

Martin Betten Storvik

Selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving

En kvantitativ studie av sammenhengen mellom
7. klasseelevers selvoppfatning og
mestringsforventning i kroppsøving

Masteroppgave i kroppsøving. Grunnskolelærerutdanning 5.–10.
trinn

Veileder: Vigdis Vedul-Kjelsås

Mai 2022

Martin Betten Storvik

Selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving

En kvantitativ studie av sammenhengen mellom 7.
klasselevers selvoppfatning og
mestringsforventning i kroppsøving

Masteroppgave i kroppsøving. Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Veileder: Vigdis Vedul-Kjelsås
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom elevenes selvoppfatning og deres mestringsforventninger i kroppsøving. Studiens formål er valgt på bakgrunn av manglende forskning som knytter sammen de tre variablene kroppsøving, selvoppfatning og mestringsforventning. Studiens vinkling er videre valgt med bakgrunn i tidligere forskning, som viser at en god selvoppfatning fører til mer motivasjon til å være i fysisk aktivitet, og at gode mestringsforventninger forsterker denne motivasjonen ytterligere. Studien er en spørreundersøkelse av 7. klasseelever. Totalt 74 elever fra 5 skoler i Trøndelag og Møre og Romsdal fylkeskommune deltok i undersøkelsen. Harter`s sosialpsykologiske perspektiv på selvoppfatning og Bandura`s (1997) sosial-kognitive perspektiv på mestringsforventning er benyttet som teoretisk bakgrunn. Spørreskjemaene som er benyttet i studien er Self Perception Profile for Adolescents (SPPA), oversatt til norsk av Wichstrøm (1995) og New General Self-Efficacy (NGSE), oversatt til norsk i Torgersen (2021).

Resultatene viser at 7. klasseelever har gode mestringsforventninger i forbindelse med kroppsøvingfaget. Den høyeste sammenhengen som ble funnet i studien er mellom skolefaglig kompetanse ($r = 0.49$) og mestringsforventning i kroppsøving. Etterfulgt av global selvoppfatning ($r = 0.47$), atletisk kompetanse ($r = 0.45$), fysisk utseende ($r = 0.42$) og mestringsforventning i kroppsøving. Resultatene viser videre en medium korrelasjonsverdi mellom delskalaene mestringsforventning i kroppsøving og sosial aksept ($r = 0.34$), samt nære venner ($r = 0.34$). Det ble funnet en lav, nesten medium, sammenheng mellom romantisk tiltrekning ($r = 0.29$) og mestringsforventning i kroppsøving. Alle korrelasjonene som ble funnet i denne studien er statistisk signifikante.

Studien konkluderer med at det er en medium sammenheng mellom alle de ulike del-faktorene på selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving. Unntaket er delskalaen romantisk tiltrekning, som har en lav sammenheng med mestringsforventning i kroppsøving. Funnene indikerer viktigheten av å ha en god selvoppfatning for å skape gode mestringsforventninger i kroppsøvingfaget.

Abstract

The aim of this thesis is to explore the relationship between self-perception and self-efficacy in physical education. This subject has been chosen on the basis of a lack of research linking the three variables physical education, self-perception and self-efficacy together. Another reason for choosing to explore this relationship is that previous research assumes that higher self-esteem gives more motivation to be in physical activity, and that good self-efficacy expectations further strengthen this motivation. A sample of 74 7th graders from 5 different schools from Trøndelag and Møre and Romsdal county municipality participated in this study. The theoretical background is Harter's social psychological perspective of self-perception and Bandura social cognitive perspective on self-efficacy. The 74 students who participated in this study completed Harter's Self Perception Profile for Adolescents (SPPA) questionnaire, translated to norwegian by Wichstrøm (1995) and Chen's New General Self-Efficacy (NGSE) questionnaire, translated to norwegian in Torgersen (2021).

The results show that 7 graders have good self-efficacy towards physical education. The strongest relationship found in this master's thesis is between the subscale for self-perception called scholastic competence ($r = 0.49$) and self-efficacy in physical education, closely followed by self-worth ($r = 0.47$), perceived athletic competence ($r = 0.45$) and physical appearance ($r = 0.42$). The results also show a medium correlation value between the subscales self-efficacy in physical education and Social acceptance ($r = 0.34$) and close friends ($r = 0.34$). Lastly, a low, almost medium, correlation between romantic appeal ($r = 0.29$) and self-efficacy in physical education was found. All the correlation values in this study are of statistical significance.

The results of this study indicates a medium relationship between all subscales of self-perception and self-efficacy in physical education. The exception being romantic appeal, who has a low relationship value with self-efficacy in physical education. The results may indicate the importance of having a good self-perception in order to create good self-efficacy expectations in physical education.

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg den 5 år lange grunnskolelærerutdanning ved NTNU i Trondheim. Å skrive en mastergrad har vært en veldig frustrerende og arbeidskrevende, men samtidig veldig lærerik prosess. Muligheten til å fordype meg i en selvvalgt tematikk har gitt meg motivasjon og pågangsmot til å gjennomføre graden.

Å fullføre denne mastergraden hadde ikke vært mulig uten hjelp. Jeg ønsker først og fremst å gi en stor takk til min dyktige veileder Vigdis Vedul-Kjelsås. Takk for dine gode tilbakemeldinger og kunnskapsrike innspill. Uten deg hadde det ikke det vært mulig å fullført denne oppgaven.

Min samboer Ann-Helen fortjener også en stor takk. Uten dine pedagogiske innspill, korrekturlesing, og gode forslag hadde ikke denne prosessen vært mulig. Du har både utfordret og motivert meg gjennom den utfordrende master prosessen.

En stor takk rettes også til venner og familie for å ha hjulpet meg gjennom den lange master prosessen.

En takk rettes videre til lille Estella, som har vært et lyspunkt i hverdagen.

En stor takk rettes også til alle lærere og elever som deltok i undersøkelsen.

NTNU, mai 2022

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	2
Forord	3
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål med studien	2
1.3 Studiens oppbygging	3
2.0 Teori	4
2.1 Selvoppfatning	4
2.2 Mestringsforventning	7
2.3 Tidligere forskning	9
2.3.1 Tidligere forskning om selvoppfatning, mestringsforventning, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse	10
2.3.2 Tidligere forskning og mestringsforventning og kroppsøvingsfaget	12
2.3.3 Selvoppfatning, mestringsforventning og fysisk aktivitet	13
3.0 Metode	14
3.1 Forskningsdesign og valg av metode	14
3.2 Måleinstrumenter	15
3.2.1 Self-Perception Profile for Adolescent (SPPA)	16
3.2.2 New General Self-Efficacy (NGSE)	18
3.2.3 Hvordan kobles de to spørreskjemaene sammen?	19
3.3 Utvalg og rekruttering	20
3.4 Datainnsamling og gjennomføring	21
3.5 Studiens styrker og svakheter (reliabilitet og validitet)	22
3.6 Statistiske Analyser	24
3.6.1 Rydding av data	24

3.6.2 Deskriptiv analyse	24
3.6.3 Hovedanalysen	25
3.7 Etiske betraktninger	26
4.0 Resultat	28
4.1 Deskriptiv analyse	28
4.2 Bivariat analyse	29
5.0 Diskusjon	31
5.1 Skolefaglig kompetanse og mestringsforventning	32
5.1.1 Skolefaglig kompetanse og å mestre kroppen	34
5.2 Global selvoppfatning og mestringsforventning	36
5.2.1 Global selvoppfatning, psykologisk sentralitet og tilskrivning	36
5.2.3 Dissonant miljø	38
5.3 Atletisk kompetanse, fysisk utseende og mestringsforventning	40
5.3.2 Fysisk utseende og mestringsforventning i kroppsøving	43
5.3.3 Atletisk kompetanse, fysisk utseende og mestringsforventning i kroppsøving	44
5.3.4 Mestringsforventning i kroppsøving	45
5.4.1 Nære venner og mestringsforventning i kroppsøving	47
5.4.2 Sosial aksept og mestringsforventning i kroppsøving	48
5.5 Romantisk tiltrekning og mestringsforventning	50
5.6 Metodiske betraktninger	51
6.1 Videre forskning	56
Vedlegg 1: New General Self-Efficacy (NGSE) - (Hentet fra Torgersen 2021)	69
Vedlegg 2: Self-perception (Harter`s scale) - (Se Wichstrøm, 1995)	70
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	72
Vedlegg 4: NSD sin vurdering av prosjektet	76

Tabell og Figur oversikt

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Statistiske mål på datamaterialet: gjennomsnitt og standardavvik	28
Tabell 2: Svarfordeling på enkeltspørsmål fra spørreskjema.....	29
Tabell 3: Korrelasjonskoeffisient mellom mestringsforventning og de ulike delskalaene for selvpoppfatning.....	30

Oversikt over figurer

Figur 1: Modell for triadisk gjensidighet (Bandura, 2012, s. 12, i Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 45).....	9
Figur 2: Harter`s (2012a, s. 32) Self Perception Profile for Adolescents.....	17
Figur 3: Grafisk fremstilling av tabell 2	29

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I den nye læreplanen i kroppsøving trekkes livslang bevegelsesglede og selvfølelse frem som sentrale aspekter ved faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg vektlegges god psykisk helse som et sentralt aspekt under det tverrfaglige temaet livsmestring og helse. Faget skal også fremme kritisk tenkning om kroppsidealer (Utdanningsdirektoratet, 2020), i tillegg til at læreplanen åpner for en bred forståelse av kropp (Moen og Rugseth, 2018). Likevel kan det se ut som at kroppen i kroppsøving blir sett på som noe instrumentelt, mer som et objekt enn et subjekt (Moen & Rugseth, 2015; Walseth et al., 2015). En forståelse av kroppen som et objekt, noe formbart, kan forklare utsagnet fra tidligere leder for utdanningsforbundet Ragnhild Lied om at kroppsøvingfaget har en kroppskultur som bærer preg av ubehag (Ertesvåg, 2013). Hvilken oppfatning man har om seg selv og hvilke forventninger man har til å få til noe, er noe av det som ligger bak den enkeltes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Flere studier har trukket frem at hvilket syn man har på egen kropp, vil være med å påvirke egen psykisk helse, samt hvilke mestringsforventninger elevene har i møte med kroppsøvingfaget (Derbali et al., 2015; Nilsen, 2015). For å bedre forstå hvordan man kan fremme slike aspekter i kroppsøvingundervisningen, vil det være sentralt å undersøke sammenhengen selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving. Å få innsikt i begrepene er videre viktig for å legge til rette for mestring og trygghet i møte med kroppsøvingundervisningen. Oppgavens vinklingen er valgt med bakgrunn i at det er en gjennomgående mangel på forskning som knytter begrepene selvoppfatning og mestringsforventning til kroppsøvingfaget.

Ulvestad (2016, s. 61) påpeker at barn og ungdom befinner seg på et tidspunkt i livet hvor andres aksept betyr mye, spesielt relatert til kropp og utseende. Elever som har dårligere selvoppfatning av egen kropp kan derfor stå i fare for å bli utrygg eller utvikle angst i forbindelse med kroppsøvingstimene. Hvilke erfaringer man har med kroppsøvingfaget påvirker ikke bare forventningene som elevene har til faget, men også hvilken fremtoning de har til undervisningen (Umeh, 2003). En prestasjonsorientert kroppsøvingundervisningen kan føre til elever som benytter seg av skjuleteknikker for å beskytte egen selvoppfatning, for å unngå å ikke mestre faget (Haugen et al., 2014 s. 63). God selvoppfatning kan på denne måten være en trygghetsfaktor i forbindelse med aktivitet, i tillegg til at det er sentralt for deltakelse i fysisk aktivitet, spesielt blant barn (Babic et al., 2014, s. 1598). Å fremme selvfølelse og bevegelsesglede fremheves også i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kroppsøvingfaget har historisk sett vært preget av en kultur hvor elevene må tilpasse seg undervisningen (Brattenborg og Engebretsen, 2015, s. 13), og hvor det har vært lite fokus på tilpasset opplæring og mestring. Säfvenbom et al. (2014) sin studie viste at ungdom som er aktive på fritiden også trives best i kroppsøving, og forfatterne antok at noe av grunnen til det kunne være at disse elevene kjente seg best igjen i timene. Funnet fremhever en av grunnene til at elever med idrettsbakgrunn både liker og mestrer faget bedre. Elever som er aktive i idrett på fritiden har flere erfaringer med fysisk aktivitet, noe som kan være grunnen til at de har et bedre utgangspunkt for å mestre faget. Forskning påpeker at lave mestringsforventning, ubehag ved aktivitet og dårlig motivasjon kjennetegner elever som har middels til lave karakterer i kroppsøvingfaget (Ulvestad, 2016). Å bli vurdert lavt kan tyde på et innhold i kroppsøving som ikke passer elevene, samt en undervisning hvor det oppleves som truende å være deltakende. Den lave vurderingen kan være en av grunnene til den lave motivasjon og mestringsforventningene som elevene har mot faget. Dårlige mestringsforventninger og selvoppfatning knyttes begge til emosjonell trygghet og stress (Bandura, 2012, s. 13; Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 73). Tidligere forskning kan dermed tyde på kroppsøvingfaget er lagt opp på en måte som fremmer selvoppfatning og mestringsforventninger for elever som er aktive på fritiden, men at dette ikke er tilfelle for elevene som ikke er aktive på fritiden.

1.2 Formål med studien

Studiens formål er valgt på bakgrunn av manglende forskning som knytter sammen de tre variablene kroppsøving, selvoppfatning og mestringsforventning. Den manglende forskning som knytter sammen variablene er noe som aktualiserer studiens relevans. Formålet med studien er derfor å:

- undersøke sammenhengen mellom 7. klasseelever sin selvoppfatning og deres mestringsforventninger i kroppsøving.

Studiens vinkling er valgt med bakgrunn i tidligere forskning, som viser at en god selvoppfatning fører til mer motivasjon til å være i fysisk aktivitet, og at gode mestringsforventninger forsterker denne motivasjonen ytterligere. Det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for oppgaven er derfor Harter's sosialpsykologiske perspektiv på

selvoppfatning og Bandura`s (1997) sosial-kognitive perspektiv på mestringsforventning. For å undersøke oppgavens formål har jeg benyttet meg av den kvantitative metoden spørreskjema.

1.3 Studiens oppbygging

Mastergraden er oppdelt i totalt seks kapitler, med tilhørende underkapitler. Kapittel en er allerede presentert gjennom innledningen, som belyser bakgrunnen og formålet til studien. Det andre kapittelet presenterer det teoretiske rammeverket for oppgaven, hvor aktuelle begreper og teorier, samt tidligere forskning vil bli adressert. Etterfulgt vil valg av den kvantitativ forskningsmetode spørreskjema, oppgavens utvalg og en detaljert beskrivelse av hvordan data ble innsamlet, bli presentert. I denne delen vil også studiens kvalitet, gyldighet og pålitelighet bli gjort rede for. Kapittel fire inneholder funn fra den kvantitative analysen. Deretter vil funnene bli drøftet i lys av teoretiske rammeverk og tidligere forskning i kapittel fem. I kapittel seks vil oppgavens hovedfunn oppsummeres, i tillegg til en presentasjon av hva som kan forskes videre på for å belyse forskningsfeltet ytterligere.

2.0 Teori

Min oppgave tar utgangspunkt i Harter`s (1988) flerdimensjonal forståelse av begrepet selvoppfatning og Bandura`s (1997) sosial-kognitive perspektiv på mestringsforventning. De to perspektivene er valgt med bakgrunn i at elever har ulike oppfatninger og forventninger til seg selv på ulike områder, og at de situasjonsavhengige forventningene vil påvirke elevenes motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 88). Begrepet selvoppfatning defineres derfor som “enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har av seg selv” (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 88). Videre defineres mestringsforventninger “som en persons bedømmelse av hvor god han eller hun er i stand til å planlegge eller gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner” (Bandura, 1981, i Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 117).

2.1 Selvoppfatning

Historisk sett har selvoppfatning blitt oppfattet som et entydig og statisk begrep (Harter, 1999). Forståelsen av begrepet har imidlertid endret seg over tid, og en mer dagsaktuell forståelse av selvoppfatning beskrives både som mer dynamisk og flerdimensjonalt (Harter, 2012b). Oppgavens teoretiske ståsted er valgt med bakgrunn i flerdimensjonaliteten i begrepet, og baserer seg derfor på Susan Harter sosialpsykologiske perspektiv på selvoppfatning. Som presentert tidligere defineres begrepet som “enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har av seg selv” (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 82).

Harter`s (2012b) flerdimensjonale forståelse av selvoppfatning handler om at man har områdespesifikke oppfatninger av seg selv, i tillegg til en mer generell positiv eller negativ oppfatning av seg selv. Dette betegnes som global selvoppfatning eller selvverd. Eksempler på slike områder ved selvoppfatning er skolefaglig, atletisk, fysisk utseende, nære venner, sosial aksept og romantisk tiltrekning.

Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 79) poengterer at en persons “tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått og tolket” er med på å danne en persons selvoppfatning. Begrepet tar utgangspunkt i elevenes subjektive opplevelse av hendelser, som gjør det vanskelig å observere selvoppfatning. I praksis betyr den subjektive opplevelsen ved begrepet at to elever kan ha samme ferdighetsnivå, prestere likt, men de har en ulik subjektiv opplevelse av

aktiviteten. Elevenes subjektive vurdering danner med andre ord grunnlaget for en persons selvoppfatning. Selvoppfatning blir påvirket av “andres vurdering, sosial sammenligning og selvattribusjon” (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 106). Selvattribusjon referer her til hvordan en elev forklarer (attribuerer) utfallet av en handling, som for eksempel om en god karakter i kroppsøving blir tilskrevet til innsats eller flaks.

Et aspekt som påvirker en persons selvoppfatning, er psykologisk sentralitet. Vedul-Kjelsås (2022, s. 349) definerer begrepet som “å lykkes på områder som er sentrale for individet”. Hva som er sentralt for en person påvirkes blant annet av miljøet, personens egne oppfatninger/interesser og samfunnet man lever i (Harter, 2012b). Dersom “Per” er god i idrett, og tekniske idrettsferdigheter blir sett på som viktige av andre elever og læreren for å få god karakter i kroppsøvingsfaget, kan en slik kultur kunne øke hans oppfatning av seg selv. Dersom å være god i idrett ikke blir sett på som viktig, vil ikke dette påvirke personens selvoppfatning i like stor grad. Vedul-Kjelsås (2022, s. 350) påpeker videre at det er vanskelig å devaluere verdien av områder som blir fremhevet som viktige i samfunnet, eller blant personer som er viktige for eleven, slik som venner. Hvis “Per” for eksempel ikke mestrer kroppsøvingundervisningen, men befinner seg i et miljø for lærere, foreldre og venner ser på dette faget som svært viktig, kan den manglende mestringen føre til at hans selvoppfatning blir dårlige.

Susan Harter sosialpsykologiske forståelse for selvoppfatning handler om at begrepet har flere dimensjoner. Den reelle dimensjonen ved begrepet selvoppfatningen handler om “elevens oppfatning av hvordan han faktisk er” (Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 88). Begrepet kan derfor forstås som elevens oppfatning av seg selv. Det er dette aspektet ved selvoppfatning som hovedsakelig er blitt målt gjennom undersøkelsen. En annen dimensjonen ved selvoppfatning er det ideelle perspektivet, som omhandler hvordan eleven selv ønsker å være (Skaalvik og Skaalvik, 2014). To elever kan ha likt ferdighetsnivå, men ha ulik oppfatning av hvordan de presterer. Harter (1999, s. 142) trekker frem at implikasjoner ved en diskrepans (stor forskjell) mellom den ideelle og reelle selvoppfatningen til en elev, kan føre til depresjon og dårlig selvtillit. Harter (1999, s. 165) påpeker videre jo viktigere område det oppstår diskrepans på, desto dårligere selvoppfatning vil eleven utvikle. Som lærer blir det derfor ekstra viktig å legge til rette for at alle elevene kan mestre kroppsøvingundervisningen. Selv om vi legger til rette for mestring i praksis kan det likevel oppstå en diskrepans blant elevene i undervisningen, fordi man vet ikke hvordan elevene tenker eller oppfatter situasjoner.

At det ikke behøver å være samsvar mellom ideell og reell selvoppfatning kan trekkes mot aspektet ved selvet som jeg-selv (I-self) og meg-selv (me-self). Harter (1999, s. 6) påpeker at jeg-selv er en subjektiv oppfattelse av selvet, og refererer til hva mennesker ser eller oppfatter at de gjør i den fysiske verden, og at eleven har et eierskap over at de kan styre handlingene. For eksempel; Jeg synes at jeg er flink i kroppsøving. Jeg-selv er en måte forklarer hvordan alle opplevelser er subjektive, fordi man eksisterer separat fra andre. For å eksemplifisere kan en elev sin oppfatning av å delta i kroppsøvingsundervisningen ulik en annens elev, fordi ingen interagerer med verden på akkurat samme måte. Meg-selv refererer mer til hvordan jeg tror at andre ser på meg, og kan knyttes mer til kultur, miljø og erfaringer (Harter, 1999, s. 6). For å eksemplifisere meg-selv, kan dette referere til at; Jeg oppfatter at andre ser på meg som flink i kroppsøving. De to dimensjonene ved begrepet fremhever flerdimensjonaliteten i begrepet selvoppfatning.

