generelle emosjonelle problem.

Effekter av selvoppfatning

Begge de områdespesifikke selvvurderingsvariablene hadde signifikante sammenhenger med globalt selvverd, som igjen hadde en relativt sterk sammenheng med generelle emosjonelle problem (-0,41; $p < 0,01$). Selvvurdering av kropp og utseende hadde den sterkeste forbindelsen til globalt selvverd (0,80; $p < 0,01$). Globalt selvverd hadde en sterkere direktekobling til generelle emosjonelle problem enn til nervøsitet i dansetimene. Selvvurderingsvariablenes totaleffekter på generelle emosjonelle problem, indikerer at selvvurdering av kropp og utseende hadde sterkere effekt enn dansefaglig selvvurdering (Tabell 8).

Dansefaglig selvvurdering hadde, som tidligere nevnt, en betydelig direktekobling til nervøsitet i dansetimene, og var den selvoppfatningsvariablen med den sterkeste totaleffekten på nervøsitet i dansetimene (-0,36; $p < 0,01$). Den marginale indirekte effekten, indikerer at sammenhengen mellom dansefaglig selvvurdering og nervøsitet i dansetimene ikke gikk via globalt selvverd (Tabell 8).

Selvoppfatningsvariablene hadde relativt sterkere sammenhenger med generelle emosjonelle problem enn de motivasjonelle variablene, og noe svakere sammenheng med nervøsitet i dansetimene (Figur 3, samt totaleffekter i tabell 7 og 8). Tabell 9 viser at selvoppfatningsvariablene forklarte 23% varians i generelle emosjonelle problem etter at det ble kontrollert for de motivasjonelle variablene, mot kun 15 % i nervøsitet i dansetimene.

Oppsummering av multivariat analyse

Av de motivasjonelle variablene var det kun oppgaveorientering som hadde signifikant multivariat sammenheng med aspekter ved selvoppfatningen, men alle hadde signifikante sammenhenger med én eller begge de emosjonelle variablene. Effektene av selvoppfatningsvariablene på de emosjonelle variablene var relativt sterke, men kan altså bare i liten grad tilbakeføres til de motivasjonelle variablene. Slik sett framstår de motivasjonelle variablene og selvoppfatningsvariablene hovedsaklig som to separate kilder til forklaring av variasjonen i de emosjonelle variablene.

Prestasjonsklima hadde betydelig positiv sammenheng med nervøsitet i dansetimene, mens *mestringsklima* ikke hadde tilsvarende motsatte sammenheng med nervøsitet i dansetimene.

Mestringsklima hadde imidlertid en sterkere totaleffekt (negativ) på generelle emosjonelle problem.

Oppgaveorientering hadde en relativt sterk negativ totaleffekt på nervøsitet i dansetimene, som var tildels mediert av dansefaglig selvvurdering. *Oppgaveorientering* hadde i tillegg en positiv direkteeffekt på generelle emosjonelle problem. *Egoorientering* hadde en svak positiv relasjon til nervøsitet i dansetimene.

Selvvurdering av kropp og utseende hadde en svært sterk sammenheng med globalt selvverd, og relativt sterk totaleffekt på generelle emosjonelle problem. *Dansefaglig selvvurdering* hadde svakere sammenheng med globalt selvverd og generelle emosjonelle problem enn selvvurdering av kropp og utseende, men sterkere sammenheng med nervøsitet i dansetimene. *Globalt selvverd* hadde en klar sammenheng med generelle emosjonelle problem.

5. Drøfting

I denne delen av oppgaven drøftes resultatene fra spørreundersøkelsen i lys av teori og tidligere forskning. Hensikten med denne studien er å utforske om det er forhold ved opplevelsen av det motivasjonelle klima og elevers målorientering overfor danseundervisningen som kan forklare variasjoner i deres selvoppfatning og emosjonelle problem. Bakgrunnen for dette, ligger i en forståelse av dans som en prestasjonsarena der ferdigheter eksponeres og uttrykkes gjennom kroppen i en sosial kontekst, noe som kan sette aktørene i en utsatt posisjon. Den overordnede problemstillingen har vært: *Hvordan er opplevelse av det motivasjonelle klima og målorientering relatert til selvoppfatning og emosjonelle problem blant danseelever?*

De tre spesifikke forskningsspørsmålene var:

- 1) Hvordan er opplevelse av det motivasjonelle klima relatert til selvoppfatning og emosjonelle problem blant danseelever?
- 2) Hvordan er målorientering relatert til selvoppfatning og emosjonelle problem blant danseelever?
- 3) I hvilken grad er relasjoner mellom de motivasjonelle og de emosjonelle forholdene i spørsmål 1 og 2 mediert av elevenes selvoppfatning?

Drøftingskapitlet starter med en drøfting av funn for de mellomliggende og avhengige variablene. Dette innebærer en diskusjon av forekomst av emosjonelle problem og nivå på selvoppfatningsvariablene, samt sammenhengene mellom disse forholdene. Forekomst og nivå er med å skissere denne elevgruppens profil, og setter studiens øvrige funn inn i en aktuell og meningsfylt kontekst. Sammenhengene mellom selvoppfatningen og de emosjonelle variablene omtales med relevans i forhold til de indirekte sammenhengene mellom de motivasjonelle og de emosjonelle forholdene. Videre fokuseres drøftingen mot henholdvis opplevelse av det motivasjonelle klima og målorientering, og deres relasjon til selvoppfatning og emosjonelle problem.

5.1 Emosjonelle problem og selvoppfatning blant danseelever

Elevene hadde høyere skårer for selvrapporterte **generelle emosjonelle problem** i form av symptomer på depresjon og angst, enn det som ble funnet i "Levekårsundersøkelsen" fra 1998

(Strand et al., 2003) og ”Ungdom 2004” i Oslo og Hedmark (Folkehelseinstituttet, 2007a, 2007b). Nesten 19% av elevene i den foreliggende studien rapporterte at de er ganske eller veldig mye plaget av symptomer på depresjon og angst (Tabell 1).

Strand og kollegaer (2003) har for skalaen SCL-10 identifisert en grenseverdi på 1,85, for identifikasjon av psykiske helseplager. I det representative utvalget av personer over 15 år i studien som Strand og kollegaer (2003) refererer til, var 11,4% over denne grensen. Dette var et utvalg med jevn fordeling mellom jenter og gutter. I helseundersøkelsen ”Ungdom 2004” i Oslo og Hedmark var andelen blant de 18-19-årige jentene henholdsvis 35% og 27% (Folkehelseinstituttet, 2007b). Dersom denne grenseverdien anvendes i utvalget i den foreliggende studien, vil ca. 50% av elevene være i kategorien over grenseverdien. Et slikt prosentanslag må tolkes med forbehold, da det er usikkert hvorvidt denne grenseverdien, som er identifisert og validert for voksne, lar seg overføre til ungdom (Folkehelseinstituttet, 2004). De høye prosentanslagene i ”Ungdom 2004” og i den foreliggende studien, kan peke i retning av at denne grenseverdien ikke gir en valid indikasjon av risikogrupper blant ungdom. Videre bør det også tas i betraktning at selv om selvrapporteringsverktøy som dette kan være hensiktsmessig for å kartlegge symptomer på psykiske helseproblem, viser de sjelden mer enn moderat samsvar med strukturerte diagnostiske intervjuer (Sandanger et al., 1998; Veijola et al., 2003). Utvalgsstørrelsen i den foreliggende studien kan også sies å være noe lav til å trekke konklusjoner om forekomst. Dette gjør at man skal være svært varsom med å konkludere hvor stor *andel* av elevene i det foreliggende utvalget som har psykiske helseproblem.

Selv med de ovennevnte forbeholdene, kan høy gjennomsnittskåre på denne skalaen være med å støtte en antakelse om at dans kan være en utfordrende arena med høye krav (Cardinal, 2009) som *kan* være relatert til ulike typer psykisk belastning (Barrell & Terry, 2003; Lee, 2001; Robson, 2002). Denne elevgruppen, som f.eks. i utdanningsstatistiske tabeller (SSB, 2008) framtrer som en ressurssterk gruppe, tegner altså et bilde fylt av motsetninger. Dette kan også ses i sammenheng med resultater fra ”TOPP-studien” (Mathiesen et al., 2007), der det blir konkludert at de fleste som utvikler psykiske plager kommer fra ”vanlige” familier. Dette er med å tilsi at man ikke bør avgrense oppmerksomheten på psykiske helseplager til særskilte eller typiske risikogrupper. Senere i denne drøftingen vil det bli diskutert hvorvidt de uavhengige og mellomliggende variablene i denne studien kan ”forklare” noe av disse

emosjonelle utfordringene. Foreløpig antydes det altså at relativt mange i denne gruppen har høye skårer på symptomer på generelle emosjonelle problem.

Når det gjelder **nervøsitet i dansetimene**, indikatoren av situasjonsspesifikke emosjonelle problem, er det ikke studier å sammenligne resultatene med, siden skalaen ble modifisert fra tradisjonelle skolefag til dans. Teori og andre empiriske studier indikerer at engstelse knyttet til prestasjon i dans er et relevant tema (Barrell & Terry, 2003; Carr et al., 2003; Walker & Nordin-Bates, 2010). Svært få elever i dette utvalget rapporterte om sterk nervøsitet i dansetimene, noe som må ses som et positivt funn. Likevel rapporterte 12,4% om moderate tendenser til nervøsitet i dansetimen. Så, selv om den overordnede tendensen er at elevene opplever god ro og trygghet i dansetimene, indikerer resultatene at noen elever opplever tendenser til ansenhet og nervøsitet i dansetimene. Bivariat og multivariat analyse (Tabell 6 og Figur 3) viste at graden av opplevd nervøsitet i dansetimene hadde en klar positiv sammenheng med generelle emosjonelle problem, noe som underbygger viktigheten av å også være oppmerksom på denne situasjonsspesifikke dimensjonen ved emosjonelle utfordringer. Det må samtidig tas forbehold om at man ikke med sikkerhet kan si om kausalretningen går fra spesifikke til mer generelle emosjonelle problem.