Sosial og kognitiv konstruert selvoppfatning er to andre perspektiver ved begrepet. De to perspektivene forklarer hvordan en elev oppfatter seg selv ikke nødvendigvis stemmer overens med hvordan andre oppfatter eleven. Harter (1999, s. 8) beskriver at kognitivt konstruert selvoppfatning handler om at mennesker ønsker å lage teorier og mening om oss selv og verden rundt oss. Av den grunn vil ingen mennesker ha nøyaktig de samme meningene om verden rundt seg. Den kognitive konstruerte selvoppfatningen er derfor ikke en statisk tilstand, men det er noe som endres over tid ettersom vi utvikler oss som mennesker og blir utsatt for nye opplevelser. Det er fra den kognitive dimensjonen som vår reelle og ideelle selvoppfatning stammer fra. Den andre dimensjonen er den sosial konstruerte selvoppfatningen. Harter (1999, s. 9) trekker frem at denne dimensjonen handler om hvordan sosiale interaksjoner med andre påvirker selvoppfatningen til den enkelte. Med andre ord vil sosialisering og interaksjoner med andre påvirke elevens selvoppfatning. Harter (1999, s. 9) trekker videre frem at barn er spesielt utsatt for hvordan ansvars-personene rundt seg behandler de, og dette kan direkte påvirke barns oppfatning av seg selv. Lærerens bevisste og ubevisste interaksjon med elevene er derfor styrende for hvordan elevene utvikler selvoppfatning.

Rosenberg (1979, i Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 89) trekker frem at et viktig moment ved selvoppfatning er at man alltid, enten bevisst eller ubevisst, handler med bakgrunn i egen oppfatning av seg selv. Selvoppfatning vil derfor ha stor betydning for hvilke handlinger eleven velger eller ikke velger å gjøre. Skaalvik og Skaalvik (2014) påpeker videre at elevenes faglige

oppfatning av seg selv er en sterk indikator på hvordan elever kommer til å prestere i faget i fremtiden. God selvoppfatning kan sees som en sentral faktor for å skape trygghet, trivsel og læring i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 94). På motsatt side fremheves det at lav selvoppfatning kan føre til dårlig mental helse, stress og følelsen av ulykkelighet for elever i ungdomsskolen og videregående skole (Barkhald, 2015; Nilsen, 2015; Skaalvik og Skaalvik, 2014; Ulset, 2015).

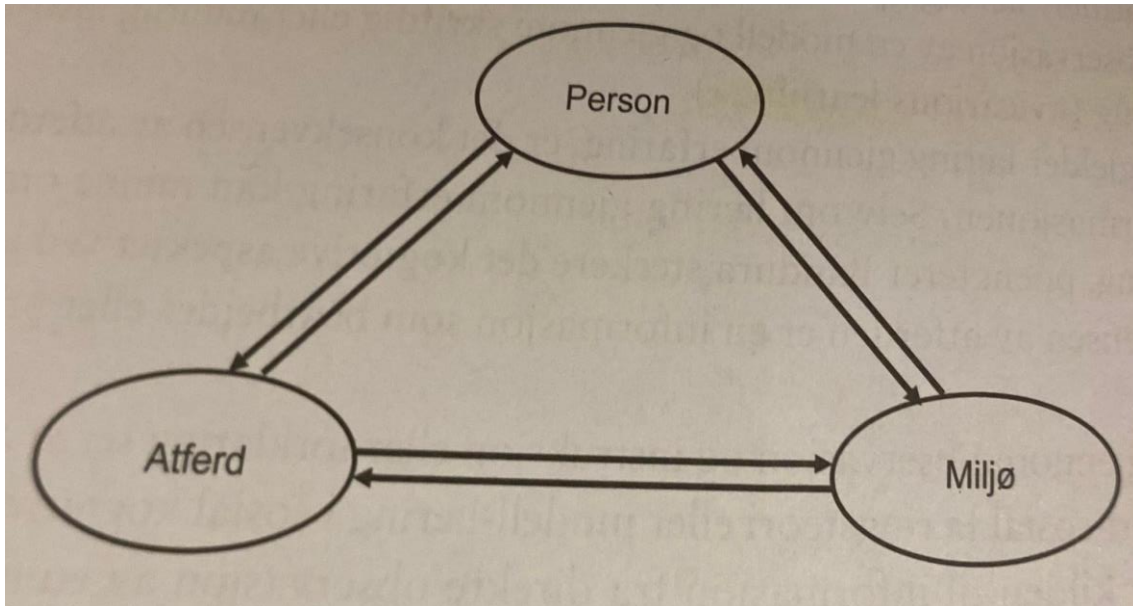
2.2 Mestringsforventning

Begrepet self-efficacy eller mestringsforventning stammer fra Bandura (1986, 1991, 2006) sin teori om sosial kognitiv læring. Hovedessensen i Bandura's sosial-kognitive teori er målet om å bli agent i eget liv. Det viktigste aspektet ved å bli agent i eget liv handler om mestringsforventning, som er “en persons bedømmelse av hvor god han eller hun er i stand til å planlegge eller gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner” (Bandura, 1981, i Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 117). Mestringsforventninger er en dynamisk mental prosess som hele tiden er i endring, samtidig som at den er veldig spesifikk (Bandura, 1997, s. 36). For å eksemplifisere kan en person ha gode mestringsforventninger knyttet til svømming generelt, men dårlige forventninger om å mestre dykking. Den dynamiske naturen ved begrepet gjenspeiler at mestringsforventninger på et gitt område kan endre seg over tid, det er altså ikke en statisk tilstand. Det er viktig å påpeke at mestringsforventning er aldersavhengig, og at de generelt er bedre blant yngre elever (Thronsen, 2008).

Bandura (1997, s. 37) beskriver at mestringsforventning i mindre grad handler om hvilke ferdigheter en elev har, men mer om hva eleven tror han kan oppnå, med bakgrunn i oppfatningen som eleven har av seg selv. Konkret handler begrepet om en person tenker positivt eller negativt om noe, og hvilke handlingsprosesser man velger med bakgrunn i tankene sine. For å eksemplifisere kan en elev med manglende mestringsforventning prestere dårlig, selv om eleven har et høyt ferdighetsnivå (Wood og Bandura, 1989). Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 62) eksemplifiserer dette gjennom at en elev som kan svare på spørsmålet som læreren stiller (høyt ferdighetsnivå), ikke nødvendigvis rekker opp hånden, noe som kan skyldes manglende mestringsforventninger ved å snakke høyt i klasserommet. Et stor forskjell mellom forventning om mestring og ferdigheter kan på denne måten påvirke elevenes atferd og mestringsforventninger i en negativ favør.

Mestringsforventning påvirker som nevnt tidligere elevenes atferd, for eksempel gjennom hvor mye innsats, samt utholdenhet en person har i møte med vanskelige oppgaver (Bandura, 1991, s. 257). Begrepet kan videre påvirke mennesker emosjonelt. Lave mestringsforventninger kan blant annet føre til høy stressfaktor, skjuleteknikker for å unngå undervisningen i tillegg til utsatthet for depresjon (Bandura, 1991, s. 257). Engebretsen et al. (2020, s. 364) fremhever noen eksempler på slike skjuleteknikker, hvor forskerne påpeker at jenter som opplever læringsmiljøet i kroppsøving som utrygt, trekker seg unna undervisningen fordi de er redde for å feile. Funnet indikerer at manglende forventning til mestring kan føre til manglende emosjonell trygghet og stress i undervisningen. Manglende mestringsforventning effekt på psykisk helse er dokumentert gjennom Kanfer og Zeiss (1983), som trekker frem at elever som har for høye krav til seg selv, i forhold til deres ferdighetsnivå, er svært utsatte for å utvikle depresjon.

Som nevnt tidligere er mestringsforventninger et dynamisk begrep som både påvirkes av ytre og indre stimuli. Bandura (1986, 1997, 2012) beskriver følelsen av mestringsforventning som et dynamisk og gjensidig samspill mellom miljømessige, atferdsmessige og personlige faktorene som ligger til grunne for en persons atferd. Begrepet triadisk gjensidighet (se Figur 1) brukes ofte i denne sammenhengen. Triadisk gjensidighet brukes for å differensiere mellom en persons tanker og handlinger. Mestringsforventning handler ikke direkte om personens handlinger, men om hvordan personen tenker. For å eksemplifisere handler begrepet om hvor stor tro du har på tanken om at du greier å mestre en aktivitet. Denne troen på en selv danner grunnlaget for blant annet innsats. Figur 1 fremhever det dynamiske spillet mellom det miljøet elevene befinner seg i, elevenes atferd og elevens egne oppfatninger.



Figur 1: Modell for triadisk gjensidighet (Bandura, 2012, s. 12, i Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 45)

Bandura (2012) beskriver at det er fire hovedkilder til mestringsforventning. Alle de fire hovedkildene kan forøvrig knyttes direkte til en av de tre områdene i figur 1. Den første hovedkilden er tidligere autentiske mestringserfaringer, som kan knyttes til atferd. Den andre er vikarierende mestringserfaringer, som kan knyttes til miljø og innebærer sosial sammenligning gjennom å se andre som eleven oppfatter er på samme ferdighetsnivå, mestre aktiviteten. Den tredje kilden er verbal overbevisning og kan knyttes til miljø. Den siste hovedkilden beskrives som psykologiske og affektive tilstander hos den enkelte personen, og kan knyttes til aspektet som betegnes som person. Kildene til mestringsforventning er godt dokumentert gjennom forskning (Feltz og Magnar, 2005, s. 166-169; Umeh, 2003; Warner et al., 2014). Elevenes mestringsforventning blir beskrevet som den viktigste faktoren for å forutse hvor mye og hvor lenge elevene greier å legge ned en innsats når de blir møtt med en utfordring (Bandura, 1977, s. 194; Bandura, 1981, s. 201).

2.3 Tidligere forskning

For å finne tidligere aktuell forskning var det ønskelig at studiene inneholdt minst to av de tre variablene selvoppfatning, fysisk aktivitet/idrett/kroppsøving eller mestringsforventning, ideelt med en aktuell elev populasjon.

2.3.1 Tidligere forskning om selvoppfatning, mestringsforventning, fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse

En litteraturstudie av Babic et al (2014) fremhever at en god fysisk selvoppfatning er en sentral faktor for deltagelse i all fysisk aktivitet for ungdommer og barn. Funnet indikerer at det å legge til rette for at elevene utvikler en god selvoppfatning av eget utseende, vil være helt sentralt for å skape deltagelse og trygghet i kroppsøving. En tidligere studie av 1230 ungdomsskoleelever viser at elever som er aktive i idrettsaktiviteter på fritiden har bedre selvoppfatning av fysisk utseende (Daley, 2000). Säfvenbom et al. (2014) sin studie viste at ungdom som er aktive på fritiden også trives best i kroppsøving, og forfatterne antok at noe av grunnen til det kunne være at disse elevene kjente seg best igjen i timene. Funnene kan tyde på at kroppsøvingen var bygd opp mye på samme måte som idrettsaktivitetene. Med bakgrunn i at mestringsforventninger baserer seg på tidligere autentiske mestrings erfaringer og likheten som blir beskrevet mellom idrett og kroppsøving, så kan denne elevgruppens tidligere mestrings erfaringer fra idretten overføres i en viss grad til kroppsøvingsfaget.

Sletten et al. (2015) påpeker i en studie av ungdomsskoleelever (N = 4169) at det er en sammenheng mellom deltagelse i idrettsaktiviteter og karakterer i skolen. Motorikken og det fysiske aspektet ved både idrett og kroppsøving kan være en annen grunn til at faget er gjenkjennbart for elever med idrettslig bakgrunn. En studie av ungdomsskoleelever (N = 505) påpeker at det er en sammenheng mellom fysisk form og selvoppfatning (Whitehead, 1995), noe som kan indikere viktigheten av fysisk aktivitet for å ha en god oppfattelse av seg selv. Videre forskning påpeker at barne og ungdomsskoleelever (N = 265) med dårligere motorikk har lavere selvoppfatning (Piek et al., 2006). Funnene kan tyde på viktigheten av å mestre kroppen i forbindelse med kroppsøvingsfaget, i tillegg til at det underbygger koblingen mellom idrettsdeltagelse og mestringsforventninger i kroppsøving. Flere studier underbygger denne påstanden videre, hvor Vedul-Kjelsås et al. (2011, 2015) sine studier av 6 klassinger (N = 67) konkluderte med at selvoppfatning korrelerte sterkt med motorisk kompetanse og fysisk form. Forskingen indikerer at kroppsøving er et sentralt fag for å utvikle selvoppfatningen til elevene gjennom kroppslig bevegelse, samt at elever med idrettsbakgrunn har bedre forutsetninger for å mestre kroppsøvingsfaget. Et aspekt som svekker aktualiteten til disse tre studiene er at ingen knyttes direkte mot kroppsøvingsfaget, men istedenfor mot fysisk aktivitet og motorikk.

Barr-Andersen et al. (2007) sin studie av 6. klasse jenter (N = 2791) konkluderte at deltakelse i idrettsaktiviteter på fritiden blant jenter, hadde en positiv effekt på mestringsforventning mot fysisk aktivitet og deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. En annen studie som har sett på den samme populasjonen (N = 629), konkluderte med at elever som var deltakende i idrett hadde en bedre mestringsforventninger mot fysisk aktivitet enn elever som ikke var aktive på fritidsaktiviteter (Clevinger, 2017, s. 2). Det som er relevant å ta med seg fra disse studiene er at elever som er aktive på fritiden har bedre forutsetninger for å mestre kroppsøvfaget. En tidligere studie av 7-10. klasseelever (N = 4779) påpeker at mestringsforventning er viktig for å delta i fysisk aktivitet, samt at dette forholdet er likt mellom gutter og jenter (Spence et al., 2010, s. 6). Funnet kan være med å fremme viktigheten ved at kroppsøvfaget skaper mestring ved fysisk aktivitet, for blant annet å skape livslang bevegelsesglede for elevene, slik det fremheves i læreplanen.

Ulset (2015) sin studie av 2262 ungdomsskole- og videregående elever viser at det er en sammenheng mellom fysisk aktivitet og selvoppfatning. Mens forskning på grunnskoleelever (N = 8670) har påvist at en økning i fysisk aktivitet hadde en positiv effekt på sosial og fysisk selvoppfatning (Stein et al., 2007). Videre forskning kan tyde på at fysisk selvoppfatning er viktig for ungdommer, spesielt i forhold til deres psykiske helse (Nilsen, 2016, s. 45). Med bakgrunn i de teoretiske perspektivene som påpeker at selvoppfatning og mestringsforventning dannes med bakgrunn i tidligere erfaringer, og den tidligere forskningen, kan funnene tyde på at kroppsøving er en viktig arena for å utvikle elevenes selvoppfatning gjennom å mestre fysisk aktivitet. Denne antakelsen underbygges av Rigoli et al. (2012) sin studie av barn mellom tolv og seksten år, som fremhever at god selvoppfatning er sentralt for å skape trygghet. Kroppsøving er et fag hvor kroppen blir anvendt, og trygghet kan sees på som en viktig faktor for å skape positive erfaringer med fysisk aktivitet. Videre forskning viser at dårlig selvoppfatning knyttes til angst og stress blant barn (Covington, 1992; Sowislo og Orth, 2013). Forskningen indikerer blant annet viktigheten av å utvikle elevenes selvoppfatning og mestringsforventninger i kroppsøvfaget for å skape et trygt miljø og en god psykisk helse blant elevene.

2.3.2 Tidligere forskning og mestringsforventning og kroppsøvfingsfaget

En studie som har knyttet sammen kroppsøving og mestringsforventning er Hovdal (2015). Gjennom forskningsmetodene observasjon og intervju konkluderer studien med at gode mestringsforventninger førte til bedre og flere interaksjoner i kroppsøvfingsundervisningen. Hovdal trekker frem at eksempler på slike interaksjoner var høy oppgaveorientering, utholdenhet ved utfordrende oppgaver og innsats. Funnet til Hovdal kan tyde på at dersom man er flink i noe, så trenger man ikke bruke ekstra krefter på å forstå aktiviteten, noe som kan føre til at man har mer rom for å kunne samarbeide og å fokusere på andre aspekter ved undervisningen. Dette kan gjøre elever med gode mestringsforventninger mer sosialt trygge i faget. Gjennom en studie av 6. klasseelever (N = 60) påpeker Grindalen (2020, s. 72) at det eksisterer en sammenheng mellom sosial mestringsforventning og faglig selvvurdering. Det er forøvrig viktig å påpeke at sosial mestringsforventning er forøvrig ikke det samme som selvpoppfatning av sosial aksept eller nære venner, men innholdene i begrepene er likevel noe likt. Forskningen kan tyde på at elever som føler at de mestrer et fag, føler en større sosial trygghet i dette faget. Forskningen kan tyde på at å skape gode mestringsforventning mot kroppsøvfingsfaget er viktig for å skape et trygt psykososialt miljø for elevene.

Torgersen (2021) har knyttet sammen variablene kroppsøving og mestringsforventning. Gjennom en kontrollgruppe studie (N =46)konkluderte han med at omvendt undervisning førte til en signifikant økning mestringsstro blant gutter. Studien fremmer hvordan man som lærere kan benytte seg av et verktøy som omvendt undervisning for å øke mestringsforventningene til elevene sine. Tidligere forskning antyder at det er en negativ sammenheng mellom mestringsforventning og depresjon (Muris, 2001). Dette betyr at elever med gode mestringsforventninger er mer motstandsdyktige når det gjelder utviklingen av psykiske helseplager. En nyere studie fremhever sammenhengen mellom motivasjon og mestringsforventning i kroppsøving gjennom å intervjuere videregåendeelever (Husevåg, 2021). Sammenhengen mellom motivasjon og mestringsforventning er også funnet i forbindelse med andre fag, som matematikk (Skaalvik et al., 2015). Den tidligere forskningen kan indikere på viktigheten ved å ha gode mestringsforventninger for å utvikle en god mental helse og for å skape motivasjon for å være i fysisk aktivitet.

2.3.3 Selvoppfatning, mestringsforventning og fysisk aktivitet

Gjennom en spørreundersøkelse av videregående elever (N = 179), konkluderte Derbali et al. (2015) med at det eksisterer en god sammenheng mellom fysisk selvoppfatning og mestringsforventning. Et aspekt ved deres sin forskning som styrker dens aktualiteter mot min studie er at mestringsforventninger blir knyttet fysisk aktivitet. Selv om det er en vesentlig forskjell mellom fysisk aktivitet og kroppsøving, preges kroppsøving av fysisk aktivitet, og de to aspektene vil derfor ha en viss likhet. Et aspekt som svekker aktualiteten av studien til Derbali et al. (2015) er at scoren for mestringsforventning er beregnet med bakgrunn i flere ulike faktorer som fysisk form, fysisk utseende, BMI. Forskningen kan indikere viktigheten at å ha en god selvoppfatning av eget utseende blant ungdommer, da det kan styrke elevenes mestringsforventninger mot faget. En annen studie som har sett på sammenhengen mellom selvoppfatning og mestringsforventning er Wurz og Brunet (2019). De konkluderte med at sammenhengen mellom selvtillit og fysisk selvoppfatning økte ved høye verdier av mestringsforventning for fysisk aktivitet. Begrepet selvtillit er forøvrig et synonym for global selvoppfatning, som er et aspekt ved selvoppfatning som er blitt målt i min oppgave. Et aspekt som svekker aktualiteten til Wurz og Brunet sin studie er deres spesielle utvalg, som er bestående av barn og unge som har overlevd kreft (N = 87). Det som likevel er relevant å ta med seg videre fra studien er at høye mestringsforventninger har en positiv effekt på ulike domener ved selvoppfatning. Dette, kombinert med at det er indikasjonen på manglende forskning som knytter sammen de tre variablene kroppsøving, selvoppfatning og mestringsforventning, er noe som aktualiserer formålet med studien.

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere valget av den kvantitativ forskningsmetoden som jeg har benyttet meg av. Datamaterialet for denne studien er innhentet gjennom spørreskjema, og jeg kommer til å begrunne hvorfor jeg valgte denne metoden. Videre er utvalget for denne studien presentert, etterfulgt av en detaljert beskrivelse av hvordan data ble innsamlet. Studiens kvalitet, gyldighet og pålitelighet er deretter gjort rede for. En beskrivelse av gjennomføringen av analyseprosessen vil også bli presentert. Til slutt vil etiske betraktninger ved studien bli presentert.

3.1 Forskningsdesign og valg av metode

Det overordnede formålet med studien er å undersøke sammenhengen mellom 7. klasseelever sin selvoppfatning og deres mestringsforventning i kroppsøving. For å belyse studiens formål har jeg benyttet meg av en kvantitativ forskningstilnærming. Denne tilnærmingen er valgt med bakgrunn i et ønske om å innhente data fra en større populasjon for å besvare forskningsspørsmålet.

Årsaken til at jeg valgte å benytte meg av den kvantitative metoden spørreskjema for å undersøke temaene selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøvingsfaget, var på bakgrunn av at temaene kan oppfattes som sensitive. Ved å benytte meg av spørreskjema som en tilnærming, har jeg hatt muligheten til å kartlegge en stor elevmasse på en effektiv og tidsbesparende måte. Hensikten ved å benytte seg av spørreskjema som metode er å innhente et stort datamateriale som kan gi et bilde av en spesifikk situasjon (Armour and Macdonald, 2012, s. 96). En tilnærming som bruker spørreskjema gir på denne måten en mulighet til å samle større mengde datamaterialet på en strukturert og effektiv måte, som gjør den innhentede kunnskaper med generaliserbar og overførbar (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 99). Et aspekt som styrker studiens overførbarhet og generalisering er at det er benyttet allerede eksisterende spørreskjemaer.

Spørreskjemaene som er benyttet for å samle inn data om elevenes mestringsforventninger er New General Self-Efficacy (NGSE). NGSE er laget av Chen et al. (2001) og oversatt gjennom Torgersen (2021, s. 29) sin studie. For å samle data om elevenes selvoppfatning har jeg benyttet meg av en norsk versjon av Harter's Self-Perception Profile for Adolescent (SPPA), oversatt

og validert av Wichstrøm (1995). Begge spørreskjemaene er validerte og benyttet i en norsk skolesetting tidligere, noe som styrker deres aktualitet for bruken i studien.

Mitt studiedesign er inspirert av en postpositivistisk vitenskapsteoretisk posisjonering. Postpositivisme dreier seg om “at det er umulig å skille mellom forsker og forskningsobjekt” (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 52). Som forsker vil man alltid påvirke forskningen sin. Et eksempel på hvordan mine valg som forsker har påvirket studien er at spørreskjemaene, teorier, tolkning av data og alle andre valg jeg har tatt i forbindelse med prosjektet, har påvirket fenomenet som er blitt studert. Som forsker vil man aldri være helt nøytral i forskningsprosessen. Det er forøvrig viktig å være bevisst over at jeg som forsker påvirker studien, og det er derfor viktig å kunne reflektere og begrunne valg i forbindelse med egen studie. Derfor er det sentralt å være transparent og å reflektere kritisk over forskningsprosessen. Med bakgrunn i postpositivisme er det vanskelig å få “sann kunnskap om verden” (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 53), da verden hele tiden er i endring. De kontekstuelle forholdene er derfor sentral i en postpositivistisk studie, og resultatene kan ikke tolkes uavhengig av disse. Resultatene fra studien vil derfor sees i en miljømessig sammenheng, da begrepene selvoppfatning og mestringsforventning er dynamiske begreper som begge har en sosial dimensjon. Med bakgrunn i skolekonteksten og det forsknings teoretiske perspektivet som oppgaven tar utgangspunkt i, er ikke målet med studien å etablere lovmessige sannsynligheter. Studien ønsker likevel å etablere en kunnskapsbase mellom de tre begrepene selvoppfatning, mestringsforventning og kroppsøving.

3.2 Måleinstrumenter

Som nevnt tidligere har er det benyttet to allerede eksisterende spørreskjema for å hente inn informasjon om mestringsforventning og selvoppfatning. Spørreskjemaene er anerkjente på sine respektive forskningsfelt, samt validerte i et nasjonalt utvalg (se Chen et al., 2001; Harter, 2012a; Wichstrøm, 1995). Spørreskjemaet for selvoppfatning er valgt med bakgrunn i at det gjenspeiler den flerdimensjonale forståelse for begrepet selvoppfatning. I henhold til den dynamiske og flerdimensjonale forståelsen for begrepet selvoppfatning er det viktig å påpeke at et spørreskjema gir en beskrivelse av en gitt gruppe på et gitt tidspunkt i tid, og har derfor sine begrensninger, slik all forskning har. Videre kommer de to spørreskjemaene til å bli presentert mer i dybden, inkludert deres begrensninger og styrker.

3.2.1 Self-Perception Profile for Adolescent (SPPA)

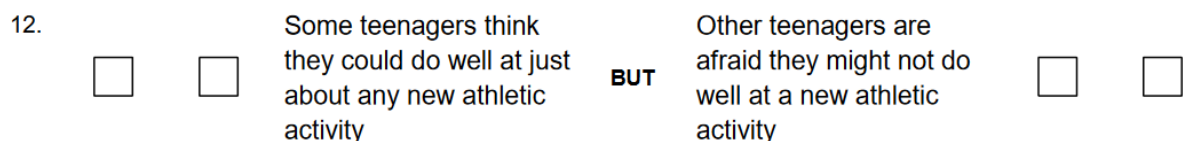
I denne studien har jeg benyttet meg av Harter`s (1988) spørreskjema for å hente inn informasjon om elevers selvoppfatning. Spørreskjemaet til Harter (1988) heter Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) (se vedlegg 2). SPPA er benyttet fordi det baserer seg på en flerdimensjonal forståelse av selvoppfatning, hvor man har ulike oppfatninger av seg selv på ulike områder. Her kommer en beskrivelse av hva de ulike delskalaene ved selvoppfatning i spørreskjemaet SPPA egentlig er ment å måle, ifølge Harter (2012a, s. 3-4)

1. **Skolefaglig kompetanse (Scholastic competence):** Refererer til barnets kognitive kompetanse i forhold til skolearbeid, som evne til å fullføre skolearbeid raskt, følelsen av å være intelligent og å ha evnen til å finne svar på spørsmål.
2. **Global selvoppfatning (Global Self-Worth):** Referer til hvor mye man liker seg selv som person og hvor fornøyd man er med måten man lever livet på.
3. **Atletisk kompetanse (Athletic competence):** Referer til evnen til å gjøre det bra i idrett, spill og å demonstrere atletiske ferdigheter
4. **Fysisk utseende (Physical appearance):** Handler om i hvilken grad man er fornøyd med kropp og utseende.
5. **Nære venner (Close friendship):** Betegner elevens evne til å få nære venner som man kan dele personlige tanker og hemmeligheter.
6. **Sosial aksept (Social Acceptance):** Handler om sosiale egenskaper, som følelsen av å bli likt og det å ha venner.
7. **Romantisk tiltrekning (Romantic appeal):** Tar for seg ungdommers oppfatning av å være morsomme og interessante på en date, samt følelsen av når en elev “er interessert i å bli kjæreste med en, så er det gode muligheter for at den andre vil være interessert i” (Wichstrøm, 1995) eleven.

Harter`s (1988) originale versjon av SPPA er godt anerkjent og validert gjennom tidligere forskning (Muris et al., 2003; Rose et al., 2012; Terriot et al., 2017). SPPA er validert og oversatt til norsk av Wichstrøm (1995), hvor han benyttet seg av et nasjonalt representativt utvalg av norske skoleelever for å validere skjemaet. En nyere studie norske av den norske versjonen av SPPA konkluderte med spørreskjemaet scoret høyt på både validitet, reliabiliteten og intern konsistent (Jozefiak og Backer-Grøndahl, 2019).

Wichstrøm (1995) sin norske versjon av SPPA skiller seg ytterligere fra Harter`s (1988) original engelskspråklige versjon på flere områder. Den norske versjonen av SPPA består av syv delskalaer, i motsetning til den engelskspråklige versjonen som består av ni delskalaer. Jozefiak og Backer-Grøndahl (2019, s. 3) beskriver at del-skalaen “job competence” er fjernet fordi den er har liten relevans for norsk kultur. Den andre del-skalaen, som heter “behavioral conduct”, er fjernet med bakgrunn i lav reliabilitet i tidligere forskning (Jozefiak og Backer-Grøndahl, 2019). Disse to delskalaene er derfor ekskludert fra Wichstrøm (1995) sin reviderte versjon av SPPA. Dette gjør at den norske versjonen av SPPA er mindre tidkrevende, som er gunstig med tanke på kostnad ved å delta i studien. SPPA tar omtrent 10 minutter å fullføre ifølge Wichstrøm (1995).

Wichstrøm (1995) har endret på det originale oppsettet i Harter`s (1988) versjon av SPPA. Harter`s versjon av spørreskjemaet var designet slik at to motstridende påstander sto mot hverandre (se figur 2). I den norske versjonen til Wichstrøm (1995) er spørreskjema oppsett endret til en påstand til hvert spørsmål (se vedlegg 2). For å eksemplifisere: “Jeg gjør det ikke så godt i nye øvelser i kroppsøvingstimene” (Wichstrøm 1995).



Figur 2: Harter`s (2012a, s. 32) Self Perception Profile for Adolescents

Et viktig aspekt ved SPPA, er at i 2017 reviderte Wichstrøm romanse-spørsmålene til å bli kjønnsnøytrale, noe som gjør bruken av spørreskjemaet mer dagsaktuelt. Det er den reviderte versjonen av spørreskjemaet som er benyttet i denne oppgaven. Den reviderte versjonen av SPPA ble innhentet etter direkte kontakt med Wichstrøm.

Spørreskjemaet SPPA består som nevnt tidligere av 7 delskalaer. Hver delskala består av 5 spørsmål. Spørreskjemaet er oppbygd på en måte hvor hver delskala får en enkelt score, basert på svar verdiene fra de 5 spørsmålene som er tilhørende den gitte delskalaen. Et viktig poeng ved SPPA er derfor at de ulike delskalaene ikke gir en totalt samlet score på selvoppfatning. Det betyr at ulike skårene fra delskalaene ikke blir sammenslått til en felles skår for

selvoppfatning. Delskalaene er mer som mål på ulike domener ved selvoppfatning. I spørreskjemaet får derfor hver enkelt delskala en samlet score. SPPA benytter seg av et rangeringssystem fra 1 (stemmer svært dårlig) til 4 (stemmer svært godt), hvor noen av spørsmålene er snudd for å unngå avkrysningsbias (Wichstrøm, 1995). Både svarene 4 og 1 kan derfor indikere god selvoppfatning.

3.2.2 New General Self-Efficacy (NGSE)

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av en norsk versjon av spørreskjemaet “New General Self-Efficacy (NGSE)” (Chen et al., 2001), oversatt i Torgersen (2021, s. 29). Se vedlegg 1. Spørreskjemaet er originalt utviklet og validert av Chen et al. (2001). I sin utvikling av skjemaet valgte forskerne å designe skjemaet slik at det kan brukes i ulike kontekster. Spørreskjemaet er derfor veldig anvendelig.

NGSE er utviklet med bakgrunn i Chen and Gully (1997) spørreskjema om generell mestringsforventning (GSE) gjennom tre ulike studier. Den første studien testet forskerne ut GSE for å fjerne elementer ved spørreskjemaet som var overflødig like andre elementer. Det nye spørreskjemaet som ble utformet med bakgrunn i denne studien, ble kalt New general self-Efficacy, var bestående av 8 variabler. I den andre studien ble NGSE klinisk utprøvd på en større populasjon (N = 323) for å teste spørreskjemaets reliabilitet og dimensjonalitet. tredje studien til Chen et al.(2001) er spesielt interessant fordi det viser at NGSE har validitet på tvers av land og kulturer. Forskningen styrker grunnlaget for å benytte seg av NGSE i en Norsk forskningskontekst. Forsking viser at spørreskjemaet NGSE har god reliabilitet (Chen et al., 2001; van Straten, 2008, s. 14)

NGSE består totalt av 8 spørsmål som besvares på en likert skala fra ” helt uenig (1)” til “helt enig (5)” (Torgersen, 2020, s. 39; Chen et al., 2002). Når spørreskjemaet er besvart blir verdiene fra de enkelte spørsmålene sammenslått, og det beregnes en felles skåre for elevenes mestringsforventning mot kroppsøvfingsfaget. Spørsmålene i NGSE er utformet på en slik måte at høy mestringsstro tilsier høy verdi i svaralternativet.

NGSE ble for første gang oversatt til norsk gjennom Torgersen (2021) sin studie. Spørreskjemaet er ikke oversatt av Torgersen (2021, s. 30, men en person som han beskriver

som “utpreget kyndig i engelsk”. Avgjørelsen om å oversette skjemaet blir begrunnet med at ikke alle elever har tilstrekkelig engelskspråklige kunnskaper til å forstå skjemaet. Å bruke den engelskspråklige versjonen kunne altså ført til misforståelser av innhold, ord og begreper. Oversettelsesprosessen blir nøye beskrevet av Torgersen (2021, s. 30), og min oppfatning er at den norske versjonen av spørreskjemaet gjenspeiler den engelskspråklige validerte versjonen på en god måte.

En svakhet ved bruken av NGSE i kan knyttes opp mot at den norske versjonen av spørreskjemaet ikke er validert gjennom en større undersøkelse i Norge. Den norske versjonen av spørreskjemaet er likevel utprøvd på 46 norske ungdomsskoleelever gjennom Torgersen (2021), noe som styrker validiteten ved å bruke den norske versjonen av spørreskjemaet. Jeg har likevel valgt å benytte meg av den norske versjonen av NGSE med for å unngå misforståelser på bakgrunn av manglende engelskspråklige kunnskaper hos elevene. Spørreskjema er videre valgt med bakgrunn i manglende spørreskjema knyttet til tematikken mestring som er oversatt til norsk.

Torgersen (2021) har knyttet NGSE spørreskjemaet direkte mot kroppsøving. Dette er gjort gjennom en ingress som leses før man fyller ut spørreskjemaet. Ingressen lyder; “Hvor stor tro på mestring har du i kroppsøving? Tenk tilbake på kroppsøvingstimene, og kryss av for hvor godt påstandene passer til deg.” (Torgersen, 2021, s. 30). Gjennom at spørreskjemaet er knyttet direkte til kroppsøving, øker dette validiteten ved bruken av NGSE i studien. Tilknytningen til kroppsøvingsfaget er en av grunnene til at jeg har valgt å benytte meg av den norske versjonen av NGSE.

3.2.3 Hvordan kobles de to spørreskjemaene sammen?

Formålet med denne studien er som nevnt tidligere å undersøke sammenhengen mellom elevenes selvoppfatning og deres mestringsforventninger i kroppsøving. I mitt datamateriale er det derfor sentralt at det er en koblingsnøkkel mellom de to skjemaene. Jeg trenger med andre ord en oversikt over hva person 1 svarer på spørreskjema om selvoppfatning og hva den samme personen svarer om mestringstro. Denne koblingsnøkkelen er sentralt for at man faktisk får sammenlignet/sett på hvordan de to variablene henger sammen. Problemet ble løst gjennom å ha spørreskjemaene i det samme dokumentet når elevene fylte ut spørreundersøkelsen. Del 1 av spørreskjemaet besto av SPPA og del 2 besto av NGSE. Elevene måtte fullføre begge delene

for å levere undersøkelsen. På denne måten ble en koblingsnøkkel benyttet mellom de to skjemaene, som ikke baserte seg på å innhente ytterligere persondata fra elevgruppen.

Et aspekt ved spørreskjemaene som er sentralt å adressere er at skåringssystemet til NGSE har en skala fra 1-5, mens SPPA har et skåringssystem som går fra 1-4. I den deskriptive analysen vil derfor gjennomsnittsverdien fra NGSE være høyere enn gjennomsnittsverdien på de ulike delskalaene på selvoppfatning.

3.3 Utvalg og rekruttering

Utvalget i denne masteroppgaven er elever som går i 7. trinn. Årsaken til at jeg valgte akkurat denne aldersgruppen er på bakgrunn av at er designet og validert for denne aldersgruppen og eldre elever (Jozefiak og Backer-Grøndahl, 2019). For å utvide populasjonen kunne jeg ha valgt å benytte meg av et ekstra spørreskjema for å teste selvoppfatning. Å bruke to spørreskjema for å teste selvoppfatning ble ikke valgt på bakgrunn av at det ville blitt uryddig å gjennomføre, noe som ekskluderte 5 og 6. klasseelever fra mitt utvalg. Det ble tatt en avgjørelse om å ekskludere ungdomsskolen, altså 8-10 klasse, i denne oppgaven. Ved å ekskludere ungdomsskolen fra undersøkelsen falt karakter som variabel bort fra studien. Utvalget er valgt med bakgrunn i en ønsket fordypelse av selvoppfatningen og mestringsforventningen i kroppsøving til 7. klasseelever, det siste året før overgang til ungdomsskolen og karakter i faget.

For å rekruttere deltakere til studien ble det sendt ut digitale henvendelser til ulike skoler i Trøndelag og Møre og Romsdal fylkeskommune. Henvendelsen inneholdt studiens mål, problemstilling, informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 3). Totalt 5 lærere ønsket å disponere klassen til deltakelse i studien. Deretter ble det avtalt tid for datainnsamling på et tidspunkt som både passet meg og kontaktlærer. Jeg har samlet inn data fra to store skoler, hvor antall elever på 7. trinn var mellom førti og sytti stykker, og tre mer avsidesliggende bygdeskoler med trinn størrelse på mellom syv og nitten elever. Alle skole-områdene er preget av nærhet til natur og er relativt eldre skolebygg.

Samtykkeerklæring og informasjon ble sendt ut til foreldre i samråd med lærer. Skriftlig samtykke ble innhente av elevenes foreldre i samsvar med Norsk senter for forskningsdata

(NSD) (u.å.) sine retningslinjer for forskningsdeltakere under 15 år. Det ble totalt hentet samtykke fra 88 elever. Av de 88 elevene som samtykket til å delta i studien, gjennomførte 79 elever spørreundersøkelsen. Frafallsprosent er derfor på 10.2%. Noe av frafallet skyldes blant annet sykdom. De innsamlede dataene ble kontrollert for ekstremverdier, noe som førte til at fem innsendinger ble fjernet fra undersøkelsen. Totalt 74 elever er inkludert i datamaterialet i oppgaven. Datainnsamling foregikk mellom 03. februar og 04. mars 2022.

En hendelse som skjedde under en av datainnsamlingene var at en elev spurte hva ordet jevnaldrende betydde. Hendelsen tyder på at noen begreper ved spørreskjemaet kan være fremmed for noen elever. Situasjonen var forøvrig den eneste gangen jeg ble spurt om å oppklare et begrep fra spørreskjemaene. Hendelsen førte likevel til spørreskjemaene ble gjennomgått for å lage en liste over mulige vanskelige begrep. Listen ble gjennomgått i forkant av de påkommende datainnsamlingen. Listen ble laget med bakgrunn i at ikke alle elever spør dersom de møter et fremmed begrep, og på denne måten unngår man misoppfatninger i utfylling av spørreskjemaene.

3.4 Datainnsamling og gjennomføring

Det er sentralt at spørreskjema blir introdusert på en tilstrekkelig måte, slik at forskningsdeltakerne får tydelige beskjed om hvordan skjemaet skal utfylles Gleiss og Sæther (2021, s. 157). Ved å være tilstede når undersøkelsen skulle gjennomføres gav det meg en god mulighet til å introdusere spørreskjemaene på en oversiktlig måte, samt å oppklare eventuelle misforståelser som kan oppstå underveis. Tilstedeværelsen er en fordel med tanke på å påminne deltakerne at deltakelse i studien er frivillig. Grunnet sykdom og Covid19 restriksjoner hadde jeg ikke mulighet til å være tilstede på alle skolene da data ble samlet inn. På den ene skolen jeg ikke hadde mulighet til å møte fysisk, sendte jeg et kort informasjonsskriv til lærerne om spørreskjemaet, som de skulle gjennomgå med elevene. På denne måten sikret jeg meg at innsamling av data ble gjennomført mest mulig likt på alle skolene, selv om jeg som forsker ikke var fysisk tilstede for å kontrollere hvordan gjennomføringen ble gjort.

Datainnsamling til denne studien foregikk i skoletiden på de ulike skolene som deltok. Valget ble tatt på bakgrunn av at det ikke skal være noen negative eller ekstra kostnader for elevene å delta på undersøkelsen. Tidspunkt ble avtalt i samråd med lærer, noe som er sentralt for å unngå

å benytte seg av elevenes fritid, samtidig som man viser respekt for lærerne som har sagt seg villige til å disponere klassene sine i denne studien. Elevene som ikke deltok i undersøkelsen gjennomførte et annet, alternativt opplegg som ikke var relatert til forskningsprosjektet. Spørreundersøkelsen ble gjennomført på PC, ved hjelp av en digital programvare. Valget ble tatt med bakgrunn i at det er tidsbesparende å slippe å legge inn data for hånd inn i et dokument. Å gjennomføre spørreundersøkelsen på nett er videre miljøbesparende med tanke på ark.

3.5 Studiens styrker og svakheter (reliabilitet og validitet)

Et sentralt prinsipp ved all forskning er at man skal være transparent i forskningsprosessen. Transparens betyr at man beskriver, begrunner og greier ut om valg rundt forskningsprosessen på en nøye og oversiktlig måte. Gjennom denne prosessen styrkes kvaliteten i studien. Ifølge studien til Gleiss og Sæther (2021, s. 202) handler reliabilitet hovedsakelig om to ting; hvordan datamaterialet har "blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på" og hvorvidt forskningsresultatene kan reproduseres. Videre vil studiens styrker og svakheter bli drøftet i henhold til disse begrepene.