Harter's teori om selvoppfatning (Harter, 1990, 1999), betrakter det globale selvverdet som et mål på en persons overordnede akseptering og verdsetting av seg selv, og ens selvverdinger i domener som oppleves viktige, antas å ha en viktig innflytelse på dette. I denne studien ble dansefaglig selvverdinger og selvverdinger av kropp og utseende målt og inkludert som domener som kunne influere det globale selvverdet, etter antakelse om at dette var viktige domener for disse elevene.

De deskriptive resultatene fra målingen av elevenes **globale selvverd** (Tabell 3) indikerer at gjennomsnittet ikke avviker nevneverdig fra de norske normene (Wichstrøm, 1998). Siden normene er delt inn etter kjønn, gir det også mest mening å gjøre dette med resultatene fra denne studien, selv om antall gutter var svært lav. Gjennomsnittsverdien blant jentene i studien indikerer at deres nivå på globalt selvverd var tilnærmet likt eller noe lavere enn normene, og guttenes nivå var tilnærmet likt eller noe høyere enn normene. Guttenes resultater må tolkes med særlig stor forsiktighet. Ut fra en umiddelbar tanke om at dette er elever som har valgt et programområde der man eksponerer seg og blir utfordret til å uttrykke individualitet i et scenisk uttrykk, skulle man kanskje tro at de hadde hatt en høyere skåre på

globalt selvverd, men tidligere nevnte studier har altså antydnet at dette ikke nødvendigvis er tilfelle (Bettle et al., 2001; Carter, 2004). Denne studien kan imidlertid ikke slå fast at elevene har spesielt *lavt* globalt selvverd.

At 38,2% av elevene domineres av svar som indikerer at de til dels eller helt er *uenig* i en positiv **selvvurdering av egne danseferdigheter** (Tabell 3) synes som en relativt stor andel med tanke på at dette er noe de har valgt selv, og det kan indikere at de er omgitt av høye forventninger eller krav (Cardinal, 2009). Ifølge Harter (1999), er en persons selvvurdering basert på spennet mellom opplevd kompetanse og personens aspirasjonsnivå i det aktuelle domenet, og disse resultatene kan være med å peke i retning av at elevene sikter høyt. Man kan tenke seg at elevenes ”kontinuerlig overvåkede” situasjon, både av lærere, jevnaldrende og av seg selv i speilet (Oliver, 2008), er med å generere høye standarder å vurdere seg selv etter. Her er det imidlertid ikke normer eller andre studier å sammenligne resultatene med, siden måleinstrumentet ble modifisert fra atletisk kompetanse til dans.

Da jentene i denne studien skåret tilnærmet likt eller noe over normene (Wichstrøm, 1998) på skalaen som målte deres **selvvurdering av kropp og utseende**, er ikke resultatene i denne studien i samsvar med funn fra tidligere forskning som har funnet at dansere har lavere tilfredshet med kropp og utseende enn ikke-dansere (f.eks. Bettle et al., 2001). Dette er først og fremst positive funn, som kan peke i retning av at dansen i skolesammenheng ikke har en negativ innvirkning på elevenes kroppsbilde. Sett i forhold til at elevene bruker kroppen og eksponerer seg på denne måten gjennom dans, kan det likevel ses som urovekkende at nesten 45% oppgir at de, til dels eller helt, ikke er fornøyd med kroppen og utseende sitt. Selvvurdering av kropp og utseende hadde den laveste gjennomsnittsverdien av de tre selvvurderingsvariablene (Tabell 3).

Både dansefaglig selvvurdering og selvvurdering av kropp og utseende viste signifikante sammenhenger med globalt selvverd, og selvvurdering av kropp og utseende viste den klart sterkeste sammenheng (Figur 3). I den bivariante analysen (Tabell 6) viste dansefaglig selvvurdering moderat samvariasjon med globalt selvverd, men da det ble kontrollert for selvvurdering av kropp og utseende i den multivariate analysen (Figur 3), ble denne sammenheng betraktelig redusert. Dette tilsier at de to selvvurderingsvariablene forklarer felles varians i variabelen Globalt selvverd, noe som kan være med å underbygge dansefagets nære relasjon til det fysiske/kroppslige (Rustad, 2008; Thomas, 2003). Resultatene kan også

tolkes som at dansefaglig selvvurdering primært har en *indirekte* sammenheng med globalt selvverd, og at resultatene avspeiler at hvordan elevene vurderer seg selv i dans primært influerer det globale selvverdet *via* å influere selvvurdering av kropp og utseende.

Den meget sterke sammenhengen mellom selvvurdering av kropp og utseende og det globale selvverdet, støtter teori og empiri som tilsier at ungdommers overordnede akseptering av seg selv er nært knyttet til deres tilfredshet med sin fysiske framtoning (Harter, 1999; Klomsten et al., 2004; Wichstrøm, 1998). Videre er sammenhengen mellom selvvurdering av kropp og utseende og det globale selvverdet som framkommer i denne studien *enda* sterkere enn tendensen fra internasjonale studier (se Harter, 1999, s. 158). Dette kan tyde på at betydningen av tilfredshet med egen kropp og utseende er ytterligere kritisk for det globale selvverdet blant elever som er aktivt involvert i dans. Det er naturlig å forklare dette med at dans er et fysisk og visuelt estetisk fag, som innebærer et stort fokus på kropp, og som kan være forbundet med spesifikke kroppsidealer (Engelsrud, 2010; Jackson, 2005; Oliver, 2008; Thomas, 2003).

I tråd med forventningene om at selvoppfatningen, og især det globale selvverdet, har en sentral betydning for en persons psykiske tilpasning og helse (Harter, 1990, 1999; Merrell, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Wichstrøm, 1999), indikerer resultatene at det er relativt sterke sammenhenger mellom selvoppfatningsvariablene og de emosjonelle variablene. Av de områdespesifikke selvvurderingene, viste dansefaglig selvvurdering sterkest sammenheng med emosjonene i selve dansetimen, mens selvvurdering av kropp og utseende hadde sterkere sammenheng med generelle emosjonelle problem (Figur 3 og Tabell 8). Dette tilsier at de to områdespesifikke selvvurderingene har noe ulik "funksjon"; det å vurdere sine prestasjoner i dans som svake, er forbundet med mer nervøsitet og anspenthet i dansetimene, mens det å være misfornøyd med fysisk framtoning ikke i stor grad er knyttet til disse situasjonsspesifikke emosjonelle problemene, men assosieres med lav akseptering av seg selv, og med symptomer på angst og depresjon.

5.2 Opplevelse av det motivasjonelle klima

Opplevelse av det motivasjonelle klima handler om hva elevene opplever blir verdsatt og framhevet av lærere og jevnaldrende i miljøet (Ames, 1992a; Patrick, 2004), og kan forstås som de forholdene i læringsklima som er med å motivere elevene til sine prestasjoner. I

henhold til målorienteringsteorien, skilles det mellom opplevelse av et *mestringsklima* og opplevelse av et *prestasjonsklima*, jf. avsnitt 2.4.2. Forventningen var at mestringsklima hadde en positiv sammenheng med elevenes selvoppfatning, og at dette medierte en negativ relasjon til emosjonelle problem. Prestasjonsklima var forventet å ha en motsatt effekt. Elevene rapporterte om sterkere opplevelse av mestringsklima enn prestasjonsklima (Tabell 4).

Resultatene fra den multivariate analysen (Figur 3) viste at opplevelse av mestringsklima og prestasjonsklima kun hadde svake, ikke signifikante sammenhenger med de områdespesifikke selvvurderingsvariablene. De antydde sammenhengene var positive for mestringsklima og negative for prestasjonsklima. Retningen på sammenhengene samsvarer med forventningen basert på teori, der mestringsklima framtrer som det ”sunne” læringsklima som verdsetter innsats og utvikling på den enkelte elevs premisser, som oppfordrer til at elevene hjelper hverandre og som ikke stimulerer til rangering av prestasjoner (Ames, 1992b; Newton et al., 2000). Likevel kunne man forvente at et slikt klima hadde tydeligere positiv sammenheng med elevenes selvvurderte kompetanse i dans, og eventuelt deres selvvurdering av kropp og utseende.

De svake ikke-signifikante sammenhengene mellom det motivasjonelle klima og selvvurderingsvariablene, kan imidlertid tyde på at det er andre faktorer som spiller mer avgjørende roller for elevenes selvvurdering, *eller* at disse oppfatningene har blitt relativt ”robuste” i denne alderen. Som nevnt i teorikapitlet, antyder Harter (1999) at ungdommers selvoppfatning blir mer og mer avhengig av egne verdier og idealer til fordel for sosial sammenligning i sen ungdomstid. Kanskje er dette en tendens som gjør seg gjeldende i utvalget; at elevenes selvoppfatning i mindre grad påvirkes av prestasjons- og sammenligningspress fra læringsklima, men at de primært vurderer seg selv etter egne krav eller forhold som ikke kan tilskrives selve danseundervisningssituasjonen. Det kan tenkes at elevene vurderer og måler seg med idealer fra aktører utenfor skolearenaen, fra en videre sosial og kulturell kontekst. En annen forklaring, kan være at det utvikles en ”felleskapsfølelse” blant elevene i å håndtere press i undervisningssituasjonen, som kan fungere som en beskyttelse mot det som ellers kunne vært en trussel mot selvoppfatningen. Dette er imidlertid refleksjoner som ikke kan utforskes videre med den empirien som foreligger, men som vil kreve andre forskningsmetodiske tilnærminger.

En siste forklaring på hvorfor opplevelse av det motivasjonelle klima ikke ser ut til å ha betydelig innvirkning på elevenes selvoppfatning, kan indikeres gjennom de deskriptive resultatene for klimavariablene (Tabell 4). I likhet med tidligere studier innen scenisk dans, lagidrett og skole som har målt opplevelsen av det motivasjonelle klima (Carr et al., 2003; de Bruin et al., 2009; Ommundsen et al., 1998; Stornes et al., 2008), rapporterte dette utvalget sterkere opplevelse av mestringsklima enn prestasjonsklima. ”Forholdet” (gjennomsnittsverdi Mestringsklima dividert på gjennomsnittsverdi Prestasjonsklima) mellom mestringsklima og prestasjonsklima i denne studien var i tillegg noe høyere enn i alle de nevnte studiene. Dette indikerer at opplevelsen av prestasjonsklima ikke var spesielt påtrengende blant flertallet av elevene i den foreliggende studien, og det kan spekuleres i om dette har innvirkning på resultatene. Det kan tenkes at nivået på opplevd prestasjonsklima for de fleste elevene ikke overstiger en eventuell ”kritisk grense”, og derfor ikke får betydning for selvoppfatningen.