Validitet handler om hvor godt datamaterialet representerer det som blir undersøkt (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 24). Her er det viktig at både utvalget og metoden er egnet for å svare på forskningsspørsmålet. Et sentralt aspekt ved ytre validitet i kvantitativ forskning handler om generaliserbarhet, altså om det er mulig å generalisere funnene slik at det er mulig å snakke om sannsynlighet for at funnene er gjeldende til resten av befolkningen. I denne masteroppgaven har jeg ikke hatt muligheten til å benytte meg av et tilfeldig sannsynlighetsutvalg, da jeg ikke har hatt tilgang til alle 7. klasseelever i Norge når denne undersøkelsen ble gjennomført. Oppgaven har likevel benyttet seg av skoler i et større geografisk område, fylkeskommunene: Møre og Romsdal og Trøndelag, samt benyttet samme årstrinn fra ulike skoler, noe som styrker den ytre validiteten. Den generelle beskrivelse av de kontekstuelle skoleforholdene tidligere i oppgaven kan derfor bidra til å gi oppgaven en ny dimensjon. Studiens kvalitet er likevel svekket med bakgrunn i et manglende tilfeldig utvalg og populasjonsstørrelse, og resultatene kan ikke generaliseres til alle 7. klasse elever i hele Norge.

En måte man kan styrke reliabiliteten ved oppgaven er gjennom en god redegjørelse av datainnsamlingsprosessen og valg som er tatt i forbindelse med denne prosessen. Et sentralt

aspekt ved studien er at jeg har forsket på subjektive dynamiske tilstander blant elevene. Undersøkelse vil på bakgrunn av dette kun gi et bilde av populasjonens selvoppfatning og mestringsforventning på et gitt tidspunkt. Funnene i oppgaven vil derfor fungere som et utgangspunkt for å kunne studere forskningsfeltet videre.

Når det gjelder spørreskjemaenes kartlegging av elevenes selvoppfatning og mestringsforventninger, er det viktig å være bevisst over at selvoppfatning og mestringsforventninger ikke er statiske tilstander. I studien har jeg målt populasjonens selvoppfatning og mestringsforventning på et gitt tidspunkt. Bergsholm og Kvammen (2009) påpeker at å endre egen selvoppfatning er en tidkrevende prosess. Selv om noen intervensjonsstudier har vist positive resultater etter bare tre uker (Collingwood og Willet, 1979), så viser studier på forskningsfeltet at resultatene er inkonsistente. Med bakgrunn i oppgavens tidsbegrensning ble derfor en intervensjonsstudie og et test-retest-design på undersøkelsen valgt bort. En slik tilnærming kunne likevel ha tilført oppgaven et bredere perspektiv på forskningsfeltet, for eksempel gjennom å kunne studert et undervisningsopplegg påvirkning på selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving. Med bakgrunn i oppgavens begrensede tidsrom, er ikke metoden anvendt.

Det andre aspektet ved validitet betegnes som indre validitet og dreier seg om relasjonen mellom dataene og fenomenet som skal undersøkes (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). Spørsmålet blir om spørreskjemaene som er benyttet i studien måler fenomenet på en gunstig måte. Studien benytter seg av allerede eksisterende spørreskjema og teori som underbygger utformingen av disse. Begge spørreskjemaene er klinisk utprøvd på store populasjoner, og er godt anerkjente i forskningsfeltet. NGSE er knyttet til en kroppsøving kontekst, noe som aktualiserer bruken av dette spørreskjemaet.

Spørreskjemaene vil derfor måle fenomenet på en gunstig måte, og det blir det argumentert for at denne studien har en relativ høy begrepsvaliditet.

En svakhet ved studien er at SPPA ikke er koblet direkte opp mot kroppsøving. Grunnen til at jeg likevel har valgt å benytte meg av spørreskjemaet er for å få en større forståelse for hvilke aspekter ved selvoppfatning som henger sammen med elevene sine mestringsforventninger i kroppsøvingsfaget. Resultatene fra SPPA knyttes til kroppsøvingsfaget gjennom at jeg ser på sammenhengen mellom de to skjemaene, samt gjennom oppgavens refleksjoner. Selv om SPPA ikke er direkte knyttet mot kroppsøvingsfaget, belyser det likevel områder ved

selvoppfatning som kan tenkes er nært tilknyttet kroppsøvningsfaget, slik som atletisk kompetanse. Studien kontrollerer heller ikke for bakgrunnsvariabler som kjønn eller deltakelse i idrett. En inkludering av slike variabler kunne ha tilført oppgaven mer dybde.

3.6 Statistiske Analyser

I denne delen av metodekapittelet har det blitt redegjort for hvordan rydding av datamaterialet ble gjennomført. Deretter har den deskriptive analysen blitt beskrevet i detalj. Til slutt er hovedanalysen presentert, hvor jeg greier ut om valg knyttet til korrelasjonsanalysen

3.6.1 Rydding av data

I dataplottings-prosessen benyttet jeg meg av spørreskjema-plattformen for å automatisk overføre tekstsvaret til programvaren excel. Dataplotting av data ble gjennomført i excel. Denne prosessen ble gjort manuelt. For å kontrollere at prosessen ble gjort på en god måte, uten menneskelig feilregistreringer av data, ble plottingen av data gjennomført to ganger, på to ulike dager. Deretter ble de to dataplottingene sammenlignet for å kontrollere om det var gjort noen menneskelige feil. Ingen feil ble oppdaget. Når dataene var ferdig plottet og sjekket for feil, ble de overført til IBM SPSS statistics versjon 27. I SPSS ble gjennomsnittscore for de ulike delskalene generert. Deretter ble datamaterialet inspisert for ekstreme verdier. Inspeksjon av ekstremverdier i datamaterialet ble gjort ved hjelp av inspeksjon av histogram, boxplot og gransking av gjennomsnitt scorere på de ulike delskalene. Gjennom denne prosessen ble 5 informanter fjernet grunnet ekstremitet i deres datamaterialet.

3.6.2 Deskriptiv analyse

Neste steg i analyseprosessen var å få en større deskriptiv oversikt over hele datamaterialet. Spørreskjemaene som er benyttet i denne oppgaven har et ordinalt målenivå, fordi svarkategoriene kan rangeres fra lav til høy (eller motsatt) (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 199). Med bakgrunn i spørreskjemaenes målenivå påpeker Postholm og Jacobsen (2018, s. 200) at det vil være sentralt å få en oversikt over variablene gjennomsnitt, standardavvik, minimum og maksimumsverdi. Gjennom disse deskriptive målene får jeg en enkel og oversiktlig beskrivelse av datamaterialet.

For å måle intern konsistens i datamaterialet, har jeg benyttet meg av cronbach's alpha (α) verdi. Cronbach's alpha verdi ble beregnet tre ganger. To verdier ble utregnet for selvoppfatning, for de ulike delskalaene og alle enkeltpørsmålene fra spørreskjemaet. En enkeltverdi ble beregnet for mestringsforventning-skjemaet, med utgangspunkt i enkelt spørsmålene fra spørreskjemaet. Pallant (2019, s. 105) påpeker at cronbach's alpha verdier over 0.7 er akseptable, men at verdien ideelt sett bør være over 0.8. Verdien sier noe om i hvilken grad de ulike oppgavene måler/forteller det samme om en variabel.

3.6.3 Hovedanalysen

En korrelasjonsanalyse er valgt med bakgrunn i oppgavens formål. Før en korrelasjonsanalyse gjennomføres, er det visse kriterier som bør være oppfylt. Pallant (2019, s. 128) beskriver at en av kriteriene som må være kontrollert før man gjennomfører en korrelasjonsanalyse er å sjekke scatterplots for eventuelle ikke lineære sammenhenger, da korrelasjonskoeffisient bare måler lineære sammenhenger. Dette ble gjort for alle delskalaene, og det forekom ingen ikke-lineære sammenhenger i datamaterialet. Neste steg er å sjekke etter ekstremverdier, da dette kan ha stor innvirkning på r . På dette tidspunktet hadde jeg allerede fjernet unormale ekstremiteter fra datamaterialet.

I SPSS ble mitt datamateriale testet for normalfordeling. Resultatene fra den deskriptive analysen viste at utvalget var normalfordelt, og derfor ble Pearsons korrelasjonsanalyse benyttet i denne oppgaven. Pearsons korrelasjonsanalyse ble utført for å måle samvariasjon mellom de ulike variablene (se tabell 3). Pallant (2019, s. 129) beskriver at korrelasjonskoeffisient (r) gir en indikasjon på hvor linjær forholdet mellom to variabler er. Korrelasjonskoeffisient verdier varierer mellom 1 og -1, og når verdien er 0, betyr dette at det er ingen samvariasjon mellom spørsmålene (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 208). Positive samvariasjoner handler om at en høy verdi på en variabel henger systematisk sammen med høy verdi på variabel nummer to. Det resultatene i denne oppgaven ikke forteller noe om, er årsak-virknings forholdet. Det er det sentralt å påpeke at resultater ikke sier noe om kausalitet. Med andre ord kan jeg ikke konkludere med at god fysisk selvoppfatning fører til en god mestringsforventning i kroppsøving, eller motsatt. Det eneste jeg kan påpeke med bakgrunn i tabell 3 er styrken på korrelasjonen mellom variablene, og i hvor stor grad denne kan regnes som høy, medium eller lav.

Det er ulike mål man kan bruke for å rangere styrken av korrelasjonskoeffisienten. Med bakgrunn i det post positivistiske synet som ligger til grunn for oppgaven, som handler om at jeg ikke forventer å finne lovmessige sannheter, har jeg valgt å benytte meg av Cohen (1988) sine verdier for r , som ofte benyttes i studier som studerer den sosiale virkeligheten. Cohen (1988, s. 79-81) benytter seg av disse intervallene for å beskrive styrken i en korrelasjonsverdi: høy $r = 0.5$ til 1.0 , medium $r = 0.30$ til 0.49 og liten $r = 0.10$ til 0.29 .

3.7 Etiske betraktninger

Som forsker har man ansvar for alle som deltar eller inngår i forskningen sin. Ansvarer innebærer blant annet å ivareta menneskeverdet, samt å behandle alle deltakerne sine med respekt (NSD, 2021). Ansvarer innebærer å ivareta alle deltakeres personvern, samt å sikre at alle som deltar i undersøkelsen holdes anonyme. I de forekommende avsnittene vil det bli drøftet hvordan disse prinsippene ble ivaretatt.

I denne mastergraden er det ikke innhentet noen personopplysninger med unntak av skriftlig dokumenterbart samtykke. I henhold til NSD (u.å.) sine retningslinjer behøver man samtykke fra foreldre dersom barn under 15 år skal delta på undersøkelsen. Samtykke måtte derfor innhentes fra foreldre, fordi populasjonen er under 15 år gammel. Et viktig moment når man innhenter samtykke er at det er dokumenterbart. Grunnen til at dokumenterbarheten er viktig er at deltakelse skal være frivillig og lett å tilbaketrekke. Utfylling av samtykkeskjema ble derfor gjennomført skriftlig.

Det er viktig å spesifisere ovenfor forskningsdeltakerne at dersom man velger å delta, kan man når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Med andre ord skal det å ikke delta i studien, eller å trekke tilbake samtykke om deltakelse, ikke ha noen negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss og Sæther, 2021, s. 45). Den skriftlige samtykkeerklæringer gjør det enkelt å trekke tilbake samtykke i denne sammenhengen. Foreldrene fikk informasjon om at det var frivillig å delta, og prosjektet generelt sett gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg 3).

Det er viktig å sikre anonymitet til forskningsdeltakerne. Å spesifisere ovenfor forskningsdeltakere at verken skolen eller elever kommer til å være gjenkjennelig i den

endelige oppgaven er et ansvar som forskeren har. Denne beskjednen ble det både informert om skriftlig gjennom samtykkeskjemaet, samt muntlig under innsamlingen av data. En generell, ikke gjenkjennelig beskrivelse av skolene er likevel inkludert i studien for å legge til en dimensjon i drøftingsdelen.

Et annet moment som NSD (u.å.) trekker fram som viktig er at både foreldre og elever får tilstrekkelig informasjon og prosjektet og hva de samtykker til. Det er viktig å sikre at både foreldre og barnet må ha et ønske om å delta i studien. I denne forbindelsen fikk foreldrene utsendt et informasjonsskriv og et skriftlig samtykkeskjema. For å sikre frivillighet fra elevenes side var jeg tilstede på skolene ved gjennomføring av undersøkelsen. I denne sammenhengen ble alderstilpasset informasjon om prosjektet gitt til elevene og minnet de om at deltakelse var frivillig. Det ble videre spesifisert ovenfor foreldre at de kunne se spørreskjemaene ved forespørsel, ingen foreldre benyttet seg av denne retten. Navnene fra samtykkeerklæringen ble for øvrig lagret innlåst fram til innleveringsfristen, og vil deretter bli destruert.

For å få godkjenning til å håndtere og innhente elevdata er det blitt søkt til NSD om godkjenning om prosjektet. Se vedlegg 4 for NSD sin vurdering av prosjektet.

Som forsker i skolen har man både taushetsplikt og meldeplikt. Når jeg som forsker er på en skole for å innhente data, har jeg meldeplikt dersom jeg oppfatter forhold som er skadelige for eleven. Eksempel på slike forhold kan være mobbing. Jeg kom ikke over en slik hendelse i forbindelse med innhenting av data til denne studien.

4.0 Resultat

I denne delen av masteroppgaven kommer jeg til å presentere funnene fra den deskriptive analysen. Deretter kommer jeg til å presentere resultatene fra korrelasjonsanalysen.

4.1 Deskriptiv analyse

Jeg gjennomførte en deskriptiv analyse for å få en oversikt over mitt datamateriale. Når vi leser tabell 1 ser vi at gjennomsnittscore for mestringsforventning (gj = 3.7), skolefaglig kompetanse (gj = 2.9), global selvoppfatning (gj = 2.89), fysisk utseende (gj = 2.80), nære venner (gj = 3.47) og sosial aksept (gj = 3.1) er høye blant 7 klassingene som deltok i denne undersøkelsen. Standardavvikene til disse delskalaene er nokså like, med unntak av global selvoppfatning som hadde et vesentlig høyere standardavvik. Delskalan global selvoppfatning har altså større spredning av data enn de andre delskalaene, hvor de fleste svarene i gjennomsnittet ligger en plass mellom 2.07 og 3.71.

I tabell 1 kan vi videre lese at gjennomsnittsverdien del-skalaen atletisk kompetanse 2.7 skiller seg ut da gjennomsnittsscore er nærmere midt-verdien. Del-skalaen romantisk tiltrekning (gj = 2.2) skiller seg ut da den har en vesentlig lavere gjennomsnittscore enn de andre kategoriene. Standardavvik verdiene fra tabell 1 forteller oss noe om spredningen i datamaterialet.

Tabell 1: Statistiske mål på datamaterialet: gjennomsnitt og standardavvik

Variabler	Gjennomsnitt	Standardavvik
Mestringsforventning	3,704	0,52
Skolefaglig kompetanse	2,959	0,6
Global selvoppfatning	2,895	0,82
Atletisk kompetanse	2,757	0,47
Fysisk utseende	2,797	0,93
Nære venner	3,472	0,54
Sosial aksept	3,127	0,51
Romantisk tiltrekning	2,757	0,6

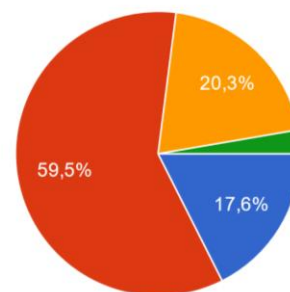
De ulike delskalaene som benyttes i denne studien er sammensatt av flere delspørsmål. Spørreskjemaene er som nevnt tidligere, oppbygd på en måte hvor hver delskala får en enkelt

score, basert på svar verdiene fra spørsmålene som er tilhørende den gitte del skalaen. Med bakgrunn i dette vil det ikke bli fremstilt en oversikt over svarprosent på hvert enkelt spørsmål. På tross av å unnlate oversikten over svarprosent for hvert enkelt spørsmål, har jeg likevel gått gjennom svarfordelingen for å skaffe meg en god oversikt over datamaterialet. Tabell 2 og figur 3 viser at 59.3% av elevene som deltok i denne studien synes det stemmer nokså bra i nye øvelser i kroppsøvingstimene. Resultatet kan fortelle at de fleste elevene føler at de ikke gjør det så godt i nye øvelser i kroppsøvingstimene.

Tabell 2: Svarfordeling på enkeltspørsmål fra spørreskjema

Jeg gjør det ikke så godt i nye øvelser i kroppsøvingstimene	
Svarkategori	Prosent
1. Stemmer svært dårlig	2,70 %
2. Stemmer nokså dårlig	20,30 %
3. Stemmer nokså bra	59,50 %
4. Stemmer svært bra	17,60 %
Totalt	100 %

Jeg gjør det ikke så godt i nye øvelser i kroppsøvingstimene
74 svar



Figur 3: Grafisk fremstilling av tabell 2

Jeg har beregnet to cronbach`s alpha verdier for SPPA, en samlet score for alle delskalaene ($\alpha = r = 0.744$) og en for alle enkelt-spørsmålene ($\alpha = r = 0.902$). Pallant (2019, s. 102) påpeker at det er vanlig å få en lav cronbach's alpha verdi når man har få variabler i et spørreskjema, noe som forklarer forskjeller på de to ulike alpha verdiene. Ulikt antall variabler kommer fra de 35 enkelt spørsmålene som former 7 kategorier i selvpoppfatning-spørreskjemaet som ble brukt i denne oppgaven. For NGSE er det beregnet en cronbach`s alpha verdien $\alpha = r = 0.768$. Alle cronbach alpha verdiene fra denne analysen er akseptable, da de er over $r = 0.7$.

4.2 Bivariat analyse

I korrelasjonsanalysen som ble gjennomført i SPSS ble bare positive samvariasjoner registrert (se tabell 3). Som vi kan lese i tabell 3, er det en medium sterk og signifikant

korrelasjonskoeffisient mellom mestringsforventning i kroppsøving og alle delskalaene til selvoppfatning, med unntak av samvariasjonen mellom mestringsforventning og romantisk tiltrekning hvor samvariansen kan betegnes som lav. Den sterkeste korrelasjonsverdien som er funnet er mellom mestringsforventning og skolefaglig kompetanse ($r = 0.487$). Etterfulgt av mestringsforventning og global selvoppfatning ($r = 0.446$), og mestringsforventning og atletisk kompetanse ($r = 0.445$). Fysisk utseende ($r = 0.420$), nære venner ($r = 0.343$) og sosial aksept ($r = 0.335$) har også en medium korrelasjonsverdi med mestringsforventning i kroppsøving. Den eneste samvariasjonen som er av lav styrke er mellom romantisk tiltrekning ($r = 0.293$) og mestringsforventning. Det er forøvrig verdt å påpeke at denne samvariasjonen er veldig nære å betegnes som medium styrke. Resultatene fra tabell 3 forteller om altså om styrken på korrelasjonen mellom de ulike variablene. Alle korrelasjonene som er fremstilt i analysedelen er statistisk signifikante. Den statistiske signifikansen forteller oss at det er liten sannsynlighet at resultatene fra denne korrelasjonsanalysen er tilfeldig.

Tabell 3: Korrelasjonskoeffisient mellom mestringsforventning og de ulike delskalaene for selvoppfatning

	Korrelasjonsmål, Pearson
Variabler	Mestringsforventning
Mestringsforventning	1.0
Skolefaglig kompetanse	0.487**
Global selvoppfatning	0.446**
Atletisk kompetanse	0.445**
Fysisk utseende	0.420**
Nære venner	0.343**
Sosial aksept	0.335**
Romantisk tiltrekning	0.293*
* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå ($p > 0.01$)	
** Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå ($p < 0.05$)	

5.0 Diskusjon

Formålet med studien er å undersøke sammenhengen mellom elever fra 7. trinn sin selvoppfatning og deres mestringsforventninger i kroppsøving. Studiens funn fremhever at 7. klasseelever har gode mestringsforventninger i forbindelse med kroppsøvingsfaget. Hovedresultatet fra studien viser at skolefaglig kompetanse hadde den høyeste korrelasjonsverdien med mestringsforventning i kroppsøving. Funnene fra analysen trekker videre frem at det er en medium sterk sammenheng mellom mestringsforventning og global selvoppfatning. Jeg forventet at sammenhengen mellom atletisk kompetanse og mestringsforventning i kroppsøving, og fysisk utseende og mestringsforventning, skulle være høyere enn verdiene som er funnet i analysen. Årsaken til at jeg hadde denne forventningen er basert på tidligere forskning hvor det er funnet en sterk sammenhengen mellom motorisk kompetanse, fysisk form og selvoppfatning, samt viktigheten av en god oppfatning av eget fysiske utseende (Piek et al., 2006; Nilsen, 2016, s. 45; Vedul-Kjelsås et al., 2011, 2015; Whitehead, 1995). Oppgavens funn fremmer videre en medium sammenheng mellom mestringsforventninger i kroppsøving og nære venner og sosial aksept. Til tross for en medium sammenhengen, fremhever funnene i oppgaven at 7. klasseelever har en høy selvoppfatning av nære venner og sosial aksept. Analysen viser også en lav sammenheng mellom mestringsforventning og romantisk tiltrekning. Alle sammenhengene i denne studien er statistisk signifikante. De områdene ved selvoppfatning som henger sterkest sammen med mestringsforventning vil ha betydning for hvilken rekkefølge resultater blir presentert i. Jeg har presentert sammenhengene fra den sterkeste sammenhengen til den laveste.

Elevene som deltok i studien er i en ungdomsfase, som tilsier at de skal begynne å finne mer ut av hvem de er som person. Både nære relasjoner, tidligere erfaringer (Umeh, 2003), lærere, psykososialt miljø, venner og sosiale medier (Krause et al., 2021) kan være faktorer som er med på å forme elevene i barne og ungdomsårene. På bakgrunn av dette kan det være sentralt å drøfte de kontekstuelle forholdene til elevene, for å få en dypere forståelse for funnene fra analysen.

5.1 Skolefaglig kompetanse og mestringsforventning

Den høyeste korrelasjonsverdien som ble funnet i oppgaven var mellom skolefaglig kompetanse og mestringsforventning i kroppsøving. Med andre ord er det en medium sammenheng mellom den generelle følelsen av å være flink på skolen og den generelle mestringsforventninger som en elev har spesifikt mot kroppsøvfingsfaget. Det kan være mange bakenforliggende årsaker til sammenhengen. Slettet et al. (2015) og Clevinger (2017, s. 41) trekker frem at det er en positiv sammenheng mellom deltakelse i idrett på fritiden og skoleprestasjoner. Videre forskning fremhever at idrettsdeltakelse gir “impulser eller lærings erfaringer som er nyttige i skolen” (Sletten et al., 2015, s. 350). Eksempler på slike erfaringer kan være at deltakelse i idrett kan gi elevene flere erfaringer med å samarbeide med andre. Med bakgrunn i at mange aktiviteter i kroppsøvfingsfaget og skolen baserer seg på samarbeid som et sentralt aspekt for å kunne mestre undervisningen, kan idrettsdeltakelsen derfor gi elevene en fordel både i møte med faget og skolen generelt.

Med bakgrunn i funnene fra analysen, kan vi anta at dersom en elevs skolefaglige kompetanse blir dårligere, kan elevens mestringsforventninger i forbindelse med kroppsøvfingsfaget bli dårligere, og motsatt. Som lærer vil det derfor være sentralt å ha en god forståelse rundt hvilke faktorer som kan være med å påvirke elevens utvikling av selvoppfatning og mestringsforventning. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 106) påpeker at de tre prinsippene “andres vurdering, sosial sammenligning og selvattribusjon” er sentrale for utviklingen av elevenes selvoppfatning knyttet til skolefaglig kompetanse. I den sosiale skolekonteksten vil eleven konstant bli utsatt for vurdering av lærere og medelever. Elevene kan bli møtt med både positive og negative reaksjoner på atferden de utøver, og kan av den grunn plasseres i tilsvarende positive eller negative roller i miljøet de befinner seg i. Tilbakemeldingene som miljøet gir vil påvirke elevenes selvoppfatning av meg-selv (Harter, 1999, s. 6). Meg-selv går under dimensjonen som beskrives som sosial sammenligning, på den måten vil andres vurderinger i sosiale situasjoner prege elevens oppfattelse av seg selv. Dersom en elev opplever å få negative vurderinger fra medelevene når eleven ikke mestrer et aspekt ved kroppsøvfingsundervisningen, kan det føre til dårligere selvoppfatning og manglende mestringsforventninger i faget. Dette kan oppleves som en sårbar situasjon for eleven fordi det handler om å ikke bli akseptert for den man er i en sosial situasjon. Dersom en elev opplever dette, kan det føre til en unnvikende atferd mot kroppsøvfingsfaget for å unngå en slik reaksjon fra medelever.

Med bakgrunn i den flerdimensjonale forståelsen for selvoppfatning, er det viktig å påpeke at en elev kan ha ulik selvoppfatning av skolefaglig kompetanse i ulike fag. Gjennom bruken av spørreskjemaene, har jeg kun kartlagt elevenes selvoppfatning av skolefaglig kompetanse mot skolen generelt sett, men ikke mot kroppsøving. En elev som har dårlig selvoppfatning av egen skolefaglige kompetanse i kroppsøving, kan derfor prøve å nedjustere viktigheten av å prestere på denne arenaen, for å beskytte sin selvoppfatning. En slik atferdsendring kan trekkes opp mot aspektet ved selvoppfatning som betegnes som jeg-selv (Harter, 1999, s. 6). Å nedjusterer innsats eller viktigheten av et område kan være en bevisst eller ubevisst måte å beskytte egen selvoppfatning. Det er altså en handling som eleven har kontroll over. På bakgrunn av dette har elevene ofte et ubevisst eierskap til egne handlinger. Som kroppsøvingslærer er det viktig å være bevisst over at jeg-selv referer til en subjektiv opplevelse, noe som betyr at det er vanskelig å observere elevenes subjektive opplevelse av undervisningen.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 97) påpeker at skolen er et organ som er høyt verdsatt i samfunnet. Å redusere betydningen av skole er derfor ikke gunstig for den skolefaglige selvoppfatningen fordi det er vanskelig å nedvurdere viktigheten av noe som blir sett på som psykologisk sentralt i samfunnet. Eleven kan gjennom manglende mestring konstant bli påminnet om at han ikke presterer godt på et psykologisk sentralt område, noe som over tid kan svekke elevens selvoppfatning, da han ikke innfrir egne eller andres forventninger. Å devaluere skolens betydning uavhengig grunn kan dermed ha en negativ innvirkning på elevens mestringsforventninger i kroppsøving. Det er likevel sentralt å påpeke at det er mulig å devaluere viktigheten av et enkelt fag i skolen, så lenge de ikke blir fremhevet som viktige i det miljøet eleven befinner seg i. Dette gjelder kanskje spesielt de praktisk estetiske fagene som ikke blir sett på som like viktige i skolen, noe som gjenspeiles gjennom at man må ha 30 studiepoeng for å undervise i matematikk, engelsk og norsk på barneskolen, men at man ikke behøver utdanning for å undervise i kroppsøving. På den andre siden blir fysisk aktivitet løftet frem som noe sentralt av samfunnet, og kroppsøving er faget i skolen som nærmest gjenspeiler fysisk aktivitet. Manglende mestringsforventninger i kroppsøving kan dermed bidra til at eleven prøver devaluere fagets viktighet, og gjennom dette vil elevens selvoppfatning av skolefaglige kompetanse svekkes, da kroppsøving er et skolefag. I starten kan en slik elevatferd være beskyttende overfor elevens selvoppfatning, hvor eleven forklarer manglende mestring til ytre faktorer som dårlig lærer, skader eller lignende. Grunnet skolen og fysisk aktivitet status

i samfunnet vil det bli vanskelig å opprettholde denne attribueringen over tid, og manglende mestring vil gradvis måtte forklares mer mot elevens ferdighetsnivå. Dette kan true elevens selvoppfatning. Mulige effekter av en slik atferd kan være at eleven velger å skulke skolen eller kroppsøvingstimene. Som kroppsøvingslærer må man derfor være ekstra oppmerksom på elevene som trekker seg unna undervisningen eller ikke mestrer undervisningen.

5.1.1 Skolefaglig kompetanse og å mestre kroppen

Analysen fremhever at en god skolefaglig kompetanse har en medium sammenheng med mestringsforventning i kroppsøving. Dette kan trekkes mot den sterke sammenhengen som er funnet mellom motorisk kompetanse, fysisk form og selvoppfatning (Piek et al., 2006; Vedul-Kjelsås et al., 2011, 2015; Whitehead, 1995). Det kan se ut som at å mestre kroppen er viktig for selvoppfatning generelt, spesielt mot kroppsøvingsfaget, hvor motorikk og fysisk form blir viktige redskap for å mestre undervisningen. Fordi det å mestre kroppen blir sett på som psykologisk sentralt, så kan en elev gjennom å ha gode mestringsforventninger mot kroppsøvingsfaget, øke sin selvoppfatning av skolefaglige kompetanse, da kroppsøving er et skolefag. I følge Säfvenbom et al. (2014) sin studie kan en av forklaringene på viktigheten av fysiske egenskaper for å mestre kroppsøvingsfaget være at kroppsøvingsfaget i Norge er faget bygd opp på samme måte og med samme logikk som idrettsaktiviteter. Dette kan være en av grunnene til at elever med idrettsbakgrunn både liker og mestrer faget bedre. Med bakgrunn i at mestringsforventninger baserer seg på tidligere autentiske mestringserfaringer og likheten som blir beskrevet mellom idrett og kroppsøving, så kan elevens mestringserfaringer fra idretten overføres i en viss grad til kroppsøvingsfaget. De motoriske, fysiske og sosiale erfaringene som blir utviklet gjennom idrett, kan bidra til å bedre elevenes mestringsforventninger mot kroppsøvingsfaget, noe som kan knyttes til funnene fra analysen om at sosial aksept og nære venner henger sammen med mestringsforventninger i kroppsøving.

Et overraskende funn i fra analysen er at skolefaglig kompetanse er viktigere for å ha gode mestringsforventninger i møte med kroppsøvingsfaget, enn atletisk kompetanse og fysisk utseende. Grunnen til at jeg ble overrasket er, som nevnt tidligere, på bakgrunn av tidligere forskning som viser at det er en sterk sammenheng mellom motorisk kompetanse, fysisk form og selvoppfatning (Piek et al., 2006; Vedul-Kjelsås et al., 2011, 2015; Whitehead, 1995). Selv om forskjellene i korrelasjonene som er funnet i min analyse er liten, noe som kan skyldes

oppgavens utvalg, er resultatet likevel av interesse. Mine resultat fremhever at en generell følelse av å være fornøyd med seg selv og av å være flink på skolen er viktig for å ha gode mestringsforventninger mot kroppsøvingsfaget. Resultatene fra analysen kan skyldes at man som regel har en forventning om å mestre områdene man opplever man er flink på (Baartman og Ruijs, 2011, s. 388).

Det er videre sentralt å påpeke at skolefaglig kompetanse ikke er direkte knyttet mot kroppsøvingsfaget. Med bakgrunn i den flerdimensjonale forståelsen for selvoppfatning, vil elevenes oppfattelse av seg selv i kroppsøvingsfaget likevel påvirke elevens skolefaglig kompetanse, fordi kroppsøving er et skolefag. En høy selvoppfatning av ens skolefaglig kompetanse i kroppsøving kan derfor øke elevens generelle skolefaglige kompetanse, som er målt i denne oppgaven.

5.2 Global selvoppfatning og mestringsforventning

Som nevnt tidligere er begrepet selvverd ofte brukt som et synonym for begrepet global selvoppfatning, og begrepene kommer derfor til å bli brukt om hverandre i drøftingsdelen. Den medium sterke korrelasjonen mellom global selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving kan indikere at å ha en generell positiv oppfattelse av seg selv henger sammen med gode mestringsforventninger i kroppsøving. Det å ha en god global selvoppfatning kan bidra til trygghet i møte med nye utfordringer. På motsatt side kan elever med lavt selvverd mangle denne tryggheten i undervisningen. Forskning har vist at personer som har dårlig selvverd over tid, kan utvikle både depresjon og angst (Sowislo og Orth, 2013). Dårlig selvverd er direkte koblet opp mot symptomer på en dårlig mental helse (Barkhald, 2015; Nilsen, 2015; Skaalvik og Skaalvik, 2014; Ulset, 2015). Å være utrygg og stresset på skolen er ikke bare ubehagelig for den enkelte eleven, det er heller ikke i tråd med opplæringsloven § 9 A-4, som fremhever at lærere har “aktivitetsplikt for å sikre at elever har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø” (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Kroppsøvingfaget, og skolen generelt, er forøvrig en arena som elevene befinner seg i ufrivillig, hvor elevene konstant vil bli vurdert. Faget kan på bakgrunn av dette oppfattes som utrygt for elever med dårlig selvverd. Kroppsøving er en veldig synlig arena for elevene, hvor manglende mestring er mer synlig enn i mer teoretiske fag som for eksempel matematikk. Elever med dårlig selvverd kan derfor stå i fare for å adaptere ulike skjuleteknikker i kroppsøvingstimene, for å beskytte eget selvverd. Et eksempel på en skjuleteknikk kan være å nedjustere egen innsats eller å adaptere en oppførsel hvor elevene ikke er særlig deltakende i undervisningen. Professor i kroppsøving Idar Lyngstad (2010), refererer til denne atferden som ribbevegsløpere. En slik unnvikende læringsatferd kan gjøre det vanskelig å få gode og genuine mestringserfaringer i møte med faget, noe som kan skape en negativ spiral for selvverdet og mestringsforventning mot faget.

5.2.1 Global selvoppfatning, psykologisk sentralitet og attribuering

I min oppgave er det funnet en medium sammenheng mellom global selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving. Dersom kroppsøving oppfattes som psykologisk sentralt for eleven eller det miljøet den enkelte eleven befinner seg i, kan mangel på mestring i

kroppsøvningsundervisningen oppleves som truende for den globale selvoppfatningen. Med bakgrunn i at det er vanskelig å nedvurdere viktigheten av et psykologisk sentralt område i miljøet, kan en slik situasjon sette eleven i fare for å utvikle psykiske helseplager (Covington, 1984). Dersom kroppsøving ikke er et viktig fag i miljøet som elevene befinner seg i, kan manglende mestring i faget påvirke elevens selvoppfatning i mindre grad. Forskning fremhever at elever med lav mestringsforventning i møte skole-spesifikke utfordringer, er i fare for å utvikle skolevegning (Heyne et al., 1998). Funnet fremmer viktigheten ved å ivareta og legge til rette for gode mestringsforventninger i kroppsøvningsfaget, spesielt med tanke på at det å være i fysisk aktivitet blir anerkjent som noe viktig i samfunnet og blant ungdommer. Som lærer er det derfor viktig å ha et kritisk blikk ovenfor hvordan man tilpasser undervisningen på en måte som legger til rette for mestring, på tross av nivåforskjeller blant elevene.

Selvoppfatning refererer som nevnt tidligere til den subjektive opplevelsen en elev har i forbindelse med en situasjon. Hvordan selvoppfatningen til en elev forandrer seg handler blant annet om hvordan eleven forklarer de subjektive opplevelsene sine. Hvilke forklaringsstrategier som elevene bruker kan knyttes mot sammenhengen i min oppgave som er funnet mellom global selvoppfatning og mestringsforventninger. Man kan anta at en elev med god selvoppfatning forklarer sine mestringsopplevelser med bakgrunn i ferdigheter, innsats og andre egenskaper som handler mer om eleven som person, noe som vil øke elevens selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Elever med god selvoppfatning kan også være mer motstandsdyktige mot dårlige erfaringer, da de har en generell positiv oppfattelse av seg selv. Forskning påpeker at små barn ser på innsats som den viktigste faktoren til suksess, og at dette går gradvis mer over til ferdigheter ettersom man blir eldre, og at mennesker opplever det som "bedre å mislykkes på grunn av mangel på innsats enn på grunn av dårlige evner" (Covington, 1984, i Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 163). Lav innsats i kroppsøvingstimene kan gjøre det vanskelig for elevene å få gode mestringsforventninger i faget, og kan som nevnt tidligere føre til skjuleteknikker. Elevene kan benytte seg av skjuleteknikker for å forklare mangel på mestring med sykdom eller skader for å unngå å delta i kroppsøvningsundervisningen. Slike begrunnelser er mer sosialt aksepterte grunner som ikke eleven har kontroll over, noe som kan føre til at selverdet ikke blir like mye truet gjennom sosial sammenligning. Problemet med slik atferd er at å yte en lavere innsats over tid kan føre til et dårligere faglig prestasjonsnivå, samt føre til svært få mestringsopplevelser i faget. Over tid kan en slik manglende mestring bli vanskeligere å attribuere til innsats, som vil føre til en forverring av elevens selvoppfatning.

Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 93) trekker frem at elever med dårlig selvverd er mer avhengig av bekreftelser og inntrykk fra miljøet for å vurdere seg selv. Det psykososiale miljøet og lærerens undervisningspraksis vil ha ekstra stor betydning for utviklingen av denne elevgruppens selvverd. Et inkluderende og trygt miljø er sentralt for å unngå en ytterligere forverring av selvverdet til elever som allerede har et lavt selvverd. Som kroppsøvingslærer er det derfor viktig å tenke nøye gjennom hvordan man kan legge til rette for en inkluderende og trygg kroppsøvingsundervisning. Et tiltak man kan gjøre som lærer er å snakke med elevene om hvordan de forklarer de ulike erfaringer som kroppsøving gir. Gjennom et slikt tiltak kan læreren legge til rette for at eleven over tid vil kunne tilskrive atferden på en måte som er bedre for selvverdet, noe som kan endre en unntakende elevatferd. Tiltaket går altså ut på å lære eleven å eksternalisere dårlige erfaringer og internalisere gode erfaringer med faget. Skaalvik og Skaalvik, (2015, s. 76) har vist at å internalisere mestringsopplevelser kan styrke selvverdet til den enkelte eleven. Elever med en god global selvoppfatning i kroppsøvingsundervisningen kan gjennom en positiv tilskrivning strategi bli tryggere på seg selv, selv i situasjoner som kan oppfattes som utrygge. En god global selvoppfatning kan i kroppsøving gi et grunnlag for å prøve utfordrende oppgaver og være mer rustet for å legge ned innsats dersom man møter utfordringer eller utrygge situasjoner i faget.

5.2.3 Dissonant miljø

Elevenes kontekstuelle forhold er et aspekt som kan drøftes i lys av funnet mellom global selvoppfatning og mestring forventning i kroppsøving. Her blir begrepet dissonant miljø sentralt. Begrepet defineres som en “person skiller seg sterkt fra miljøet” (Rosenberg, 1977, I Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 99). Dette kan skyldes personlighet, interesser, bakgrunn, miljø og lignende faktorer. Når en elev skiller seg betraktelig fra et miljø kan det true elevens globale selvoppfatning. Sannsynligheter for at noe slikt kan forekomme er større på mindre skoler på bakgrunn av et mindre miljø og mangfold. Å skille seg betraktelig ut fra et mindre miljø kan føre til manglende venner og at eleven ikke passer inn i omgivelsene. En slik elev kan velge å ta til seg det som miljøet trekker frem som viktig, og på denne måten devaluere eller endre egen personlighet. Situasjonen kan føre til utenforskap og et truet selvverd for eleven, som kan føre til en devaluering av skolemiljøet og skolen, inkludert kroppsøving. Som lærer blir det

derfor viktig å fremme ulikhet blant elevene som noe positivt. I og med at forskningen tyder på at mangfold i seg selv kan være ekskluderende er det viktig at læreren fremhever det som noe positivt i skolen. Dette kan skape en kultur hvor det er trygt å være seg selv. Hattie (2009) trekker videre frem at et sentralt aspekt for å fremme læring er trygghet. Som kroppsøvingslærer blir det derfor viktig å bruke mye tid på relasjonsbygging med elevene. For å bygge bedre relasjoner med elevene kan det være gunstig at kroppsøvingslæreren underviser klassene sine i flere ulike fag, spesielt med tanke på at elevene bare har kroppsøving en gang i uka på barneskolen. Dette tiltaket blir spesielt interessant gjennom en studie på videregåendelever, hvor Ulvestad (2016, s. 68) trekker frem at jenter med karakterene 1-4 har “minimal eller ingen relasjon til kroppsøvingslæreren”. Med bakgrunn i at lærer-elev relasjonen er sentralt for å forebygge mobbing, utenforskap og å skape et trygt skolemiljø, kan forskningen tyde på at faget oppleves som utrygt for elevene med lav og middels karakter i kroppsøving.

5.3 Atletisk kompetanse, fysisk utseende og mestringsforventning

De kontekstuelle og miljømessige forholdene på den enkelte skolen kan ha påvirket hvordan elevene har svart på spørreundersøkelsen. Et eksempel på dette kan være atletisk kompetanse, som i den deskriptive analysen fikk den tredje laveste gjennomsnittsverdien, samtidig som den fjerde høyeste korrelasjonen med mestringsforventning. Resultatene kan tyde på at atletisk kompetanse er viktig for deltakerne i studien, og at de har en god selvoppfatning av dette. Selv om min studie indikerer en sammenheng mellom de to begrepene, så er det likevel mulig å ha en dårlig selvoppfatning av atletisk kompetanse og likevel ha et godt prestasjonsnivå i kroppsøving. En dårlig oppfatning av seg selv kan føre til at eleven er mer utsatt for å utvikle psykiske plager. En dårlig selvoppfatning kan skyldes en diskrepans mellom oppfattet og ønsket ferdighetsnivå. En diskrepans kan også skyldes en kultur rundt elevene som verdsetter ”trente kropper” (Harter, 1999, s. 142) og å være god i idrett. Dersom eleven ikke innfrir forventningene i forbindelse med et slikt miljø, kan det føre til at elevene utvikler dårlig selvoppfatning av atletisk kompetanse. En slik diskrepans kan gjøre det mer utrygt å delta i kroppsøvingundervisningen. Som kroppsøvingslærer er det viktig å være bevisst over at slik utvikling er noe som vil foregå over tid, da Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 108) beskriver å endre selvoppfatning som en lengre prosess.