Opplevelsen av det motivasjonelle klima ser altså ikke ut til å medieres av selvoppfatningen i relasjonen til emosjonelle problem, men resultatene indikerer at klimavariablene har *direkte* sammenhenger med de to emosjonsvariablene (Figur 3 og Tabell 7). Den sterkeste sammenhengen ser man fra opplevelse av et prestasjonsklima til nervøsitet i dansetimene. Denne sammenhengen er i tråd med forventninger basert på tidligere studier, som identifiserer at prestasjonsklima er relatert til økt engstelse (Carr et al., 2003), og teori som ilegger prestasjonsklima intoleranse for feil og at oppmerksomhet blir gitt avhengig av prestasjonsnivå (Ames, 1992a; Carr et al., 2003; Newton et al., 2000). Da nervøsitet i dansetimene ble tatt ut av modellen, viste opplevelse av et prestasjonsklima å ha tilnærmet samme totaleffekt på generelle emosjonelle problem (0,21; $p < 0,01$) som man ser hos Stornes & Bru (akseptert for publisering).

Samtidig kan man stille seg spørrende til hvorfor opplevelse av mestringsklima ikke viser sammenheng med *mindre* nervøsitet i dansetimene? En mulig forklaring på dette, er å se funnet i sammenheng med at enkelte sider av et mestringsklima (fokus på innsats og utvikling) faktisk også kan være relatert til bekymring for å ikke prestere godt nok, altså en form for engstelse (Carr et al., 2003). Et sterkt fokus på at man skal forbedre seg, kan tenkes å bidra til at kravene og forventningene til en selv øker. Kanskje er det en effekt av et for sterkt fokus på stadig individuell forbedring som gjør at mestringsklima som helhet ikke er forbundet med mindre nervøsitet i dansetimene.

Mestringsklima viste seg å primært ha en direkte negativ sammenheng med generelle emosjonelle problem (Figur 3). Sammenhengen var ikke så sterk, men er i samsvar med forventningen om de positive effektene av et mestringsklima. Mestringsklimaets anerkjennelse av innsats og at alle har en viktig rolle uavhengig av prestasjonsnivå (Carr et al., 2003; Newton et al., 2000), kan være med å reflektere at sosial støtte og anerkjennelse fra jevnaldrende og lærere er viktige komponenter for en persons emosjonelle velvære (Harter, 1999; Murberg & Bru, 2004b). Likevel, siden måleinstrumentet som ble brukt i forbindelse med måling av opplevelsen av det motivasjonelle klima (Carr et al., 2003) ikke tillot å skille den sosiale dimensjonen (Samarbeidslæring og Alle har en viktig rolle) fra den mer akademiske dimensjonen (Vektlegging av innsats og utvikling) i dette utvalget, er det ikke sterkt grunnlag for å konkludere *hvilke aspekter* ved et mestringsklima som bidrar til denne sammenhengen. Dette kan være en aktuell målsetting i videre studier.

På bakgrunn av at opplevelse av mestringsklima ikke viste seg å være forbundet med mindre nervøsitet i dansetimene, og at skalaen som i denne studien målte generelle emosjonelle problem har vist seg å være særlig god til å fange opp depressive symptomer (Strand et al., 2003), kan det være en videre hypotese at opplevd mestringsklima har sterkere sammenheng med depressive symptomer enn med nervøsitet og engstelse (som målt gjennom Nervøsitet i dansetimene).

5.3 Målorientering

Elevenes målorientering overfor danseundervisningen handler om hva slags hensikt eller formål de har med å involvere seg i prestasjonsoppgaver og hvordan de forstår suksess (Duda & Nicholls, 1992; Midgley et al., 1998). Dette forstås som deres personlige motivasjonelle orientering overfor danseundervisningen på skolen. I henhold til målorienteringsteorien, skilles det mellom *oppgaveorientering* og *egoorientering*, jf. avsnitt 2.4.3. Forventningen var at oppgaveorientering hadde en positiv sammenheng med elevenes selvoppfatning, og at dette medierte en negativ relasjon til emosjonelle problem. Egoorientering var forventet å ha en motsatt effekt, gjennom å sette selvoppfatningen i en utsatt posisjon. Elevene rapporterte generelt om sterkere oppgaveorientering enn egoorientering, og disse orienteringene framsto som uavhengige av hverandre (Tabell 5 og 6).

Den multivariate analysen (Figur 3) indikerte at målorientering totalt hadde sterkere forbindelser til de områdespesifikke selvvurderingsvariablene enn klimavariablene, noe som skyldtes den relativt sterke positive sammenhengen mellom oppgaveorientering og dansefaglig selvvurdering. Egoorientering hadde ikke signifikante relasjoner til de områdespesifikke selvvurderingsvariablene i den multivariate analysen. Som tidligere nevnt, viste dansefaglig selvvurdering seg å ha en relativt sterk sammenheng med mindre nervøsitet i dansetimene, noe som tilsier at oppgaveorientering til en viss grad medieres av dansefaglig selvvurdering i forbindelsen til nervøsitet i dansetimene. Oppgaveorientering hadde i tillegg en direkte negativ sammenheng med nervøsitet i dansetimene.

Med et praktisk pedagogisk blikk, kan dette innebære at elever som er sterkt motivert for å prøve hardt og som føler seg vellykket når de gjør sitt beste i timene, også har en tendens til å vurdere sin egen kompetanse i dans som god. Dette har så sammenheng med mindre nervøsitet i dansetimene. Dette kan ses i lys av at oppgaveorientering handler om å anerkjenne innsats og utvikling i forhold til egne standarder som del av ens kapasitet/ferdighet (Nicholls, 1989), og av at oppgaveorientering har blitt relatert til toleranse for egne feil (Ames, 1992b). Det er naturlig at det å tolerere egne feil skaper en større "raushet" eller tilfredshet med egne prestasjoner, og at dette vil generere mindre nervøsitet i en prestasjonssituasjon. Dette er med å støtte oppgaveorientering som en fordelaktig målorientering.

Egoorientering hadde en langt svakere (positiv) sammenheng med nervøsitet i dansetimene, og denne var ikke signifikant mediert av selvoppfatningsvariablene (Figur 3 og Tabell 7). At sammenhengen var positiv, kan forstås ut fra at egoorientering er forbundet med å bruke energi på å unngå å gjøre feil (Ames, 1992b), og at personlig fokus på sosial sammenligning vil kunne høyne spenningsnivået og skape en generell usikkerhet. Egoorienteringens kontinuerlige oppmerksomhet rundt egen kompetanse (Nicholls, 1989), ser altså ut til å være (svakt) forbundet med mer engstelige emosjoner i dansetimene.

Samtidig kan det være ulike forklaringer på hvorfor egoorientering ikke har signifikante unike sammenhenger med selvoppfatningsvariablene. Resultatene kan vurderes på bakgrunn av de deskriptive resultatene for egoorientering og oppgaveorientering (Tabell 5), og den bivariate analysen (Tabell 6): Den bivariate analysen indikerer at de to orienteringene opptrer uavhengig av hverandre (det er en ikke-signifikant korrelasjon på 0,09), hvilket innebærer at

en elev kan være både sterkt oppgaveorientert og egoorientert overfor danseundervisningen. Denne uavhengigheten sammenfaller for øvrig med hovedtrenden blant andre målorienteringsstudier (se Midgley et al., 1998). Videre tilsier den svært høye gjennomsnittskåren for oppgaveorientering (4,44; skåringsbredde 1-5) at få av elevene i utvalget kan være utelukkende egoorientert overfor danseundervisningen. Sett i sammenheng, kan disse resultatene gi næring til en hypotese om at egoorientering *kan* være knyttet til positiv tilpasning *dersom* den er fulgt av oppgaveorientering (Pintrich, 2000). Den beskjedne sammenhengene med nervøsiteten i dansetimene og de ikke-signifikante multivariate sammenhengene med selvoppfatningsvariablene, gjør likevel at man kan si at egoorientering i denne studien føyer seg inn i rekken av noe uklare funn (Kaplan & Maehr, 2007; Skaalvik, 1997; Wigfield et al., 2006). Dette kan videre være et argument for at man bør utforske om det er relevant å skille offensiv og defensiv egoorientering som to distinkte faktorer (bl.a. Skaalvik, 1997) i videre forskning innen scenisk dans.

I tillegg til de nevnte sammenhengene mellom oppgaveorientering, dansefaglig selvvurdering og nervøsiteten i dansetimene, viste det seg at oppgaveorientering hadde en signifikant *positiv* sammenheng med generelle emosjonelle problemer (Figur 3 og Tabell 7). Denne sammenhengene viste seg altså som en unik sammenheng på sidelinjen av de fordelaktige relasjonene til dansefaglig selvvurdering og mindre nervøsiteten i dansetimene. Dette er et noe overraskende funn, som best kan forstås i lys av stress- og mestrings-teori, der det framholdes at jo sterkere mål man har overfor noe, jo mer sårbar for psykologisk stress blir man (Lazarus & Folkman, 1984). Resultatene kan være med å indikere at dersom målene og forventningene til deg selv er uforholdsmessig høye, kan dette fungere som en risikofaktor for emosjonelle problemer. Tatt i betraktning den høye gjennomsnittskåren på oppgaveorientering (Tabell 5), er dette noe som med fordel kunne vies mer oppmerksomhet i videre forskning innenfor prestasjonsrelaterte felt.

5.4 Konklusjoner og oppsummerende betraktninger

Først og fremst må det tas høyde for at sammenhengene som identifiseres i denne studien, også de som viser seg i stimodellen, ikke kan tolkes som årsakssammenhenger. Resultatene støtter seg på teori og tidligere studier når de er med å antyde hvordan nivå på én variabel har betydning for en annen, men retningen må altså tolkes med forbehold. I denne oppgaven ble generelle og situasjonsspesifikke emosjonelle problemer satt opp som avhengige variabler, altså

det man ønsket ”å forklare”. Relativt høye skårer for symptomer på angst og depresjon blant elevene i utvalget, underbygger aktualiteten i dette. Dimensjoner ved elevenes selvoppfatning ble betraktet som mellomliggende variabler, og var forventet å være et bindeledd mellom emosjonelle problem og de motivasjonelle faktorene.

Resultatene fra studien kan indikere at både elevenes opplevelse av det motivasjonelle klima og deres motivasjonelle orientering, samt aspekter ved deres selvoppfatning, har betydning for i hvilken grad de har emosjonelle problem. Forventningen om selvoppfatningen som mediator, ble imidlertid i liten grad støttet. I det store bildet ser selvoppfatningen ut til å stå for sin forklaringskraft overfor de emosjonelle variablene selv. Det var kun i forbindelse med oppgaveorientering at man kunne snakke om at selvoppfatningsvariablene var med å mediere relasjonen mellom de motivasjonelle og de emosjonelle faktorene. Det overordnede bildet som tegnes, er altså at selvoppfatningen og de motivasjonelle aspektene representerer to separate kilder til variasjon i elevenes emosjonelle problem.

Når det gjelder målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima, var den generelle tendensen at prestasjonsklima og egoorientering var forbundet med *mer* emosjonelle problem, og oppgaveorientering og mestringsklima med *mindre* emosjonelle problem. Mer spesifikt, viste opplevelse av **prestasjonsklima** seg å være forbundet med mer situasjonsspesifikke emosjonelle problem i form av nervøsitet i dansetimene, mens opplevelse av **mestringsklima** var forbundet med mindre generelle emosjonelle problem i form av symptomer på angst og depresjon. **Oppgaveorientering** viste seg å være forbundet med positive oppfatninger om egen kompetanse i dans, som igjen kunne assosieres med mindre nervøsitet i dansetimene. På den måten kan dansefaglig selvvurdering sies å mediere relasjonen mellom oppgaveorientering og situasjonsspesifikke emosjonelle problem. Oppgaveorientering synes imidlertid ikke å være entydig positivt, da det også ble identifisert en *positiv* sammenheng med generelle emosjonelle problem. Dette kan tolkes som at sterk involvering og lyst til å utvikle sine ferdigheter kan gjøre personen tilsvarende sårbar for psykologisk stress. **Egoorientering** viste seg å ha en svak relasjon til situasjonsspesifikke emosjonelle problem, men viste generelt svakere relasjoner med emosjonsvariablene enn de andre motivasjonelle variablene.

De motivasjonelle variablene hadde svake eller moderate totaleffekter på de emosjonelle variablene, noe som understreker at de ovennevnte sammenhengene ikke er så sterke.

Målorientering og motivasjonelt klima hadde større forklaringskraft overfor situasjonsspesifikke emosjonelle problem enn overfor generelle emosjonelle problem. Dette kan forstås som at tanker og erfaringer i dansekonteksten har sterkere sammenheng med emosjoner knyttet til denne konteksten enn til deres helhetlige psykiske tilpasning. Målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima forklarte totalt 19% varians i generelle emosjonelle problem, i form av symptomer på depresjon og angst, noe som indikerer at det er betydelige aspekter utover denne studiens rammer som spiller inn på elevenes psykiske helse.

Resultatene fra studien tyder på at selvoppfatningen har større betydning for generelle emosjonelle problem enn målorientering og det motivasjonelle klima. Med kontroll for de motivasjonelle faktorene, forklarte selvoppfatningsvariablene 23% varians i generelle emosjonelle problem. Særlig ser selv vurdering av kropp og utseende ut til å ha en betydelig rolle for elevenes overordnede akseptering av seg selv, og emosjonelle tilpasning. Elevenes vurdering av egne prestasjoner i dans synes å spille en viktigere rolle for emosjonene i selve danseundervisningen.

Dersom man tar i betraktning at elevene faktisk rapporterte om relativt høy grad av opplevd mestringsklima og høy grad av oppgaveorientering, samt bare moderat opplevd prestasjonsklima og egoorientering i forhold til andre studier (Carr et al., 2003; de Bruin et al., 2009; Ommundsen et al., 1998; Stornes et al., 2008), kan dette danne en hypotese om at sammenhengene med de emosjonelle forholdene hadde vært sterkere dersom nivået av prestasjonsklima og personlige konkurranseholdninger hadde vært sterkere. Konkurranse, eller "the unspoken factor" (Nieminen et al., 2001), var altså ikke særlig uttalt i rapporteringen fra elevene. Sett fra denne vinkelen, kan man si at når sammenhengene allerede er av betydning med såpass godt klima og "sunne" motivasjonelle orienteringer, gir dette grunn til bevissthet også ut fra et forebyggende perspektiv.

5.5 Pedagogiske implikasjoner

Resultatene fra denne studien indikerer et generelt mønster av at opplevelse av prestasjonsklima er relatert til mer emosjonelle problem, og at opplevelse av mestringsklima er relatert til mindre emosjonelle problem. Selv om sammenhengene er relativt svake eller moderate, er det grunn til at de kan være retningsgivende for pedagogisk praksis. Særlig kan

det se ut til at det er viktig å unngå rangering av prestasjoner og signalisering av at det å gjøre feil er noe negativt (prestasjonsklima), for å unngå nervøsitet i selve danseundervisningen. Når resultatene også indikerer at det å vurdere sin dansefaglige kompetanse som lav assosieres med sterkere opplevelse av nervøsitet i dansetimen, gir dette ytterligere grunn til å tone ned sammenligning og negative reaksjoner på feiltrinn. Å heller stimulere til et mestringsklima i danseundervisningen, ser ut til å være en god investering mot generelle emosjonelle problem. Undervisningsprinsippene som i tilknytning til målorienteringsteorien omtales som TARGET (Ames, 1992a; Kaplan & Maehr, 2007), kan være gunstige i så måte. Dette er prinsipper som primært har vært myntet på å stimulere adekvate målorienteringer blant elevene, men kan også ses som et rammeverk for å høyne bevissthetsnivået om læringsklima generelt.

I TARGET settes søkelys på seks domener av undervisningssituasjonen, og det skisseres strategier som kan stimulere et mestringsklima. De seks domene er 1) Oppgavens egenart 2) Autoritet 3) Anerkjennelse og oppmerksomhet 4) Gruppering/organisering av elever 5) Evaluering og 6) Tidsbruk. For å stimulere et mestringsklima, legges det blant annet vekt på fleksibilitet og tilpasning i oppgavene som gis til elevene, oppmuntring til selvstendige valg, evaluering på den enkeltes premisser og anerkjennelse av både prosess og produkt. I tilknytning til danseundervisningen, kan det påpekes at anerkjennelse av kreative prosesser og individualitet i danseuttrykket kan være viktige aspekter ved domene 3, som vil gjøre sammenligning etter en forhåndsdefinert norm mindre relevant. I tillegg til disse TARGET-kategoriene, bør relasjonelle aspekter som støtte og respekt fra medelever, og tilrettelegging for samarbeidslæring inkluderes som sentrale komponenter i et mestringsorientert klima (Kaplan & Maehr, 2007; Patrick, 2004).

Denne studien finner i hovedsak positive assosiasjoner mellom oppgaveorientering og selvoppfatning og emosjonell tilpasning. Dette gir grunn til å oppfordre til å støtte opp om en slik motivasjonell orientering blant elevene. Samtidig gir resultatene en indikasjon på at sterk oppgaveorientering også kan være assosiert med *mer* emosjonelle problem. Dette er et aspekt som bør utforskes nærmere i videre forskning, men som kan signalisere at sterk involvering overfor en oppgave også kan sette eleven i en emosjonelt sårbar posisjon. Dette er noe man som pedagog bør være oppmerksom på.

Det er nok ikke nytt for profesjonelle aktører i dansepedagogisk virke at ungdomsdansere er opptatt av kropp, og at deres tilfredshet med egen kropp og utseende har betydning for deres overordnede akseptering av seg selv og emosjonelle velvære. Denne studien kan være med å støtte dette. Det fordrer at pedagoger har et aktivt og reflektert forhold til hvordan de kan bidra til positive erfaringer med egen kropp, være med å utfordre sosiale og kulturelle idealer, og å diskutere hvordan man forholder seg til slike idealer. Den foreliggende studien gir ikke støtte for at det motivasjonelle klima eller målorienteringer (slik det er operasjonalisert i denne studien) har signifikant betydning for elevenes selvvurdering av kropp og utseende. Dette betyr likevel ikke at man som dansepedagog kan fraskrive seg et ansvar, men man må kanskje innse at dette er et ytterligere kompleks felt som beror på et videre samspill mellom kulturelle, sosiale og individuelle aspekter.

5.6 Metodiske betraktninger

Å gjennomføre en studie innebærer mange valg, ikke minst i forhold til det metodiske. Noen forutsetninger har ligget innbakt i masteroppgavens rammer, blant annet tid og økonomiske ressurser, og har vært med å betinge noen av disse valgene. Andre valg er fundert på teoretisk forankring og forventning. I dette avsnittet følger en drøfting av sterke og svake sider ved denne studien.

Det empiriske materialet i studien er utelukkende basert på selvrapporing fra elevene. Dette innebærer en risiko for responser som er preget av den enkeltes dagsform eller opplevelser i forkant av utfyllingen, og de subjektive tolkningene av meningsinnholdet i spørsmålene kan variere. Likevel har problemstillingen for oppgaven vært sentrert rundt forhold som er subjektivt definert – det har f.eks. vært elevenes opplevelse av det motivasjonelle klima, deres holdninger og deres egne oppfatninger av seg selv som har vært i fokus. For å få et mer validt mål på det motivasjonelle klima, kunne man tenke seg at selvrapporingen kunne vært sammenlignet med observasjon og rapportering fra lærerne. Som en støtte for validiteten i elevrapportering av læringsklima, er det funnet at elevs rapportering av lærernes undervisning faktisk korresponderer godt med eksterne observatørers rapportering (De Jong & Westerhof, 2001). I forhold til rapportering av emosjonelle problem, må det imidlertid igjen påpekes at den aktuelle selvrapporingen ikke identifiserer medisinske forhold, til dette må det en langt grundigere kartlegging til.