Den middels-sterke korrelasjonen mellom atletisk kompetanse og mestringsforventning kan tyde på at flere av elevene opplever atletisk kompetanse som viktig for å mestre kroppsøvingundervisningen. Funnet kan videre tyde på at undervisningen i kroppsøving preges av idrettsaktiviteter. I sin doktorgrad fremhever Erdvik (2020) at målet med kroppsøving er ikke å bli god i idrett, selv om flere elever opplever det slik. En undervisning preget av idrettsaktiviteter vil gi elever som er aktive på fritiden bedre forutsetninger for å mestre faget, da idrettsaktiviteter vil gjøre faget mer gjenkjennelig. På motsatt side vil en slik tilnærming til undervisning, ikke fremme mestring blant elever som ikke er aktiv på fritiden. Det kan derfor bli vanskeligere for elever som ikke er aktive på fritiden å få positive opplevelser med fysisk aktivitet, noe som vil gjøre det vanskeligere å realisere læreplanens mål om å skape livslang bevegelsesglede. Som kroppsøvingslærer er det derfor viktig å legge opp en undervisning som skaper trygghet og mestring for alle sine elever, og som ikke favoriserer enkelte elevgrupper på bakgrunn av faget innhold. Som kroppsøvingslærer vil det derfor være sentralt å tenke over hva man fremmer som viktig i undervisningen, blant annet gjennom

tilbakemeldingene man gir til elevene sine, da det både kan påvirke elevenes selvoppfatning og mestringsforventninger mot faget.

Tilbakemeldingene læreren gir underveis i kroppsøvingstimen preges av spontanitet som kan knyttes opp mot lærerens umiddelbare reaksjon på hva elevene gjør, og det er derfor noe som bør tenkes nøye gjennom i forkant av undervisningen. Lærerens tilbakemeldinger legger retningslinjer for hva han anser som ønsket atferd og sentrale verdier i klassemiljøet. Dersom læreren bare gir positive tilbakemeldinger på elever som er teknisk flinke i idretter, vil det gjenspeiles gjennom hva elevene opplever som viktig i faget. Men, dersom en lærer fremmer at det er ulike måter å løse en og samme oppgave på til læreren kunne oppmuntre elevene til å prøve kreative løsninger. Gjennom å oppmuntre til kreative løsninger kan man bidra til at flere elever får positive mestringsopplevelser med faget, noe som kan øke elevenes selvoppfatning. Som lærer er det derfor viktig å tenke nøye over hvilke tilbakemeldinger og hvilke elever man gir tilbakemeldinger til. Spesielt med tanke på at forskningen til Ulvestad (2016, s. 68) trekker frem at jenter med karakteren 1-4 i kroppsøving “får lite eller ingen kommentarer og veiledning fra læreren” i kroppsøvingfaget. Den manglende veiledningen til elevgruppen med middels og lav karakter, kan tyde på at lærere har en tendens til å fremheve elevene med høy karakter i faget, noe som kan føre til en ekskluderende og utrygg undervisningskontekst.

5.3.1 Atletisk kompetanse, mestringsforventninger og vurdering i kroppsøving

Säfvenbom et al. (2014) og Morken (2020, s. 42) sin forskning poengterer at vurdering i kroppsøving favoriserer elever som var deltakende i idrett på fritiden. Dette kan tyde på at den atletisk kompetansen som elevene opparbeider seg gjennom å være deltakende i idrett, kan være sentral for å mestre kroppsøvingundervisningen. På bakgrunn av den tidligere forskning kan man anta at idrettsdiskursen i kroppsøving kan være med å forklare sammenhengen mellom atletisk kompetanse og mestringsforventninger i kroppsøving. Den høye gjennomsnittsscoren på atletisk kompetanse fremhever som nevnt tidligere at min populasjon har en god selvoppfatning på dette området. Funnet kan knyttes mot at de fleste er aktive i ulike idretter når man er barn, men at frafallet øker gjennom ungdomsårene (Norges idrettsforbund, u. å.). Med bakgrunn i populasjonens alder kan man anta at de fleste av elevene i min populasjon er fortsatt aktive på fritiden, noe som kan belyse funnet fra min studie.

Vedul-Kjelsås et al. (2015, s. 50) sin forskning har vist at barn med lav motorisk kompetanse har dårligere selvoppfatning av atletisk kompetanse, og motsatt. Med bakgrunn i deres funn, tenker jeg at elevenes forutsetninger ikke er noe som blir godt nok tilpasset for i kroppsøvfingsfaget, spesielt i forhold til vurderingssituasjoner. En mulig grunn til dette kan være at 41.5% av kroppsøvfingslærerne i grunnskolen ikke har utdanning i kroppsøving (Statistisk sentralbyrå, 2019). Manglende utdanning kan tyde på manglende kompetanse i faget blant lærerne om hvordan man tilpasser og vurderer på en god måte. Manglende formell utdanning i faget blant lærere kan være en av grunnene til hvorfor kroppsøvfingsfaget preget av en idrettsbasert undervisning. En måte man kan sikre at kroppsøvfingslærere besitter kompetansen til å planlegge og tilpasse undervisningen på, er å innføre et krav på formell utdanning for å kunne undervise i faget.

Sammenhengen atletisk kompetanse og mestringsforventning i kroppsøving som er funnet i analysen stemmer overens med tidligere funn, hvor Clevinger (2017, s. 41) sin forskning påpeker at deltakelse i idrett på fritiden økte mestringsforventninger mot fysisk aktivitet. Tidligere forskning har kommet frem til lignende resultater, hvor Stein et al. (2007) poengterer at en økning i fysisk aktivitet hadde en positiv virkning på både sosial og fysisk selvoppfatning. Resultatene kan antyde at elever som deltar på idrettsaktiviteter har flere erfaringer med fysisk aktivitet, noe som stemmer overens med forskningen til Daley (2002) og Clevinger (2017, s. 2). Det kan derfor tenkes at elevene som er aktiv i idrett på fritiden har flere positive tidligere mestrings erfaringer med fysisk aktivitet, som kan gi dem et bedre utgangspunkt i møte med kroppsøvfingsfaget, og at de derfor en bedre karakter. En grunn til at elever som er aktive i idrett på fritiden får bedre karakterer, kan være at de gode mestringsforventningene i møte med kroppsøvfingsundervisningen, noe som trolig fører til økt innsats og motstandsdyktighet i undervisningen. Spesielt med tanke på at innsats betegnes som en av vurderingskriteriene i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). 7. klasseelever er ikke satt i en vurderingssituasjon med karakter enda. Vurderinger er likevel noe elevene konstant utsettes for, blant annet gjennom muntlige tilbakemeldinger og samtaler. Forskningen og funnene som er presentert ovenfor er med på å skape en forståelse for hvordan kroppsøvfingslærere vurderingspraksis og elevens forutsetninger påvirker selvoppfatningen og mestringsforventningene til elevene i faget.

5.3.2 Fysisk utseende og mestringsforventning i kroppsøving

Min studie fremhever at det er en middels sterk sammenheng mellom fysisk utseende og mestringsforventning, noe som stemmer med tidligere forskning (Derbali et al., 2015). Ifølge studien av Derbali et al. (2015) kan en lav selvoppfatning av fysisk utseende føre til at mestringsforventningene til kroppsøvingsfaget minsker. Videre forskning fremhever at ungdommer er den gruppen som er mest selvkritiske mot eget utseende, noe som gjør de ekstra sårbare (Nilsen, 2016, s. 42). Harter (1999) påpeker at ungdommers selvoppfatning av fysisk utseende, er en sentral faktor for deres selvverd. Med tanke på populasjonens alder vil biologisk alder være dermed fysisk utseende være et forhold man må ta i betraktning, da ikke alle elever kan regnes som ungdommer enda. Modningsnivå er en faktor som kan påpeke hva som er psykologisk sentralt for de ulike elevene. Dersom en elev er veldig opptatt av fysisk utseende, og vedkommende ikke oppfyller sin ideelle selvoppfatning, kan dette føre til psykiske helseplager (Nilsen, 2015; Skaalvik og Skaalvik, 2014). Forskningen til Barkhald (2015, s. 42) påpeker blant annet at fysisk utseende blir regulert av ytre faktorer, som for eksempel sosiale medier. Medias idealbilde av hvordan menneskekroppen bør se ut, er et eksempel på et kontekstuellet forhold som kan bidra til at elevene setter urealistiske krav til seg selv, i en periode hvor elevene er spesielt utsatt for påvirkning. Sosialt press kommer ikke bare fra media og venner, men fra lærere, trenere, foreldre og andre signifikante andre. Masten og Tellegen (2012) påpeker at barn som har gode relasjoner til foreldre og andre signifikante voksne, i tillegg til god mellommenneskelige ferdigheter viste mer motstandsdyktighet. Harter (2012b, s. 168) har påpekt at utseende har en sammenheng med andres aksept. Funnene kan indikere at sosiale ferdigheter og fysisk utseende kan gi enkelte elever en fordel i skolen.

Kroppsøvingens arena kan være en betent arena i ungdomsårene perioden, spesielt med tanke på at man bruker sin egen kropp som instrument i undervisningen. Dersom en elev har en dårlig selvoppfatning av fysisk utseende, kan det være ekstra ubehagelig å være i fysisk aktivitet i kroppsøvingstimene. Den manglende tilfredsheten av eget utseende som eleven opplever kan føre til manglende mestringsopplevelser og utrygghet i kroppsøvingstimene. Videre fremhever Ulvestad (2016, s. 59) sin forskning at elever med "lav- og middels karakter" opplever faget som veldig synlig, ubehagelig og at elevene har en frykt for å ikke mestre faget fordi de ikke ønsker å "dumme seg ut". Med bakgrunn i utsagnet kan det virke som disse elevene har lave mestringsforventninger mot faget, og er derfor mer opptatte av å beskytte eget selvverd i møte med kroppsøvingundervisningen. Som lærere er det derfor viktig å være bevisst om hvordan

sosial sammenligning påvirker elevene, samt å kunne føre en dialog med elevene angående emnet.

Nilsen (2016, s. 41) påpeker at elever som har depressive symptomer, “ser seg selv som tykkere, mindre attraktive og er mindre fornøyde med egen kropp enn ungdom som ikke har symptomer på depresjon”. Forskningen kan tyde på at elever med depressive symptomer er svært utsatt for å utvikle en dårlig selvoppfatning av fysisk utseende. En dårlig selvoppfatning av eget utseende kan på denne måten påvirke tryggheten ved å være i aktivitet i kroppsøvingstimene, noe som kan føre til at eleven nedjusterer innsats for å unngå å ikke mestre kroppsøvingundervisningen (Bandura, 1991, s. 257). Slik jeg ser det blir dette en skjuleteknikk for å beskytte eget selvverd. Hovdal (2015, s. 41) poengterer at manglende mestringsstro kan føre til lavere innsats likegyldighet til undervisningen. Funnet om at en dårlig oppfatning av utseende henger sammen med faktorer som gjør det vanskelig å mestre kroppsøvingfaget, slik som utrygghet og skjuleteknikker, styrker mitt funn om sammenhengen mellom fysisk utseende og mestringsforventning. Det blir derfor sentralt at man som lærer legger til rette for et høyt oppgavefokus i timene, for å forebygge sosial sammenligning. Nilsen (2016, s. 45) sine resultater fremhever videre at fysisk selvoppfatning er viktig blant ungdommer, spesielt i forhold til psykisk helse og for å skape aktivitet i kroppsøvingstimene. Viktigheten at et godt utseende kan være med å forklare mitt høye gjennomsnittsverdi på selvoppfatning av fysisk utseende, som er på 2.79. God oppfatning fysisk utseende kan dermed bidra til å skape god psykisk helse og trygghet, som legger grunnlaget for å skape gode mestringsforventninger i kroppsøvingfaget. Som lærer bør man legge til rette for at elevene kan utvikle dette området ved seg selv. En måte å gjøre dette på er gjennom at skoler setter av mer tid til systematisk jobbing med psykisk helse, for eksempel gjennom å skape et timeplanfestet fag.

5.3.3 Atletisk kompetanse, fysisk utseende og mestringsforventning i kroppsøving

Både atletisk kompetanse og fysisk utseende har en medium sammenheng med mestringsforventning i kroppsøving. Resultatet stemmer overens med tidligere forskning (Barnett et al., 2008; Piek et al., 2006, s. 74), som har konkludert med at det eksisterer en

sammenheng mellom motorikk, fysisk form og selvoppfatning. Det er likevel sentralt å påpeke at min studie bare målte elevenes selvoppfatning av atletisk kompetanse. En studie som både målte elevenes faktiske motoriske kompetanse, fysiske form og selvoppfatning, konkluderte med at det var en sammenheng mellom alle disse faktorene (Vedul-Kjelsås et al., 2011). Den tidligere forskningen kan tyde på at å mestre kroppen og å ha en god oppfatning av seg selv er sentrale for å delta i fysisk aktivitet for barn. Kroppsøving er et fag som tar i bruk kroppen som redskap, og en bedre motorikk kan derfor gjøre det lettere å mestre utfordringer man møter i faget. Jeg tenker at grunnen til at ulike forutsetninger er ekstra aktuelt i kroppsøving er at det kan virke svært personlig og er mer synlig dersom man ikke mestrer aktiviteten, i motsetning til for eksempel et fag som matematikk, hvor det kan være vanskeligere å oppdage hvem som ikke mestrer faget. Lyngstad et al. (2011, s. 9) påpeker at kroppsøvingfaget må unngå å bli en arena hvor elevenes fysiske egenskaper og kropp tildeles høy sosial status, da dette kan skape en ekskluderende kultur. Dersom kroppsøvingfaget skal kunne inspirere til en “fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger” (Utdanningsdirektoratet, 2020), slik det står i læreplanen, må kroppsøvingslærerne delvis gå bort fra en undervisning som preges av idrettsaktiviteter som foretrekker enkeltgrupper av elever.

I resultatene mine kan man lese at gjennomsnittskårene som kommer frem på selvoppfatning er ikke lave. Den laveste verdien som er på 2.7 (atletisk kompetanse), hvor maks score er 4. Dette indikerer at det er en ganske sterke sammenhenger mellom de ulike variablene som er målt, noe som kan tyde på at det å ha sterke selvoppfatning på ulike områder henger positivt sammen med mestringsforventning. De relativt høye skårene på selvoppfatning på gruppen som en helhet gir et inntrykk på at i utvalget har en god selvoppfatning og mestringsforventninger. Mitt funn kan trekkes mot tidligere forskning som fremhever at mestringsforventning er aldersavhengig, og at de generelt er bedre blant yngre elever (Thronsen, 2008). En annet aspekt som kan belyse mitt funn er at elever på barneskolen ikke har fått karakterer enda, noe som kan ha innvirkning på deres selvoppfatning.

5.3.4 Mestringsforventning i kroppsøving

Den deskriptive analysen fremhever at elevene på 7. trinn hadde gode mestringsforventninger i møte med kroppsøvingfaget. Funnet stemmer overens med tidligere forskning, hvor

Thronsen (2008) trekker frem at mestringsforventning er aldersavhengig, og at de generelt er bedre blant yngre elever. Gjennom en litteraturstudie konkluderte Marsh og Ayotte (2003) påpeker at selvoppfatning blir mer flerdimensjonalt jo eldre man blir. Forskerne påpeker videre at med økende alder vil man bli bedre til å beskrive sine faktiske ferdigheter. På bakgrunn av alderen til utvalget som gjennomførte studiens, vil elevene beskrive seg med ulik grad av treffsikkerhet opp mot sine faktiske kompetanseområdet. Av den grunn vil det derfor være vanskelig å uttale seg om oppfattet kompetanse og faktisk kompetanse, da jeg ikke har målt elevenes faktiske kompetanse i denne studien.

5.4 Nære venner, sosial aksept og mestringsforventning

5.4.1 Nære venner og mestringsforventning i kroppsøving

I analysedelen ble det funnet en medium korrelasjon mellom nære venner og mestringsforventning i kroppsøving. Forskning påpeker viktigheten at venner, spesielt blant barn, legger grunnlaget for å utvikle selvtillit, sosiale ferdigheter og trygghet, samt at mangelen på venner kan føre til overdreven frykt og bekymring (Harter, 2012b, s. 2; Killen og Coplan, 2011, s. 155 og 318). Forskningen kan tyde på at å mestre det sosiale samspillet er sentralt for å skape trygghet og for å mestre ulike læringsaktiviteter i skolen. Flere læringsaktiviteter baserer seg på å arbeide med medelever, og å ha troen på at man kan skaffe venner kan bidra til en større trygghet i møte med undervisningen. Vi kan dermed anta at å mestre det sosiale samspillet i skolen kan bidra til å bedre selvoppfatning av skolefaglig kompetanse. Killen og Coplan (2011, s. 154) påpeker at barn som har dårlig relasjon til sine medelever står i fare for å utvikle dårlig selvtillit, depresjon og angst.

Gjennomsnittscoren på nære venner er høy, noe som indikerer at mange av deltakerne i studien har god selvoppfatning av seg selv når det gjelder nære venner. Resultatet står dermed i samsvar med tidligere forskningen, at nære venner er et viktig område for barn for å ha en god faglig oppfatning av seg selv (Grindalen, 2020, s. 72). Venner er spesielt aktuelt i ungdomsårene, noe som kan henge sammen med at jo eldre elevene blir, desto mer fri er de til å velge hvem de ønsker å interagere med (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 108). 7. klasseelever er i en alder hvor venner blir mer viktige, og elevene velger derfor å tilbringe mer tid sammen med vennene sine. Å bli akseptert for den man er gjennom vennskap er derfor sentralt. Hovdal (2015) konkluderer med at gode mestringsforventninger i kroppsøving er forbundet med bedre og flere interaksjoner i kroppsøvingundervisningen, som for eksempel høy oppgaveorientering, utholdenhet ved utfordrende oppgaver og innsats. Funnet til Hovdal (2015) kan videre trekkes til at dersom man er flink i noe, så trenger man kanskje ikke å bruke ekstra krefter på å forstå aktiviteten, noe som kan føre til at man har mer rom for å kunne samarbeide og å fokusere på andre aspekter ved undervisningen. Dette kan være en av grunnene til at elever med høye mestringsforventninger mot faget mestrer de sosiale interaksjonene ved faget bedre.

5.4.2 Sosial aksept og mestringsforventning i kroppsøving

Den medium sterke korrelasjon mellom selvoppfatning av sosial aksept og mestringsforventning i kroppsøving som ble funnet i studien stemmer overens med tidligere forskning. Å bli akseptert for den man er, er svært viktig uavhengig av alder eller årstrinn. I ungdomsårene er det svært vanlig å sammenligne seg med jevnaldrende (Barkhald, 2015; Rosenberg, 1979a; Skaalvik og Skaalvik, 2021). Sosial sammenligning blir også dratt frem som en av aspektene som påvirker en persons selvoppfatning mye. Gjennom positive interaksjoner kan eleven får positive signaler fra miljøet, som kan bedre eleven sin oppfatning av meg-selv og gjøre de mer trygge i undervisningssituasjoner. At sosiale interaksjoner påvirker den enkelte elevs selvoppfatning kan knyttes til den sosialt konstruerte dimensjonene ved selvoppfatningen (Harter, 1999, s. 9). Eleven henter altså informasjon fra miljøet, som for eksempel mediepress om kropp eller medelevers reaksjon på handlingene eleven gjør, som påvirker oppfatningen eleven har av seg selv. Dersom det å være flink i kroppsøving blir sett på som viktig i miljøet, kan gode mestringsforventninger i faget føre til at eleven blant annet blir mer sosialt akseptert. Det kan hende at elever med gode mestringsforventninger er mindre avhengig av bekræftelser fra miljøet for å føle seg akseptert, noe som kan være grunnen til at de har bedre selvoppfatning, slik mitt funn indikerer.

Som påpekt tidligere kan det se ut som at det å mestre kroppen er viktig for selvoppfatning generelt, særlig i kroppsøvingsfaget. (Piek et al., 2006). Å mestre kroppen kan være en sentral faktor for å bli sosial akseptert i et praktisk fag som kroppsøving. Kropp er også et aspekt som er psykologisk sentralt for aldersgruppene i min oppgave, og det å ha en god oppfatning av fysisk utseende eller atletisk kompetanse kan derfor være viktig for å bli sosialt akseptert i klassen. Dette kan knyttes mot sammenheng mellom sosial aksept og mestringsforventning som er funnet i analysen. Barkhald (2015, s. 2) påpeker “at press fra venner når det gjelder utseende, i liten grad har betydning for elevenes fysiske selvoppfatning, selvverd og grad av depressive symptomer”. Krause et al. (2021, s. 10) sin litteratur review påpeker at når sosiale medier blir brukt for å sammenligne seg med andre, kan dette føre til en dårlig selvtilit (global selvoppfatning). Videre påpeker forskerne at hvis man mottar positive tilbakemeldinger eller bruker sosiale medier til å reflektere over seg selv, kan dette øke en persons selvtilit (Krause

et al., 2021). Som lærer i kroppsøving kan den tidligere forskningen tyde på det er vanskelig å nedtone viktigheten av kropp i miljøet som elevene befinner seg i. Som lærere er det derfor viktig å lære elevene å være kritisk overfor kroppsidealiser som blir fremmet i media, da dette kan øke deres oppfatning av seg selv. Kroppsøving blir et spesielt aktuelt fag for dette da det å kunne stille seg kritisk til kroppsidealiser blant annet blir trukket frem i læreplanen til faget.