Videre er måleinstrumentene som er anvendt i denne studien utvalgt etter en nøye vurdering av deres tidligere anvendelse og tidligere rapporterte psykometriske egenskaper. Sammen med resultatene fra faktoranalysene av de skalaene som ble modifisert, og fra reliabilitetsanalysene, støtter dette at måleinstrumentene hadde god **begrepsvaliditet og reliabilitet**. Svært høy gjennomsnittlig skåre på variabelen Oppgaveorientering kan imidlertid tyde på at denne hadde en "takeffekt", og dermed ikke optimalt fanget variasjonen i elevenes oppgaveorientering. Oversettelsesprosessen og enkelte modifiseringer av skalaene gjør at direkte sammenligninger med originalskalaene må gjøres med forsiktighet. Måleinstrumenter som fra grunnen av hadde vært utviklet med tanke på dansefagets egenart, og validert innad i denne konteksten, kunne tenkes å gi et mer valid mål på danseelevenenes motivasjonelle holdninger og klima i undervisningen.

Når det gjelder slutninger som omhandler kausalitet, har denne studien som nevnt svak **indre validitet**. Dette er en generell svakhet ved enkeltstående tverrsnittstudier, som ikke kan si noe om prosesser som utfolder seg i tid eller hva som er årsak til noe annet (Ringdal, 2007). En longitudinell studie, eller aller helst en eksperimentell studie, hadde gitt muligheter til å si noe om dette. Gjennom en longitudinell studie kunne man f.eks. følge elevens selvoppfatning over tid, og eventuelt se om denne hadde en interaksjon med opplevelse av det motivasjonelle klima. En tverrsnittstudie som denne kunne også hatt sterkere forklaringskraft dersom den i tillegg inkluderte en gruppe som representerte større variasjon i opplevelsen av det motivasjonelle klima og målorientering; i det enkle tverrsnittdesignet som er brukt i denne studien, er det utelukkende den interne variasjonen i utvalget som får "mulighet til å forklare" variasjoner i de avhengige variablene, noe som kan ses som mangelfullt.

I studien er det anvendt relativt avanserte statistiske metoder, som blant annet har gjort det mulig å identifisere unike sammenhenger mens andre variabler ble holdt konstant, og man har kunnet få en indikasjon på analysemodellens tilpasning. Dette vurderes som en styrke for studiens **statistiske konklusjonsvaliditet**. Utvalgsstørrelsen vurderes som akseptabel i forhold til analysene som ble gjort (Kline, 2005), og det var god svarprosent blant elevene (Fuglseth & Skogen, 2006). Likevel, med et større utvalg kunne man brukt latente variabler i strukturell modellering istedenfor observerte indeksskårer, noe som hadde styrket validiteten ytterligere. Relativt lite manglende verdier på item, og tilbakemeldinger om en ukomplisert prosess fra lærere som administrerte spørreundersøkelsen, vitner om at respondentene har forstått spørsmålene godt. Selv om dette er positive faktorer, må det i vurderingen av **ytre**

validitet tas høyde for at utvalget ikke er et sannsynlighetsutvalg. Det er ikke åpenbare grunner til at utvalget skiller seg vesentlig fra populasjonen av elever på programområde dans, men utvalgsmetoden svekker likevel studiens ytre validitet. I forhold til generalisering av resultatene fra studien, må dette altså gjøres med forbehold.

I denne studien ble målorientering og opplevelse av det motivasjonelle klima sidestilt i den multivariate analysen, for å gi ”individ” og ”miljø”-variablene like forutsetninger til å påvise unike sammenhenger med de andre variablene. Dette var ikke et selvfølgelig valg. Man kunne også hatt som utgangspunkt at klimavariablene sto i posisjon til å ”påvirke” de individuelle målorienteringene, eller eventuelt omvendt, jf. diskusjonen i avsnitt 2.4.4. Den betydelige bivariate samvariasjonen mellom disse variablene tilsier at det er nære bånd og overlapp mellom opplevelsen av det motivasjonelle klima og de individuelle målorienteringene, noe som gjør at når de sidestilles og kontrollerer for hverandre i en multivariat analyse, framstår de unike bidragene fra enkeltfaktorene som relativt beskjedne. Denne studiens design står imidlertid ikke i posisjon til å antyde ”hva som kommer først” av disse faktorene.

5.7 Tema for videre forskning

Denne studien skisserer noen sammenhenger og klarerer noen forhold, men den stimulerer også nye spørsmål. Det relativt høye nivået av symptomer på depresjon og angst blant elevene i utvalget, tilsier at dette er noe som bør utforskes videre. De sammenhengene som har blitt identifisert gjennom studien er ikke veldig sterke, og en betydelig andel av variasjonen i emosjonelle problem består derfor ”uforklart”. Kanskje må man i framtidige studier søke i en videre kontekst enn selve danseundervisningskonteksten. Det har blitt funnet at jenter rapporterer mer stress relatert til bekymring over skoleprestasjoner enn gutter (Murberg & Bru, 2004a), og med et så jentedominert miljø som man ser i programområde dans, kan man spørre seg om dette er noe som forsterker seg når jenter er samlet på denne måten. Sammen med de høye skårene for oppgaveorientering, som indikerer at elevene er sterkt involvert for å forbedre seg, og relativt stor andel som ikke er fornøyd med egne prestasjoner i dans, gir dette grobunn for nye spørsmål om individuelle prestasjonsforventninger, selvkritikk og opplevelse av arbeidsbelastning i skolen.

Videre kan det se ut til å være et behov for å utvikle og validere måleinstrumenter spesifikt for dans. Instrumentene som ble brukt i den foreliggende studien, inngår i en trend av andre

studier innen scenisk dans; at det lånes og modifiseres instrumenter fra sport, men de er ikke skreddersydd og grundig validert for dansefeltet (Quested & Duda, 2009). Et potensial innenfor dansefagets rammer, kunne være å inkludere i hvilken grad personlig uttrykk og kreativitet blir anerkjent i dansetimene, noe som kan forsvares å operere innenfor dimensjonene mestringsklima og prestasjonsklima.

Som tidligere antydte, ville det være ønskelig med en longitudinell studie der man kunne følge de samme individene over tid, eventuelt fra tidligere ungdomsalder, men også inn i videre danseutdanning og yrkesliv for de som går den veien. Er det slik at opplevelsen av det motivasjonelle klima har større betydning for selvoppfatning og emosjonelle problem i noen faser? Er de høye skårene på symptomer på emosjonelle problem et ”ungdomsfenomen”, eller finner man det igjen i andre livsfaser? Det er åpenbart mange utforskede områder i skjæringspunktet dans, pedagogikk og psykologi, som kan være med å bidra til sterkere og tryggere aktører, både på scenen og i hverdagslivet.

Referanseliste

- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. I G. C. Roberts (red.), *Motivation in sport and exercise* (s. 161-176). Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Arbuckle, J. L. (2007). AMOS 18.0 Users's guide. Lastet ned 30.03.2011, fra http://www.admin.sussex.ac.uk/its/pdfs/Amos_18_Users_Guide.pdf
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review* 64(6), 359-372.
- Barrell, G. M., & Terry, P. C. (2003). Trait anxiety and coping strategies among ballet dancers. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(2), 59-64.
- Bettle, N., Bettle, O., Neumaerker, U., & Neumaerker, K. J. (2001). Body image and self-esteem in adolescent ballet dancers. *Perceptual & Motor Skills*, 93(1), 297-309.
- Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing motivation in physical education. I G. C. Roberts (red.), *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 101-127). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Bore, M. R. (2005, 02.05.). Elevene strever med prestasjonsangst. *Aftenposten, webutgave*: <http://www.aftenposten.no/helse/article1030784.ece>
- Breder, K., Lingjære, M., Nordseth, U.-M., & Bakka, E. (1997). *Dansens teori*. Oslo: Gyldendal.
- Cardinal, M. K. (2009). Wellness education for dancers: A 15-year retrospective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 80(5), 29-39.
- Carr, S., Phil, M., & Wyon, M. (2003). The impact of motivational climate on dance students' achievement goals, trait anxiety, and perfectionism. *Journal of Dance Medicine & Science*, 7(4), 105-114.
- Carter, C. S. (2004). *Effects of formal dance training and education on student performance, perceived wellness, and self-concept in high school students*. Phd, University of Florida, Gainesville.

- Christophersen, K.-A. (2009). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS* (4 utg.). Oslo: Unipub.
- Cicchetti, D., & Cohen, D. J. (2006). *Theory and methods* (2 utg.). Hoboken, N.J.: John Wiley.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837-844.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608.
- de Bruin, A. P., Bakker, F. C., & Oudejans, R. R. D. (2009). Achievement goal theory and disordered eating: Relationships of disordered eating with goal orientations and motivational climate in female gymnasts and dancers. *Psychology of Sport & Exercise*, 10(1), 72-79.
- De Jong, R., & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research*, 4, 51-85.
- Duda, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. I R. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (red.), *Handbook of research on sport psychology* (s. 421-436). New York: Macmillan publishing company.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eisner, L. R., Johnson, S. L., & Carver, C. S. (2008). Cognitive responses to failure and success relate uniquely to bipolar depression versus mania. *Journal of Abnormal Psychology*, 117(1), 154-163.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality & social psychology*, 54(1), 5-12.
- Engelsrud, G. (2010). "To allow oneself to dance...." Understanding the individual training of a selection of young dancers. *Nordic Journal of Dance*, 1, 31-44.