Den medium sterke korrelasjon mellom selvoppfatning av sosial aksept og mestringsforventning kan tyde på at elever som ikke mestrer kroppsøving, kan være mer utsatt for å ikke føle seg akseptert for den personen man er. To studier som bygger videre på dette er Muris (2001) og Grindalen (2020, s. 72). Begge studiene konkluderer med at det eksisterer en positiv sammenheng mellom sosial og faglig mestringsforventning. Det er forøvrig viktig å påpeke at sosial mestringsforventning ikke er det samme som selvoppfatning av sosial aksept eller nære venner, men at de inneholder flere av de samme momentene, som aktualiserer studiene. Viktigheten av venner for ungdommer fører til at det sosiale samspillet i klassen kan påvirke elevenes selvoppfatning i større grad. Dette får igjen konsekvenser for elevenes forventning om å mestre faget, slik funnet mellom sosial aksept og mestringsforventninger blir beskrevet i min oppgave. For å skape et godt klassemiljø med mindre sosial sammenligning, kan kroppsøvingslæreren blant annet legge vekt på samarbeidsaktiviteter i undervisningen. Gjennom samarbeidsaktiviteter kan læreren dele inn i lag som bryter opp de sosiale klikkdannelsene i klassen, slik at elever som føler at de ikke har mange venner, får muligheten til å forme nye vennskap. Å ikke bli akseptert for den man er kan føre til at en elev blir utrygg, som kan gjøre det vanskelig å få gode, autentiske mestringserfaringer i møte med kroppsøvingundervisningen. Som kroppsøvingslærer vil det derfor være gunstig å legge til rette for et mestringsorientert klima, da forskning trekker frem at et mestringsorientert miljø er mer forbundet med trygghet og glede (Yven, 2019, s. 65). Å skape et godt psykososialt miljø kan derfor være sentralt, både for å fremme god psykisk helse (Muris, 2001, s. 147), motivasjon og trygghet (Hattie, 2009), i tillegg til å øke elevenes mestringsforventninger mot faget. Å skape et trygt psykososialt skolemiljø som skal forhindre mobbing og ekskludering beskrives også som en av skolens viktigste oppgaver (Eriksen og Lyng, 2018, s. 15).

5.5 Romantisk tiltrekning og mestringsforventning

Romantisk tiltrekning er den kategorien med lavest korrelasjonsscore til mestringsforventning, med en lav sammenheng. Resultatene tyder på at romantisk tiltrekning påvirker forventningen om å mestre kroppsøvfingsfaget i liten grad. Årsaksforklaring til dette kan være at selvoppfatning er et flerdimensjonalt og spesifikt begrep. Romantiske relasjoner er sjeldent knyttet direkte opp mot kroppsøvfingsfaget. Forskning har imidlertid påpekt at lav selvoppfatning kan føre til stress og psykiske plager (Sigmundsson, 2014). Selv om dårlig selvoppfatning kan føre til psykiske helseplager, kan man likevel konkludere med at dårlig selvoppfatning på et domene, som for eksempel romantisk tiltrekning vil føre til psykiske helseplager. Hvilke domener ved selvoppfatning som kan føre til dårlig psykisk helse vil delvis bli regulert av hvilket område som blir sett på som viktige for enkeltpersonen og i miljøet som personen befinner seg i. I en kroppsøving kontekst vil antakeligvis ikke en dårlig oppfattelse romantisk tiltrekning være sentralt for å mestre eller skape trygghet i undervisningen for de fleste elevene. I en undervisningssituasjon i kroppsøving er det andre aspekter som blir mer vektlagt og fremhevet som mer viktige. Elever med dårlig selvoppfatning av romantisk tiltrekning kan ha like store mestringsforventninger til kroppsøvfingsfaget som en elev med høy selvoppfatning av romantisk tiltrekning. Funn fra analysen indikerer uansett at det er en lav positiv sammenheng mellom begrepene. Funnet kan indikere at å ha et aspekt i livet som elevene har god selvoppfatning på, uavhengig av hvilket, kan føre til bedre mestringsforventninger i forbindelse med kroppsøving, selv om endringen er liten. Å ha en god romantisk selvoppfatning av seg selv kan henge sammen med global selvoppfatning, samt sosial kompetanse, noe som kan forklare sammenhengen mellom romantisk tiltrekning og mestringsforventning i kroppsøving som er funnet i denne studien. Som kroppsøvfingslærer vil ikke dette funnet ha noen særlig praktisk betydning.

5.6 Metodiske betraktninger

Måten jeg la opp studien på gav meg svar på det jeg ønsket å finne ut av, selv om studien har hatt sine begrensninger. I studien har jeg utforske sammenhengen mellom de tre variablene kroppsøving, mestringsforventning og selvoppfatning. Resultatene kan med fordel bygges videre på i senere forskning.

I studien har jeg undersøkt sammenhengen mellom selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving for å undersøke hvilke områder ved selvoppfatning som kan påvirke elevenes opplevelse av kroppsøvingsundervisningen. Begrepene mestringsforventning og selvoppfatning har likevel flere likhetstrekk. På bakgrunn av dette er det sentralt å drøfte hvorfor det er av interesse å se på sammenhengen mellom de to begrepene. Ulikheten mellom begrepene blir tydelig gjennom at selvoppfatning gjenspeiler individets oppfatning av seg selv og er dermed mer områdespesifikk. Mens mestringsforventning handler om individet, og om individet tror det kommer til å mestre oppgaven en står ovenfor i en gitt situasjon. For å eksemplifisere kan man ha høy mestringsforventning mot en spesifikk oppgave relatert til svømming i kroppsøvingstimen, men likevel ha en lav selvoppfatning av seg selv i forhold til svømming. Noen likheten mellom begrepene er at begge baserer seg på elevens subjektive oppfatning, og at selvoppfatning og mestringsforventning begge påvirkes av miljøet som eleven befinner seg i, samt tidligere erfaringer (Bandura, 1977; Harter, 1999, s. 165). En annen sentral forskjell mellom begrepene er at selvoppfatning er et mer statisk begrep som det tar lengre tid å endre, mens mestringsforventning fort kan endre seg dersom man får nye mestrings erfaringer på et gitt område. Det er interessant å se begrepene opp mot hverandre fordi både hvilken oppfatning man har om seg selv og hvilke forventninger man har til å få til noe er aspekter som påvirke motivasjon og psykisk helse. Ved å se på sammenhengen mellom begrepene kan man få en bedre forståelse for hvordan man kan fremme slike aspekter i kroppsøvingsundervisningen

En alternativ måte å undersøke tematikken på hadde vært å gjennomføre et intervju med elever. Årsaken til at jeg ikke valgte å gjennomføre intervju, men heller gjennomføre en spørreundersøkelse er blant annet på bakgrunn av sensitiviteten i tematikken. En stor ulempe med intervju i forbindelse med et sensitivt tema er manglende relasjon til elevene. På denne måten er intervju en svakhet fordi det gir en større sannsynlighet for å svare etter sosiale biaser eller at eleven lyver for å unngå ubehag. En fordel ved intervjumetoden er at jeg kunne ha fått

en nøyere innsikt i hva eleven mener om temaet og hva de legger i begrepene. Intervju er forøvrig ikke benyttet som en komplementerende metode i denne masteroppgaven med bakgrunn i tidsavgrensningen som følger denne integrerte masteroppgaven.

I studien har jeg benyttet meg av to allerede eksisterende spørreskjema. Spørreskjemaene som er blitt benyttet har påvirket studien i stor grad, blant annet gjennom hvilket teoretisk perspektiv de er laget med bakgrunn i. I et retrospektiv kunne mestringsforventning spørreskjemaet ha vært mer relatert til kroppsøvingfaget. Et eksempel på dette kunne ha vært å relatere mestringsforventning til et spesifikt område/aktivitet innenfor kroppsøving feltet. Med bakgrunn i at mestringsforventninger er situasjonsavhengig, kunne endringen ført til et mer spesifikt bilde av elevenes mestringsforventninger innenfor et gitt tema eller aktivitet. Denne tilnærmingen ble valgt bort fordi jeg ønsket å kartlegge elevene sine generelle mestringsforventninger mot kroppsøvingfaget. Fordelen med min tilnærming er at man får en helhetlig oversikt over faget som er gunstig for å kunne kartlegge større tendenser og sammenhenger. Det som styrker bruken av NGSE er at spørreskjemaet er validert på et nasjonalt utvalg. På den andre siden er en svakhet ved studien er at den norske versjonen av New General Self Efficacy ikke er validert på norsk gjennom et nasjonalt utvalg.

Kroppsøving er et fag som består av mange ulike aktiviteter i flere ulike miljø. De aktivitetene som elevene hadde holdt på med den siste tiden i kroppsøvingfaget, før min undersøkelse ble gjennomført, kan ha påvirket resultatene i undersøkelsen. Selv om det i spørreskjemaet om mestringsforventning tydelig står "Hvor stor tro har du på mestring i kroppsøving" (se vedlegg 2), er det mest sannsynlig at de siste undervisningsøktene som elevene husker best. Det ble ikke kontrollert for hvilke undervisningsaktiviteter elevene hadde vært gjennom før spørreundersøkelsen. På motsatt side vil det være vanskelig å kartlegge hvilke aktiviteter de ulike skolene har vært gjennom, samt hvordan akkurat dette har påvirket min undersøkelse. Dette er som regel et aspekt ved spørreskjemaundersøkelser som det ikke kontrolleres for.

Et annet aspekt som kan ha påvirket svarene som ble gitt på spørreskjemaene er elevenes forståelse for begreper. Som det tidligere ble nevnt i metodekapittelet mitt, spurte en elev meg hva ordet "jevnaaldrende" betydde. Hendelsen er et eksempel på at ikke alle elevene som deltok i studien har en forståelse for betydningen til de ulike ordene i spørreskjemaet, selv om spørreskjemaene er relatert til aldersgruppen. For å unngå misforståelser blant elevene ble de fortalt at dersom det var noen ord eller begreper som var vanskelig, måtte de bare spørre.

Hendelsen beskrevet ovenfor var forøvrig den eneste gangen hvor en elev spurte meg om betydningen av et ord. Med bakgrunn i hendelsen kan man anta at det kanskje var flere elever som var usikre på noen gitte ord, men som ikke valgte å spørre meg angående dette. For å forhindre ytterligere misforståelser ble spørreskjemaene gjennomgått av meg i etterkant av hendelsen, for å lage en liste med ord som kunne oppfattes som vanskelig for 7. klasseelever. Ordlisten ble presentert til elevene før de fylte ut spørreskjemaene, for å forhindre misforståelser av begreper. Self Perception Profile for Adolescents er oversatt til norsk og validert gjennom et nasjonalt utvalg. Spørreskjemaet skal derfor inneholde et språk som er tilpasset aldersgruppen. Dette kan forklare hvorfor hendelsen beskrevet ovenfor bare skjedde en gang.

På spørreskjemaet New General Self-Efficacy var det en tendens blant elevene til å svare “verken enig eller uenig”. Å fjerne kategorien kunne ha vært en mulighet for å øke nøyaktigheten i beskrivelsen av elevenes mestringsforventninger. Noen elever kan for eksempel ha vanskeligheter ved å ta valg, noe som kan føre til at de bruker kategorien mye. Grunnen til at svarkategorien ikke ble fjernet var fordi at NGSE er et allerede eksisterende spørreskjema, å fjerne kategorien er noe som kan påvirke overførbarheten til undersøkelsen. I retrospektiv kunne en fjerning av kategorien bidratt til å kartlegge elevenes mestringsforventninger til kroppsøving på en mer nøyaktig måte. For å sikre gode beskrivelser av elevenes mestringsforventninger ble elever som overbrakte kategorien fjernet fra datamaterialet.

I oppgaven er det gjort et bekvemmelighetsutvalg, noe som betyr at jeg benyttet meg av de skolene og lærerne som var tilgjengelige og ønsket å delta i studien. På bakgrunn av det vil ikke resultatene være generaliserbare for alle 7. klasseelever i Norge. I studien er elever fra Trøndelag og Møre og Romsdal representert, noe som kan gi en indikasjon på 7 klassingene fra disse fylkeskommunene. Resultatene som kommer frem i analysen er på tross av det begrensede utvalget, statistisk signifikante, og funnene kan på denne måten gi en indikasjon på hvordan sammenhengene kan være i en nasjonal undersøkelse.

6.0 Konklusjon og videre forskning

Formålet med studie har vært å undersøke sammenhengen mellom selvoppfatning og mestringsforventninger i kroppsøving blant 7. klasseelever. For å besvare formålet ble det gjennomført spørreundersøkelse av totalt 74 elever fra 5 ulike skoler i Trøndelag og Møre og Romsdal fylkeskommune. Det teoretiske rammeverket for oppgaven er Harter`s sosialpsykologiske perspektiv på selvoppfatning og Bandura`s (1997) sosial-kognitive perspektiv på mestringsforventning.

Gjennom en korrelasjonsanalyse ble det konkludert med at det er en medium sammenheng mellom alle de ulike del-faktorene på selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving. Unntaket er delskalaen romantisk tiltrekning, som har en lav sammenheng med mestringsforventning i kroppsøving. I lys av tidligere forskning kan alle funnene fra analysen sees i sammenheng med at en god selvoppfatning og mestringsforventning er viktig for å legge til ette for elevenes psykiske helse (Derbali et al., 2015; Nilsen, 2015), trygghet (Bandura, 2012, s. 13; Skaalvik og Skaalvik, 2017, s. 73) og for skape innsats (Bandura, 1981, s. 201; Hovdal, 2015). For å kunne jobbe mer konkret med å utvikle elevenes selvoppfatning, er en mulighet å innføre psykisk helse som et eget timeplanfestet fag i skolen.

Den sterkeste sammenhengen som er funnet i oppgaven er mellom skolefaglig kompetanse og mestringsforventning i kroppsøving. Med bakgrunn i tidligere forskning som påpeker at manglende trygghet i kroppsøvingsfaget kan skyldes fagets innhold eller manglende relasjon til læreren (Ulvestad, 2016, s. 68), kan det være gunstig at kroppsøvingslærerne har elevene i flere fag. På denne måten vil læreren ha mulighet til å bygge gode relasjoner med elevene over tid, samt å skape klarere og tydeligere rammer for klassen. Dette kan bidra til å skape mer trygghet i kroppsøvingsfaget, som kan bidra til å øke elevenes mestringsforventninger.

Resultatene kan tyde på at det å ha en god oppfatning av seg selv generelt og skolefaglig, er viktig for å ha gode mestringsforventninger mot kroppsøvingsfaget. Funnene kan ha en sammenheng med at elever med dårlig selvverd kan stå i fare for å adaptere ulike skjuleteknikker i kroppsøvingstimene (Bandura, 1998, s. 257; Haugen et al., 2014 s. 63; Lyngstad, 2010). Et eksempel på en skjuleteknikk kan være å nedjustere sin egen innsats eller å adaptere en oppførsel hvor elevene ikke er særlig deltakende eller skulker undervisningen, og et ofte en atferd som elever adapterer for å beskytte eget selvverd. En slik unnvikende

læringsatferd kan føre til vanskeligheter med å få oppleve genuine mestringserfaringer med kroppsøvingfaget. Ved å ikke få oppleve slike mestringserfaringer vil det kunne føre til en negativ spiral for selvverdet, mestringsforventningene for faget og elevenes psykiske helse. Som kroppsøvingslærer er det derfor ekstra viktig å være bevisst over hvilke elever som er syke, glemmer gymtøy eller er “skadet” i kroppsøvingstimene.

Et overraskende funn i studien er at sammenhengen som skolefaglig kompetanse og global selvpoppfatning har med mestringsforventning i kroppsøving, er høyere enn sammenhengen de to områdene atletiske kompetanse og fysisk utseende, hadde med mestringsforventning. Årsaken til at jeg hadde denne forventningen er basert på tidligere forskning hvor det er funnet en sterk sammenhengen mellom motorisk kompetanse, fysisk form og selvpoppfatning (Piek et al., 2006; Nilsen, 2016, s. 45; Vedul-Kjelsås et al., 2011, 2015; Whitehead, 1995), samt at det er psykologisk sentralt å ha en god oppfatning av eget fysiske utseende blant ungdommer (Harter, 1999). Med bakgrunn i viktigheten av en god oppfatning av eget fysiske utseende, bør man som kroppsøvingslærer utfordre elevene til å stille seg kritisk mot kroppsidealene som samfunnet fremmer. Spesielt med tanke på at selvpoppfatning av fysisk utseende blir regulert av ytre faktorer, som for eksempel sosiale medier (Barkhald, 2015, s. 42; Krause et al, 2021, s. 10).

Sammenhengen mellom atletisk kompetanse og mestringsforventning i kroppsøving kan videre sees i lys av forskning som påpeker at elever som er aktive i idrett på fritiden har bedre mestringsforventninger mot kroppsøving (Barr-Andersen et al., 2007; Clevinger, 2017, s. 2). Forskning fremhever at kroppsøvingfaget i Norge er bygd opp nokså likt og med samme logikk som idrettsaktiviteter (Säfvenbom et al., 2014). Funnene kan tyde på at de fysiske og motoriske egenskapene eleven utvikler gjennom deltakelse i idrett er sentralt for å mestre kroppsøvingundervisningen. Som lærer legger man føringer for hva som er viktig i kroppsøvingfaget, blant annet gjennom tilbakemeldingene man gir elevene sine. Tilbakemeldingene læreren gir underveis i kroppsøvingstimen preges av spontanitet som kan knyttes opp mot lærerens umiddelbare reaksjon på hva elevene gjør. Tilbakemeldinger i kroppsøvingfaget er derfor noe som bør tenkes nøye gjennom i forkant av undervisningen.

Mine funn fremhever at det er en medium sammenheng mellom mestringsforventninger i kroppsøving og nære venner og sosial aksept. Funnet kan knyttes til at det er psykologisk sentralt å utvikle vennskap, og at dette kan være en trygghetsfaktor for elevene i skolen (Harter,

2012b, s. 2; Grindalen, 2020, s. 72; Killen og Coplan, 2011, s. 155 og 318). Den psykologiske sentraliteten av venner gjenspeiles i analysens funn om at 7. klasseelever har veldig høy selvoppfatning av nære venner og sosial aksept. Med bakgrunn i viktigheten av venner for å skape trygghet, gode mestringsforventninger og en god selvoppfatninger er det veldig viktig å skape et inkluderende psykososialt miljø for elevene. Som lærer har man muligheten til å forme det psykososiale miljøet. Gjennom å planlegge undervisningens innhold og gi elevene grundige tilbakemelding, kan man skape for et godt psykososialt miljø og gå bort fra en kroppsøvningsundervisning som er preget av et idrettsfokus.

Mine analyser viser en lav sammenheng mellom mestringsforventning og romantisk tiltrekning, som indikerer at romantisk tiltrekning ikke er sentralt for å mestre kroppsøvningsfaget. Det er viktig å påpeke at hva som regnes som psykologisk sentralt i det nærmiljøet som eleven befinner seg i, kan påvirke sammenhengen mellom de ulike domene ved selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving. Til slutt fremheves det at 7. klasseelever har gode mestringsforventninger i forbindelse med kroppsøvningsfaget, noe som kan sees i sammenheng med at tidligere forskning påpeker at faget er godt likt i den norske skolen.

I resultatene mine kan man lese at gjennomsnittskårene som kommer frem på selvoppfatning er ikke lave, hvor den laveste er 2.7, hvor maks score er 4. Dette indikerer at det er en ganske sterke sammenhenger mellom de ulike variablene som er målt, noe som kan tyde på at det å ha sterke selvoppfatning på ulike områder henger positivt sammen med mestringsforventning. De relativt høye skårene på selvoppfatning på gruppen som en helhet gir et inntrykk på at i utvalget har en god selvoppfatning og mestringsforventninger. Mitt funn kan trekkes mot tidligere forskning som fremhever at mestringsforventning er aldersavhengig, og at de generelt er bedre blant yngre elever (Thronsdén, 2008). En annen mulig grunn til funnet er at elever på barneskolen ikke har fått karakterer enda, noe som kan ha innvirkning på deres selvoppfatning.

6.1 Videre forskning

For å rette forskerblikket fremover er det flere aspekter ved tematikken selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving som kunne vært interessant å undersøke. En mulighet er å kontrollere bakenforliggende årsaker som kan forklare eller gi en ny vinkling til

sammenhengene som er blitt funnet i studien. En mulighet er å dele opp populasjonen ved å kartlegge bakgrunnsvariabler som kjønn, deltakelse i idrett eller å kartlegge psykisk helse blant elevene. Tidligere forskning har vist at disse tre bakgrunn variablene ofte har en sammenheng med enten selvoppfatning eller mestringsforventning. En slik studie kan bidra til å skape en større forståelse for hvilke av elevenes forutsetninger som kan få betydning for deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Vinklingen blir aktuell da mye av den tidligere forskningen knytter selvoppfatning eller mestringsforventninger opp mot fysisk aktivitet og ikke kroppsøving.