- Folkehelseinstituttet. (2004, 27.05.2010). Spørreskjema og definisjoner i ungdomsundersøkelsene. Lastet ned 21.03.2011, fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5669&MainLeft_5669=5544:50178::0:5667:1::0:0
- Folkehelseinstituttet. (2007a, 10.01.2011). Om helseundersøkelsene blant 18-19-åringer i 2004. Lastet ned 21.03.2011, fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainArea_5661&MainArea_5661=5631:0:15,4377:1:0:0::0:0&MainLeft_5670=5544:47331::1:5590:4::0:0
- Folkehelseinstituttet. (2007b, 01.06.2010). Resultattabeller ungdomsundersøkelsene. Lastet ned 01.04.2011, fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainArea_5661&MainArea_5661=5631:0:15,4131:1:0:0::0:0
- Folkehelseinstituttet. (2010). TOPP-studien. Nyhetsbrev for ungdom. Lastet ned 4.03.2011, fra <http://www.fhi.no/dokumenter/c0c75c7a15.pdf>
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Gjersing, L., Caplehorn, J. R. M., & Clausen, T. (2010). Cross-cultural adaptation of research instruments: language, setting, time and statistical considerations. *BMC Medical Research Methodology*, *10*(13), 1-10.
- Glad, Å. L. (2002). *Dans på timeplanen: Fagdidaktisk grunnbok*. Oslo: Tell forlag.
- Haraldsen, H. M. (2006). *Scenisk dans I: Grunnbok i danseteknikker Vg1*. Vollen: Tell forlag.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. I R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (red.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* Newbury Park, California: Sage Publications.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Helsedirektoratet. (2009, 28.01.2009). Fysisk aktivitet. Lastet, 11.01.2011, fra http://www.helsedirektoratet.no/psykisk/indikatorer_psykisk/risikofaktorer/2_7_fysisk_aktivitet_304914
- Herman, K. C., Merrell, K. W., Reinke, W. M., & Tucker, C. M. (2004). The role of school psychology in preventing depression. *Psychology in the Schools*, *41*(7), 763-775.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, *6*, 1-55.

- Jackson, J. (2005). My dance and the ideal body: Looking at ballet practice from the inside out. *Research in Dance Education*, 6(1-2), 25-40.
- Jagacinski, C. M., & Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kirkland, G. (1986). *Dancing on my grave*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2 utg.). New York: The Guilford Press.
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M., & Espnes, G. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex Roles*, 50(1-2), 119-127.
- Kvalem, I. L. (2007). Ungdom og kroppsbilde. I I. L. Kvalem & L. Wichstrøm (red.), *Ung i Norge: psykososiale utfordringer* (s. 33-50). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ. Co.
- Lee, S. A. (2001). Adolescent issues in a psychological approach to dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 5(4), 121-126.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L., & Helgeland, H. (2007). *Rapport 2007:5 Trivsel og oppvekst - barndom og ungdomstid*. Lastet ned fra <http://www.fhi.no/dokumenter/4537c94fa0.pdf>.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide* (2.utg.). New York: Guilford Press.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). 'If I don't do well tomorrow, there's a reason': Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., m.fl. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131.

- Minton, S. C. (2001). Assessment of high school dance students' self-esteem. *Journal of Dance Education, 1*(2), 63-73.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004a). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International, 25*(3), 317-332.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004b). Social support, negative life events and emotional problems among Norwegian adolescents. *School Psychology International, 25*(4), 387-403.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned 01.12.2010. fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire - 2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences, 18*(4), 275-290.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nieminen, P., Varstala, V., & Manninen, M. (2001). Goal orientation and perceived purposes of dance among Finnish dance students: A pilot study. *Research in Dance Education, 2*(2), 175-193.
- Norusis, M. J. (2011). *PASW Statistics 18 Guide to Data Analysis*. Upper Saddle River: Pearson.
- Oliver, W. (2008). Body image in the dance class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79*(5), 18-41.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., & Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sports Sciences, 16*(2), 153-164.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysing using SPSS for Windows*. Maidenhead: McGraw-Hill ; Open University Press.
- Patrick, H. (2004). Re-examining classroom mastery goal structure. I P. R. Pintrich & M. L. Maehr (red.), *Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (s. 233-263). Amsterdam: Elsevier.
- Personopplysningsforskriften. (2000, 24.02.2011). Forskrift om behandling av personopplysninger FOR-2000-12-15-1265. Lastet ned 28.02.2011, fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20001215-1265.html>

- Personopplysningsloven. (2000, 25.02.2011). Lov om behandling av personopplysninger LOV-2000-04-14-31. Lastet ned 28.02.2011, fra <http://www.lovdata.no/all/hl-20000414-031.html#1>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2009). Maintaining the balance: Striving for quality and quantity in the growing field of dance psychology. *Nyhetsbrev juni 2009, IADMS: International Association for Dance Medicine & Science*, s. 5-6.
- Radell, S. A., Adame, D. D., & Cole, S. P. (2004). The impact of mirrors on body image and classroom performance in female college ballet dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 8(2), 47-52.
- Ravaldi, C., Vannacci, A., Bolognesi, E., Mancini, S., Faravelli, C., & Ricca, V. (2006). Gender role, eating disorder symptoms, and body image concern in ballet dancers. *Journal of Psychosomatic Research*, 61(4), 529-535.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. I G. C. Roberts (red.), *Motivation in sport and exercise* (s. 3-29). Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. I G. C. Roberts (red.), *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 1-50). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 6(1), 46-56.
- Robson, B. E. (2002). Disordered eating in high school dance students: some practical considerations. *Journal of Dance Medicine & Science*, 6(1), 7-13.
- Rustad, H. (2008). Dans og identitet. I T. Ø. Sveg (red.), *Dans og didaktikk* (s. 249-259). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sandanger, I., Moum, T., Ingebrigtsen, G., Dalgard, O. S., Sørensen, T., & Bruusgaard, D. (1998). Concordance between symptom screening and diagnostic procedure: the Hopkins Symptom Checklist-25 and the Composite International Diagnostic Interview I. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 33(7), 345-354.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2009). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3. utg.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education International.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 14*(4), 375-391.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 71-81.
- Skaalvik, E. M., & Rankin, R. J. (1995). A test of the internal/external frame of reference model at different levels of math and verbal self-perception. *American Educational Research Journal, 32*(1), 161-184.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaardal, E. (2006). *Kroppen som middel og symbol: En kvalitativ studie av unge jenters bearbeidelse av prestasjoner og kroppsidealene i dansen*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- SSB. (2008, 16.10.2008). Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i videregående skole. Lastet ned 27.04.2011, fra <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/30/vgogjen/arkiv/art-2008-10-16-01.html>
- Stice, E. (2001). A prospective test of the Dual-Pathway Model of bulimic pathology: Mediating effects of dieting. *Journal of Abnormal Psychology, 110*(1), 124.
- Stornes, T., & Bru, E. (akseptert for publisering). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioral problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International*.
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(3), 315-329.
- Strand, B. H., Dalgard, O. S., Tambs, K., & Rognerud, M. (2003). Measuring the mental health status of the Norwegian population: A comparison of the instruments SCL-25, SCL-10, SCL-5 and MHI-5 (SF-36). *Nordic Journal of Psychiatry, 57*(2), 113-118.

- Thomas, H. (2003). *The Body, Dance and Cultural Theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Thuen, E., Bru, E., & Ogden, T. (2007). Coping styles, learning environment and emotional and behavioural problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 347-368.
- Trochim, W. M. (2006, 20.10. 2006). The Research Methods Knowledge Base. 2nd edition. Lastet ned 28.10.2010, fra <http://www.socialresearchmethods.net/kb/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Kunnskapsløftet - fag og læreplaner. Lastet ned 05.01.2011, fra <http://www.udir.no/grep/Utdanningsprogram/?utdprogrid=111650>
- Vejjola, J., Jokelainen, J., Läksy, K., Kantojärvi, L., Kokkonen, P., Järvelin, M.-R., m.fl. (2003). The Hopkins Symptom Checklist-25 in screening DSM-III-R axis-I disorders. *Nordic Journal of psychiatry*, 57(2), 119-123.
- Videregående opplæring - Vilbli. (2011). Lastet ned 05.01.2011, fra http://www.vilbli.no/4daction/WA_Kurstilbud?ASP=35772532&Ran=55751&Niva=V&Kurs=V.MDMDD1----&Return=WA_KURSBESKRIVELSER&TP=05-05-11#goto
- Walker, I. J., & Nordin-Bates, S. M. (2010). Performance anxiety experiences of professional ballet dancers the importance of control. *Journal of Dance Medicine & Science*, 14(4), 133-145.
- Wichstrøm, L. (1995). Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65(1), 100-116.
- Wichstrøm, L. (1998). Self-concept development during adolescence. Do American truths hold for Norwegians? . I E. Skoe & A. von der Lippe (red.), *Personality development in adolescence. A cross national and life span perspective* (s. 98-122). London/New York: Routledge.
- Wichstrøm, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology*, 35(1), 232-245.
- Wichstrøm, L. (2007). Depresjon og suicidalitet. I I. L. Kvaalem & L. Wiichstrøm (red.), *Ung i Norge. Psykososiale utfordringer* (s. 92-116). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. I N. Eisenberg (red.), *Social, emotional, and personality development* (6 utg., vol. 3). New York: John Wiley.
- Ådnøy, Å. (2010, 22.10). Drømmenes teater. *Stavanger Aftenblad, Pluss*, s. 12-17.

Oversikt over tabeller og figurer

Tabeller		Side
Tabell 1:	Deskriptiv statistikk for variabelen Generelle emosjonelle problem (scl-10)	s. 46
Tabell 2:	Deskriptiv statistikk for variabelen Nervøsitet i dansetimene	s. 47
Tabell 3:	Deskriptiv statistikk for variablene Globalt selvverd, Dansefaglig selvvurdering og Selvvurdering av kropp og utseende	s. 48
Tabell 4:	Deskriptiv statistikk for variablene Mestringsklima og Prestasjonsklima	s. 49
Tabell 5:	Deskriptiv statistikk for variablene Oppgaveorientering og Egoorientering	s. 50
Tabell 6:	Korrelasjonsmatrise av variablene i studien	s. 52
Tabell 7:	Totaleffekter, direkte effekter og indirekte effekter av de motivasjonelle variablene på de emosjonelle variablene	s. 57
Tabell 8:	Totaleffekter, direkte effekter og indirekte effekter av selvpoppfatningsvariablene på de emosjonelle variablene	s. 57
Tabell 9:	Forklart varians av de motivasjonelle variablene i de emosjonelle variablene, samt endring av forklart varians da selvpoppfatningsvariablene ble lagt til i en hierarkisk regresjonsmodell	s. 57
 Figurer		
Figur 1:	Avgjørende forutsetninger og konsekvenser av selvverd. Fra Harter, 1999, s. 198.	s. 15
Figur 2:	Teoretisk modell over elementene i studien	s. 30
Figur 3:	Stimodell over variablene i studien	s. 56

Oversikt over vedlegg

A: Tilråding og prosjektvurdering fra NSD

B: Forespørsel til skoleledelse

C: Praktiske detaljer om administreringen av spørreundersøkelsen

D: Infoskriv til elevene (respondentene)

E: Måleinstrumenter

Vedlegg A: Tilråding og prosjektvurdering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Edvin Bru
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 11.01.2011

Vår ref: 25686 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25686	<i>Dansselevers målorientering og opplevde læringsmiljø i relasjon til selvoppfatning og emosjonelle problem.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Edvin Bru</i>
Student	<i>Maren Stabel Tvedt</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Maren Stabel Tvedt, Leif Dietrichsonsgate, 4019 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Utvalget skal bestå av 150-200 elever på videregående skole på utdanningsprogrammet musikk, dans og drama, programområde dans. Førstegangskontakt og rekruttering gjennomføres i samarbeid med avdelingsleder/lærer. Det skal gis skriftlig informasjon til elevene. Elevene samtykker aktivt ved å delta i undersøkelsen. Personvernombudet finner det reviderte informasjonsskrivet mottatt 5. januar 2011 tilfredsstillende utformet med tanke på vilkåret om informert samtykke.

Opplysningene skal innhentes gjennom "manuelle" spørreskjema. Det skal ikke registreres navn på skjemaet, og skjemaene skal puttes i nøytrale konvolutter etter utfylling. Deretter skal skjemaene sendes direkte til studenten. Det skal innhentes sensitive opplysninger om elevenes opplevelse av egen helse, jf. personopplysningsloven § 2 pkt. 8 c. Selv om det inngår spørsmål av sensitiv art finner ombudet at ungdommene selv kan samtykke til å delta. Spørsmålene som stilles er relevante i forhold til prosjektets formål, og det er nødvendig å innhente opplysningene fra elevene selv. Opplysningene vil i liten grad kunne identifisere deltakeren og prosjektet er kortvarig.

Datamaterialet skal behandles på privat bærbar pc. Personvernombudet minner om at de "manuelle" spørreskjemaene må lagres på en forsvarlig måte inntil de destrueres ved prosjektslutt. Videre anbefaler personvernombudet at sensitive opplysninger krypteres når de behandles på bærbare PC-er.

Prosjektslutt er oppgitt til 31. desember 2011. I henhold til prosjektmeldingen skal datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt. Dette vil innebære at indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller kategoriseres. De "manuelle" spørreskjemaene skal makuleres.

Vedlegg B: Forespørsel til skoleledelse

Forespørsel om administrasjon av elevdeltakelse i spørreundersøkelse

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og er i gang med min masteroppgave. Jeg er utdannet dansepedagog og er opptatt av hvordan motivasjon og ulike opplevelser av læringsmiljøet kan spille inn på elevers mentale helse. I masteroppgaven ønsker jeg å vinkle dette til elever på danselinja i videregående skole. Elevene på danselinja har en skolehverdag med stor eksponering og høye krav til innsats og prestasjon. Selv om elevene sannsynligvis er høyt motivert for dansefagene, kan deres ambisjoner og f.eks. sosial sammenligning gi emosjonelle utfordringer i skolehverdagen. For å samle inn data til oppgaven ønsker jeg at elever ved tre ulike videregående skoler med danselinje vil svare på et spørreskjema. Spørreskjemaet vil inneholde spørsmål om elevenes målorientering, opplevde læringsmiljø, hva de tenker om seg selv (selvoppfatning) og mental helse.

Jeg håper deres skole er villig til å administrere utfylling av spørreskjemaet blant elevene på dans. Jeg ønsker respondenter fra alle klassetrinn. I så fall er det et forslag å gjøre dette i en "Klassens time" e.l., administrert av kontaktlærer. Spørreskjemaet vil ta ca. 30 min å fylle ut. Det frivillig for elevene å delta. Jeg håper likevel dere vil oppmuntre elevene til å gjøre det; ved å delta er de med på å bidra til norsk forskning på dans, noe som det jo ikke er så alt for mye av! Det skal ikke påføres navn på spørreskjemaet, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. For at elevene skal kunne svare så ærlig som mulig, ønsker jeg at de skal forsikres om at lærerne ikke får se deres svar. Dette løses ved at elevene får se at konvolutten de leverer det ferdige utfylte skjemaet i, limes igjen. Denne konvolutten skal så sendes direkte tilbake til meg, samlet i en felles stor konvolutt med skjemaene fra de andre klassetrinnene. Konvolutt med frankering vil bli tilsendt skolen sammen med spørreskjemaene.

Datamaterialet vil bli fullstendig anonymisert når masteroppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Veileder for masterprosjektet er professor Edvin Bru ved Senter for Atferdsforskning (SAF) i Stavanger. Prosjektet er anbefalt av Personvernombudet for forskning.

Eksakt tidspunkt for datainnsamlingen vil jeg komme tilbake til, men jeg håper det kan la seg gjøre i uke 6, altså i begynnelsen av februar 2011.

Ta gjerne kontakt dersom dere har spørsmål: maren.stabel@gmail.com eller mobil:

██████████ Jeg håper på et samarbeid med dere!

Med vennlig hilsen Maren Stabel Tvedt

Vedlegg C: Praktiske detaljer om administrering av spørreundersøkelsen

Planlegging:

- Det foreslås at utfylling av spørreskjema gjøres i en ”klassens time” eller lignende, administrert av kontaktlærer. Det bør være en lærer tilstede når utfyllingen pågår.
- Spørreskjema er i papirformat, og vil ta ca 30 min. å fylle ut.
- Hvis mulig, bør klassene gjennomføre spørreundersøkelsen på tilnærmet samme tidspunkt. Dette er for å hindre at elevene påvirker hverandres svar. Dersom dette ikke er mulig, kan elevene oppfordres til å ikke snakke med andre elever på samme studieretning om spørreundersøkelsen.
- Avdelingsleder har ansvar for å dele ut spørreskjema til lærere som skal administrere utfyllingen i sine klasser. Avdelingsleder har også ansvar for å oppbevare konvolutter med ferdigutfylte skjemaer inntil de sendes tilbake til studenten.

Gjennomføring:

- Elevene skal fylle ut spørreskjema hver for seg. La elevene sitte slik at de i minst mulig grad kan se hverandres utfylling.
- Dersom noen elever har lese –og skrivevansker, anbefales det at eleven får assistanse i form av høytlesing av teksten.
- Dersom noen elever ikke ønsker å delta, anbefales det at disse tilbys andre oppgaver/skrive logg/lekser.
- Når en elev er ferdig med å fylle ut skjema, legger vedkommende det i ”klasse”-konvolutten. Når alle i klassen har levert sin besvarelse, limes konvolutten igjen. Dette skal skje mens elevene er tilstede.

Informasjon til elevene:

- Elevene vil få all nødvendig informasjon om spørreundersøkelsen skriftlig sammen med spørreskjema. Likevel kan det være fint at elevene får noe muntlig informasjon i forkant av gjennomføringen, for å vite litt hva dette dreier seg om:

Fortell gjerne kort at spørreundersøkelsen er **del av et mastergradsprosjekt, der studenten henter inn data fra elever ved ulike danselinjer på videregående skoler i Norge. Formålet med forskningsprosjektet er å lære mer om hvordan motivasjon, tanker om prestasjon og opplevelse av læringsmiljøet kan ha innvirkning på mental helse. Det er frivillig å delta.** Det er relativt lite forskning på dans i Norge, men dette er noe elevene kan være med å gjøre noe med!
- Elevene skal **ikke sette navn på spørreskjema**. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.
- Informer gjerne om at **ingen lærere eller personer ved skolen skal se de besvarte skjemaene**. Når elevene er ferdige med utfyllingen, legges skjema i en felles konvolutt, som limes igjen og sendes til forskeren.

Spørsmål som kan dukke opp fra elevene:

- *I spørreskjema står det ”dansetimene” og ”danselærerne”. Vi har jo så mange forskjellige timer og lærere, hvordan skal jeg vite hvilke/hvem det dreier seg om?*
Her må elevene forestille seg et ”gjennomsnitt”, eller en generell tendens blant lærerne og dansetimene. Prøv å tenke helhetlig på opplevelsene på skolen.

- *Betyr "dansetimene" også danseteoretiske fag?*
Nei, det gjelder bare de praktiske dansetimene.

- *Jeg er den eneste gutten i klassen, hvordan kan jeg da være anonym?*
Strengt tatt er ingen elever i undersøkelsen anonyme, siden man pga. bakgrunnsopplysninger indirekte kan identifisere personer. Dataene blir imidlertid behandlet strengt konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Ved prosjektets slutt (innen utgangen av 2011) vil datamaterialet bli fullstendig anonymisert, dvs. at alle indirekte personidentifiserende opplysninger slettes.

- *Hvor kan jeg lese om resultatene fra spørreundersøkelsen?*
Resultatene blir omtalt i masteroppgaven, som er planlagt fullført innen utgangen av 2011. Denne vil bli tilgjengelig via Universitetsbibliotekene, og om ønskelig også tilsendt de skolene som er involvert i prosjektet. Du vil imidlertid ikke "finne igjen" deg selv eller din skole i resultatene, men du kan lese om hovedtendenser blant de som har deltatt i undersøkelsen.

Vedlegg D: Infoskriv til elevene

Forespørsel om å delta i spørreundersøkelse

I forbindelse med min mastergradsoppgave i spesialpedagogikk vil jeg gjennomføre en undersøkelse om danseelevs motivasjon og opplevelse av læringsmiljøet i relasjon til dimensjoner ved mental helse. Hensikten med prosjektet er å lære mer om hvordan ambisjoner, tanker om egen prestasjon i dans og opplevelser av læringsmiljøet kan spille inn på hvordan man har det. Mer kunnskap på dette feltet er viktig for at dansepedagoger skal kunne legge til rette for best mulig utvikling for danseelever.

Dersom du vil delta i undersøkelsen, vil vi be deg fylle ut det spørreskjemaet du har foran deg. Det inneholder spørsmål om motivasjon, læringsmiljøet i danseundervisningen, hva du tenker om deg selv og mental helse. Det er viktig at du svarer på spørsmålene ut fra slik du tenker og føler i dag. Svar ut fra deg selv og ikke ut fra det du tror vi eller andre synes du bør svare.

Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg når som helst uten at dette må begrunnes nærmere. Ved å svare på spørreskjemaet godtar du at svarene du gir blir en del av prosjektet. Undersøkelsen er anbefalt av Personvernombudet for forskning.

Alle opplysninger du gir vil bli behandlet konfidensielt. Det innebærer at ingen vil få vite hva du har svart, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Lærerne skal ikke se hva du har svart, og ingenting kobles til navn. Du skal ikke skrive navn på skjemaet. Det ferdig utfylte skjemaet legges umiddelbart i en konvolutt, som lukkes og sendes direkte til forskeren.

Datamaterialet vil bli fullstendig anonymisert når masteroppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Vennlig hilsen

Maren Stabel Tvedt
Mastergradsstudent

Edvin Bru
Professor / veileder

Vedlegg E: Måleinstrumenter

MÅLORIENTERING

Oppgaveorientering (7 item) og Egoorientering (5 item). Itemene som er ment å måle de to dimensjonene var blandet i spørreskjema, men er her organisert i to grupper for å gi bedre oversikt.

Når føler du deg mest vellykket i dansetimene?

Les påstandene nedenfor, som handler om når du føler deg mest vellykket i dansetimene. Svar ved å sette en ring rundt tallet som best representerer ditt svar, på en skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig).

I dansetimene føler jeg meg mest vellykket når:

Helt uenig

Helt enig

Oppgaveorientering

1.	Jeg jobber veldig hardt.	1	2	3	4	5
2.	Jeg lærer noe nytt, og det øker lysten til å øve mer.	1	2	3	4	5
3.	En bevegelse jeg har lært føles riktig.	1	2	3	4	5
4.	Jeg gjør mitt absolutt beste.	1	2	3	4	5
5.	Jeg lærer noe som er morsomt å gjøre.	1	2	3	4	5
6.	Noe jeg lærer, gjør at jeg får lyst til å øve enda mer.	1	2	3	4	5
7.	Jeg lærer en ny bevegelse eller ferdighet ved å prøve hardt.	1	2	3	4	5

Egoorientering

1.	Jeg er den eneste som får til en spesiell bevegelse.	1	2	3	4	5
2.	Jeg gjør det bedre enn de andre i klassen.	1	2	3	4	5
3.	Jeg er den beste.	1	2	3	4	5
4.	De andre "roter det til", men ikke jeg.	1	2	3	4	5
5.	De andre ikke gjør det så bra som meg.	1	2	3	4	5

OPPLEVELSE AV DET MOTIVASJONELLE KLIMA

Mestringsklima (17 item) og Prestasjonsklima (16 item). Itemene som er ment å måle de to dimensjonene var blandet i spørreskjema, men er her organisert i to grupper for å gi en bedre oversikt.

Stemningen i dansetimene

Tenk på hvordan stemningen har vært i dansetimene dette året. Under følger noen påstander som handler om ulike sider ved en undervisningssituasjon. Les påstandene nøye, og husk at opplevelser av situasjoner vil variere fra person til person. Det er din opplevelse som er viktig her. Svar så ærlig som mulig, ved å **sette en ring** rundt det tallet som best representerer ditt svar på en skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig).

	Helt uenig					Helt enig				
Mestringsklima										
1.	Danselærerne er opptatt av at vi prøver ut nye ferdigheter og teknikker.	1	2	3	4	5				
2.	Alle har en viktig rolle i dansetimene.	1	2	3	4	5				
3.	Å prøve hardt blir verdsatt i dansetimene.	1	2	3	4	5				
4.	I dansetimene bidrar alle elevene på en viktig måte.	1	2	3	4	5				
5.	Danselærerne gir uttrykk for at alle i klassen er viktig for dansetimens suksess.	1	2	3	4	5				
6.	Danselærerne oppfordrer oss til å hjelpe hverandre.	1	2	3	4	5				
7.	Danselærerne prøver alltid å få oss til å prøve vårt beste.	1	2	3	4	5				
8.	Elevene i klassen føler seg vel når de gjør sitt beste i dansetimene.	1	2	3	4	5				
9.	Danselærerne oppmuntrer oss til å jobbe med våre svake punkter.	1	2	3	4	5				
10.	Alle elevene, uavhengig av nivå, har en like viktig rolle i dansetimene.	1	2	3	4	5				
11.	Elevene hjelper hverandre å lære i dansetimene.	1	2	3	4	5				
12.	Fokuset i dansetimene er å utvikle seg for hver gang.	1	2	3	4	5				
13.	I dansetimene jobber elevene virkelig som et "team".	1	2	3	4	5				
14.	Danselærerne er opptatt av at vi utvikler oss på områder hvor vi ikke er så flinke.	1	2	3	4	5				
15.	I dansetimene føler vi alle at vi er viktige medlemmer av et "team".	1	2	3	4	5				

16.	Elevene i klassen føler seg vellykket når de forbedrer seg i dansetimene.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

17.	I dansetimene hjelper vi hverandre til å bli bedre.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

Prestasjonsklima

1.	Elevene får negative reaksjoner fra lærerne når de gjør feil i dansetimene.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

2.	Danselærerne blir sinte når vi gjør feil.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

3.	Danselærerne gir mest oppmerksomhet til de beste danserne.	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

4.	Danselærerne roser bare elever når de gjør noe bedre enn andre.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

5.	Danselærerne viser tydelig hvem de syns er de beste danserne.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

6.	I dansetimene blir elevene fornøyd når de gjør det bedre enn andre.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

7.	Når vi har forestillinger, er det bare de beste elevene som får vise seg.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

8.	Danselærerne synes at bare de beste elevene bidrar til suksess på forestillingene våre.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

9.	Bare de beste elevene får oppmerksomhet i dansetimene.	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

10.	I dansetimene er elevene redd for å gjøre feil.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

11.	Hvis elever gjør feil i dansetimene, får dette negative konsekvenser.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

12.	Danselærerne liker noen elever bedre enn andre.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

13.	Elevene oppmuntres til å gjøre det bedre enn andre i dansetimene.	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

14.	Danselærerne favoriserer noen elever.	1	2	3	4	5
-----	---------------------------------------	---	---	---	---	---

15.	Danselærerne blir irritert når elever roter med øvelser/trinn.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

16.	Bare de beste elevene får ros i dansetimene.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

SELVOPPFATNING

Dansefaglig selvvurdering (6 item), Selvvurdering av kropp og utseende (5 item) og Globalt selvverd (5 item). Itemene som er ment å måle de tre aspektene ved selvpoppfatningen var blandet i spørreskjema, men er her organisert i tre grupper for å gi en bedre oversikt.

Tanker om deg selv

Nedenfor er noen spørsmål om hvordan du synes du selv er. Kryss av for det som passer best på deg.

Vennligst sett kun ett kryss.

	Stemmer svært dårlig	Stemmer nokså dårlig	Stemmer nokså godt	Stemmer svært godt
Dansefaglig selvvurdering				
1. Jeg er flink i all dans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg gjør det ikke så godt i nye øvelser i dansetimene.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg synes at jeg er bedre til å danse enn de andre i klassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg tror jeg kan gjøre det bra i nesten hvilken som helst ny danseform.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg er fornøyd med mine egne prestasjoner i dans.**	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg synes jeg gjør det bra i dansetimene.**	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selvvurdering av kropp og utseende				
1. Jeg ønsker at jeg så annerledes ut.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg er ikke fornøyd med utseende mitt.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg liker utseende mitt veldig godt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg ønsker at kroppen min var annerledes.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg synes jeg ser bra ut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Globalt selvverd				
1. Jeg er stort sett fornøyd med meg selv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg er ofte skuffet over meg selv.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg er svært fornøyd med hvordan jeg er.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg liker meg selv slik jeg er.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg liker <u>ikke</u> den måten jeg lever livet mitt på.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* item ble rekodet i SPSS for at itemene i skalaen skulle være positivt korrelert med hverandre.

** item er laget selv.

NERVØSITET I DANSETIMENE (situasjonsspesifikke emosjonelle problem)
(8 item)

Følelser i dansetimene

Påstandene under handler om ulike følelser man kan ha i en undervisningssituasjon. Svar ved å krysse av i den boksen som står under det alternativet som passer best for deg. Vennligst sett kun ett kryss.

Hvor sanne er påstandene for deg?	Usant	Litt usant	Noen ganger sant, noen ganger usant	Litt sant	Sant
1. Jeg føler at jeg har en god ro i dansetimene.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg føler meg anspent i dansetimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg føler meg trygg i dansetimene.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg er nervøs i dansetimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg er bekymret i dansetimene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg har en god følelse i dansetimene.*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg er urolig når vi har dans på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg er alltid nervøs når vi har dans på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* item ble rekodet i SPSS for at itemene i skalaen skulle være positivt korrelert med hverandre.

GENERELLE EMOSJONELLE PROBLEM (scl-10)

(10 item)

Helse

Her følger en liste over forskjellige plager og problemer som man kan ha. Har du i løpet av **de siste to ukene** ikke vært plaget i det hele tatt, litt plaget, ganske mye plaget eller veldig mye plaget av disse problemene. Velg det alternativet som passer for deg.

	Ikke plaget	Litt plaget	Ganske mye plaget	Veldig mye plaget
1. Plutselig redd uten grunn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Matthet eller svimmelhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Føler deg engstelig og redd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Lett for å klandre deg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Følt at alt er et slit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hatt søvnproblemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Følt deg ulykkelig, trist eller deprimert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Følt håpløshet med tanke på framtida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Følt deg oppjaget eller anspent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Følt deg unyttig eller lite verdt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>