En annen vinkling som fremtidige forskere kan benytte seg av er og testet fysisk form eller motorikk blant elevene. På denne måten kan man blant annet sammenligne elevenes selvoppfatning av motorisk kompetanse og faktisk motorisk kompetanse. Videre kan man se om det finnes noen sammenhenger mellom dette og karakter eller mestringsforventninger mot faget. Dette kan gi en indikasjon på hvordan elevenes forventninger til faget samsvarer med hvordan deres faktiske motoriske kompetanse. Vinklingen kan bidra til å kartlegge hvor viktig motoriske ferdigheter er for å få god karakter i kroppsøvfingsfaget.

En tredje mulighet på forskningsfeltet er å sammenligne ulike årstrinn sin selvoppfatning og mestringsforventning i en større studie, for eksempel mellom 7 og 8 klassen. Gjennom et slikt studieoppsett kunne man ha sett på forskjeller fra barne til ungdomsskolen, samt innvirkningen av karakter på de to variablene. Et komplementere aspekt kunne vært å kartlegge elevenes motivasjon for faget, for å kunne undersøke om dette påvirker de nevnte variablene. En slik studie kan bidra til å skape en forståelse av karakteren sin innvirkning på elevenes selvoppfatning, mestringsforventning og motivasjon i kroppsøvfingsfaget. For å komplimentere vinklingen kunne man ha benyttet seg av elevintervju, for å få en dypere innsikt i elevene sine erfaringer med kroppsøvfingsfaget knyttet mot forskjellene mellom barne og ungdomsskole.

En fjerde mulighet er gjennom å benytte seg av spørreskjema og observasjon som metode, kunne man ha forsket på sosiale interaksjoner i kroppsøvfingsundervisningen opp mot selvoppfatning og mestringsforventning. Med bakgrunn i studien kunne man ha sammenlignet elevenes selvoppfatning av sosial kompetanse med forskerens blick på hvordan elevene sosialt interagerer med medelever i kroppsøvfingsundervisningen. En slik studie kunne ha bidratt med å skape en forståelse for hvordan sosiale interaksjoner kan påvirke elevenes selvoppfatning og mestringsforventninger.

En annen vinkling det er mulig å ta på forskningsfeltet er å kartlegge lærernes utdanning i kroppsøvfingsfaget for å kontrollere for om dette har en sammenheng med elevenes selvoppfatning eller mestringsforventning i kroppsøving. Med bakgrunn i dette kunne man ha kartlagt lærerens vurderingspraksis eller elevenes karakterer i faget som en ekstra variabel. Dette studiet oppsettet kan bidra til å belyse om lærerens utdanningsnivå påvirker elevenes selvoppfatning eller mestringsforventninger mot faget. Avhengig av hvilke resultater som forekommer, kan en slik studie styrke aktualiteten ved å ha en formell utdanning som kroppsøvingslærer for å skape mestring og en positiv oppfattelse av seg selv blant sine elever, i en skolesammenheng.

Gjennom en intervensjonsstudie kunne man ha planlagt en undervisningsperiode i kroppsøving innenfor et spesifikt tema som for eksempel svømming eller dans. En slik studie legger til grunn for å sammenligne elevenes mestringsforventninger før og etter intervensjonsstudien er gjennomført. I forhold til denne vinklingen har tidligere forskning vist at mestringsforventninger kan endres over en kort periode. Studien kan bidra til å skape bedre forståelse av hvor raskt elever sine mestringsforventninger mot et emne kan endres gjennom lærerens undervisningspraksis. Et slikt studieoppsett kan skape en større forståelse for hvor lang tid det tar å endre elever sine mestringsforventninger på et gitt emne. Det kan gi lærere et konkret verktøy til hvordan man kan endre mestringsforventningene til sine elever, gjennom ulike undervisningsopplegg. Et slikt studieoppsett kan gi lærere konkrete verktøy, som kan bidra til å skape positive bevegelseserfaringer med kroppsøvfingsfaget, trygghet og en god oppfatning av seg selv blant elever.

Funn fra min studie poengterer at populasjonen hadde høye gjennomsnittskårer på selvoppfatning, som kan tyde på at det å god selvoppfatning på ulike områder henger positivt sammen med mestringsforventning. Funnet kan blant annet trekkes mot at forskning påpeker at mestringsforventning er aldersavhengig, og at de generelt er bedre blant yngre elever (Thronsen, 2008). Med bakgrunn i mine funn og tidligere forskning hadde det vært interessant å se på om man kan replikere de samme funnet hos 10.klassinger. En slik tilnærming kan skape større forståelse for hvordan elevenes alder påvirker selvoppfatning. Et slikt studieoppsett gir også muligheter for å kontrollere om elevenes karakterer påvirker sammenhengen mellom selvoppfatning og mestringsforventninger.

7.0 Referanseliste

- Armour, K. og Macdonald, D. (Red.). (2012). *Research methods in physical education and youth sports*. Routledge
- Baartman, S., og Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36:4, 385-398. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L. og Lubans, D. R. (2014). Physical Activity and Physical Self-Concept in Youth: Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports medicine*, 2014, 44, 1589-1601. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40279-014-0229-z#Sec1>
- Barkhald, H. (2015). *Psykisk helse i skolen. Press, selvoppfatning, selvverd og symptomer på depresjon* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/294287>
- Barnett, L. M., Morgan, P. J., Beurden, E. V. og Beard, J. R. (2008). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: A longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1). <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-5-40>
- Barr-Andersen, D., Young, D. R., Sallis, J. F., Neumark-Sztainer, D. R., Gittelsohn, J., Webber, L., Saunders, R., Cohen, S og Jobe, J. B. (2007). Structured physical activity and psychosocial correlates in middle-school girls. *Preventive Medicine*, 44(5), 404-409. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.02.012>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1981). Self-Referent Thought: A Developmental Analysis of Self-Efficacy. In J. H. Flavell, & L. Ross (Red.), *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures* (200-239). Cambridge: Cambridge University Press. https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=4JI5AAAIAAJ&oi=fnd&pg=PA200&dq=Self-Referent+Thought:+A+Developmental+Analysis+of+Self-Efficacy.&ots=Ob4mjnk-K2&sig=Mfy1BaKgpZb1ucgNhDp0iDBU7zg&redir_esc=y#v=onepage&q=Self-Referent%20Thought%3A%20A%20Developmental%20Analysis%20of%20Self-Efficacy.&f=false

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and company
- Bandura, A. (2005). Adolescent development from an agentic perspective. I Pajares, F. og Urdan, T (Red.), *Self efficacy-beliefs of adolescents* (1-44). Information age publishing. https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=P_onDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Bandura+2006+-+adolescent+development+from+an+agentic+perspective&ots=rjMIt-GnCR&sig=aOjA_hRRBOJ-_MaGl3w41vHVeQY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of management*, 38(1), 9-44. DOI: <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bergsholm, M. N., og Kvammen, R. (2009). *Fysisk aktivitet og selvoppfatning hos barn med fedme og normalvektige barn*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7502/55601493.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3 utg.). Cappelen Damm akademisk
- Chen, G., Gully, S. M. og Eden, D. (2003). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. DOI: <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Abstrakt forlag
- Clevinger, K. J. (2017). *The relation of sport involvement and gender to fitness, self-efficacy and self-concept in middle school students* (masteroppgave). University of North Texas. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc984197/m2/1/high_res_d/CLEVINGE_R-THESIS-2017.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. utg.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

- Collingwood, T. R., & Willet, L. (1979). The effects of physical training upon self-concept and body attitude. *Journal of Clinical Psychology*, 27, 411-412. DOI: [10.1002/1097-4679\(197107\)27:3<411::aid-jclp2270270332>3.0.co;2-6](https://doi.org/10.1002/1097-4679(197107)27:3<411::aid-jclp2270270332>3.0.co;2-6)
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and Implications. *The elementary school journal*, 85 (1), s. 4-20. <https://www.jstor.org/stable/1001615?seq=1>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582>
- Daley, A. J. (2002). Extra-Curricular Physical Activities and Physical Self-Perceptions in British 14-15-Year-Old Male and Female Adolescents. *European physical education review 2002*, 8(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X020081003>
- Derbali, C., Janett, Z. B. og Elloumi, A. (2015). Physical Self-Perception and Sport's Activity Applied in Physical Education Context: The Self-Efficacy of Achievement Performance. *International Journal of Advanced Sport Sciences Research*, 2015, 3(1), side 482-497. https://www.researchgate.net/profile/Derbali-Chawki/publication/319263193_Physical_Self-Perception_and_Sport%27s_Activity_Applied_in_Physical_Education_Context_The_Self-Efficacy_of_Achievement_Performance_Article_Info/links/5d71afbea6fdcc9961b1fe62/Physical-Self-Perception-and-Sports-Activity-Applied-in-Physical-Education-Context-The-Self-Efficacy-of-Achievement-Performance-Article-Info.pdf
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16 desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Den nasjonale forskningsetiske komiteer. (10 februar, 2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Engebretsen, B., Walseth, K. og Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving: Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* (doktorgradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.

<https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/skp-friluftsliv/erdvik-2020-physical-education.pdf>

Eriksen, I. M. og Lyng, S. T. (2018). *Elevens psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget

Ertesvåg, F. (2013). En av tre elever hater gym. VG.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/yW5qR/en-av-tre-elever-hater-gym>

Feltz, D. L. og Magynar, M. (2005). Self-efficacy and adolescents in sport and physical activity. I Urdan, T. og Pajares, F. (Red). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (161-180). Information age publishing.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/ntnu/reader.action?docID=3315034>

Grindalen, E. (2020). *Elevens selvoppfatning og sosial inkludering* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2677064/Grindalen_Espen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gleiss, M. S. og Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter* (1 utgave). Cappelen Damm AS

Hagen, P.M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61–78. <https://docplayer.me/2438852-Skjuleteknikk-i-kroppsoving.html>

Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver

Harter, S. (1999). *The construction of self: a developmental perspective*. The Guilford Press

Harter, S. (2012a). *Self-perception profile for adolescents: manual and questionnaires: 2012 revision*, 1-47. Denver: University of Denver.
<https://www.researchgate.net/profile/Morteza-Taheri-4/post/Does-anyone-have-a-copy-of-the-revised-Self-Perception-Profile-Questionnaire/attachment/59d650b879197b80779a9769/AS%3A504493449592832%401497292019592/download/Self-Perception+Profile+for+Adolescents.pdf>

Harter, S. (Red). (2012b). *The construction of the self: developmental and sociocultural foundations* (utg. 2). The Guilford Press.
[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=OZ2tCAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Harter,+S.+\(Red\).+\(2012b\).+The+construction+of+the+self:+developmental+and+sociocultural+foundations+\(utg.+2\).+The+Guilford+Press.&ots=WubxdFjQNO&sig=msjp2-ypN4TJgI0pRxFyVBPei8g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=OZ2tCAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Harter,+S.+(Red).+(2012b).+The+construction+of+the+self:+developmental+and+sociocultural+foundations+(utg.+2).+The+Guilford+Press.&ots=WubxdFjQNO&sig=msjp2-ypN4TJgI0pRxFyVBPei8g&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heyne, D., King, N., Tonge, B., Rollings, S., Pritchard, M., Young, D., & Myerson, N. (1998). The Self-Efficacy Questionnaire for School Situations: Development and psychometric evaluation. *Behaviour Change*, 15, 31–40.
<https://doi.org/10.1017/S081348390000588X>
- Hovdal, D. O. (2015). *Sosiale interaksjoner i kroppsøvfaget: Hvordan påvirker elevenes mestringstro, målorientering og selvoppfatning de sosiale interaksjonene i en klasse, og hvordan kan man øke de positive sosiale interaksjonene i en klasse?* (masteroppgave, Universitetet i Agder). <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/299577/Dag%20Ove%20Hovdal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Husevåg, S. M. E. (2021). *Motivasjon i danseundervisning: Ein kvalitativ studie av elevar i 3. klasse si oppleving av motivasjon på danselinja i den vidaregåande skulen* (masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2781803/no.ntnu%3ainspera%3a82974605%3a51966009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ingul, J. M., Havik, T., og Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral practice* 26, 46-62.
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/fea98fafada94781b1946096acae60f7/1-s2.0-s1077722918300427-main.pdf>
- Jozefiak, T. & Backer-Grøndahl, A. (2019). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA). *PsykTestBarn*, 1(1), 1-28. DOI:10.21337/0060
- Kanfer, R., & Zeiss, A. M. (1983). Depression, interpersonal standard setting, and judgments of self-efficacy. *Journal of Abnormal Psychology*, 92(3), 319–329.
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.92.3.319>
- Killen, M. (Red.). og Coplan, R. J. (Red.). (2011) *Social development in childhood and adolescence: a contemporary reader*. Wiley-Blackwell
- Krause, H. V., Baum, K., Baumann, A. & Krasnova, H. (2021). Unifying the detrimental and beneficial effects of social network site use on self-esteem: a systematic literature review, *Media Psychology*, 24:1, 10-47, DOI:10.1080/15213269.2019.1656646

- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringslova Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata [https://www.rettsdata.no/rettsdata-
apen/opplaringslova/l-gl19980717z2d61-r100001/](https://www.rettsdata.no/rettsdata-
apen/opplaringslova/l-gl19980717z2d61-r100001/)
- Lyngstad, I. (2010). «Ribbeveggløpere» i kroppsøving. I T. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (red.), *FoU i praksis; Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanningen* (s. 151–162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. <https://docplayer.me/2438852-Skjuleteknikk-i-kroppsoving.html>
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. [https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-
kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-
nelvik.html](https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-
kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-
nelvik.html)
- Marsh, H. W. og Ayotte, V. (2003). Do Multiple Dimensions of Self-Concept Become More Differentiated With Age? The Differential Distinctiveness Hypothesis. *Journal of Educational psychology*, 95(4), 687-706. DOI:[10.1037/0022-0663.95.4.687](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.687)
- Masten, A. S., og Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345-61. DOI: 10.1017/S095457941200003X.
- McCarthy, P.J., Allen, M.S., & Jones, M.V. (2013). Emotions, cognitive interference, and concentration disruption in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 31(5). DOI: 10.1080/02640414.2012.738303
- Moen, K. M. og Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 2 (1), 154–168. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Morken, S. (2020). *Vurdering i kroppsøving – til fordel for enkelte?; En kvantitativ studie av elevers oppfatning av vurderingspraksisen i videregående skole* (masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-
xmlui/bitstream/handle/11250/2784472/no.ntnu%3ainspera%3a54524168%3a149089
42.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-
xmlui/bitstream/handle/11250/2784472/no.ntnu%3ainspera%3a54524168%3a149089
42.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. DOI: 10.1023/A:1010961119608
- Muris, P., Meesters, C. og Fijen, P. (2003). The Self-Perception Profile for Children: further evidence for its factor structure, reliability, and validity. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1791-1802. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00004-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00004-7)
- Nilsen, L. K. (2016). *Ungdom, psykisk helse og fysisk selvoppfatning : en kvantitativ studie av sammenhenger mellom depressive symptomer og syn på egen kropp og utseende* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/2421263>
- Nordisk senter for forskningsdata. (u.å.). *Barnehage- og skoleforskning*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Norges idrettsforbund. (u. å.). Ungdomsidrett; hva, hvordan og hvorfor? Norges idrettsforbund. <https://www.idrettsforbundet.no/tema/ungdomsidrett/hva-hvorfor-og-hvordan/>
- Pallant, J. (2019). *SPSS Survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7. utgave). Routledge
- Piek, J. P., Baynam, G. B. og Barrett, N. C. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, 25(1), 65-75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.humov.2005.10.011>
- Sigmundsson, H. (Red.). (2014). *Læring og ferdighetsutvikling* (utg. 2). Fagbokforlaget
- Rigoli, D., Piek, J. P., & Kane, R. (2012). Motor coordination and psychosocial correlates in a normative adolescent sample. *Pediatrics*, 129 (4), 892-900. DOI: 10.1542/peds.2011-1237
- Rose, E., Hands, B. og Larkin, D. (2012). Reliability and validity of the self-perception profile for adolescents: An Australian sample. *Australian Journal of Psychology*, 62(2), 92-99. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1742-9536.2011.00031.x>
- Rosenberg, M. (1979). Contextual dissonance effects: Nature and causes. *Psychiatry*, 40(3), 205-217- DOI: <https://doi.org/10.1080/00332747.1977.11023934>
- Rosenberg, M. (1979a). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS

- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2014.892063>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utgave). Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. I Uthus, M. (Red). *Elevenes psykiske helse i skolen* (utg. 2). Gyldendal norsk forlag.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (4 utgave). Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A., og Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Education Research*, 72, 129-136. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.008>
- Sletten, M. A., Strandbu, Å. og Gilje, Ø. (2015). Idrett, dataspilling og skole - konkurrerende eller «på lag»? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 334 - 350. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-03>
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028931>
- Spence, J. C., Blanchard, C. M., Clark, M., Plotnikoff, R. C., Storey, K. E., & McCargar L. (2010). The role of self-efficacy in explaining gender differences in physical activity among adolescents: A multilevel analysis. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(2), 176-183. DOI: [10.1123/jpah.7.2.176](https://doi.org/10.1123/jpah.7.2.176)
- Statistisk sentralbyrå (2019, 21 juni). Lærerkompetanse i grunnskolen. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508
- Stein, C., Fisher, L., Berkey, C., og Colditz, G. (2007). Adolescent physical activity and perceived competence: does change in activity level impact self-perception? *Journal of adolescent health*, 2007, 40 (5), side 462.e1–462.e8. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.147>
- Terriot, K., Vignoli, E., Lallemand, N. og Bourcier, B. Validation of the Harter's Self-Perception Profile for Adolescents with a sample of French teenagers. *Pratiques Psychologiques*, 23(4), 359-376. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.prps.2016.07.001>

- Torgersen, E. N. (2021). *Omvendt undervisning i kroppsøving: En kvantitativ intervensjonsstudie av ungdomsskoleelevers mestringstro og selvregulerte læring* (masteroppgave). Norges Tekniske Naturvitenskapelige Universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784613/no.ntnu%3ainspera%3a80187349%3a9904222.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ulset, S. (2015). *Fysisk aktivitet, selvoppfatning og psykisk helse - En kvantitativ studie av sammenhengene mellom fysisk aktivitet, selvoppfatning og psykisk helse hos ungdomsskoleelever og elever i videregående skole* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/294712>
- Ulvestad, S. S. (2016). *Hvordan opplever jenter på yrkesfag kroppsøvingsfaget i videregående skole?* (Masteroppgave). Norges Tekniske Naturvitenskapelige Universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2478414/Masteroppgave%20jenter%20og%20kropps%C3%B8ving%201.pdf?sequence=1>
- Umeh, K. (2003). Social cognitions and past behavior as predictors of behavioral intentions related to cardiovascular health. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 1417-1436. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01956.x>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Van Straten, W., Temane, Q. M., Wissing, M. P. & Potgieter, J. (2008). Validation of a community collective efficacy scale in an African context. *Journal of Psychology in Africa*, 18(2), 237-243.
- Vedul-Kjelsås, V. (2022). Selvoppfatning. I Karlsdottir, R., Kvello, Ø. og Hybertsen, I. N. (Red.). *Grunnbok i pedagogisk psykologi; Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 347-356). Fagbokforlaget.
- Vedul-Kjelsås, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A-K., og Haga, M. (2011). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child: care, health and development*, 2011, 38(3), 394-402. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01275.x>

- Vedul-Kjelsås, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A-K., og Haga, M. (2015). Physical fitness, self-perception and physical activity in children with different motor competence. *European journal of adapted physical activity*, 8(1), 45-57. DOI: [10.5507/euj.2015.004](https://doi.org/10.5507/euj.2015.004)
- Walseth, K., Aartun, I. og Engelsrud, G. H. (2015). Girls' bodily activities in physical education. How current Fitness and sport discourses influence girls' Identity construction. *Sport Education and Society*, 22(4), 1-17. DOI: [10.1080/13573322.2015.1050370](https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370)
- Warner, L. M., Schuz, B., Wolff, J. K. og Baldensperger, L. (2014). Sources of Self-Efficacy for Physical Activity. *Health psychology*, 33(11), 298-1308. DOI: [10.1037/hea0000085](https://doi.org/10.1037/hea0000085)
- Whitehead, J.R. (1995) 'A Study of Children's Physical Self-Perceptions Using an Adapted Physical Self-Perception Profile Questionnaire', *Pediatric Exercise Science*, 7(2), side 132–151. <https://doi.org/10.1123/pes.7.2.132>
- 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. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6501_8
- Wood, R. og Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, vol 14 (3). <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/AMR.1989.4279067>
- Wurz, A. og Brunet, J. (2019). Describing and exploring self-esteem, physical self-perceptions, physical activity and self-efficacy in adolescent and young adult cancer survivors. *European journal of cancer care*, 29(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1111/ecc.13179>
- Yven, R. R. (2019). *Prestasjonseemosjoner og læringsklima i kroppsøving* (masteroppgave). Høgskulen på vestlandet). <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2642647/Yven.pdf?sequence=1>

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: New General Self-Efficacy (NGSE) - (Hentet fra Torgersen 2021)

Hvor stor tro har du på mestring i kroppsøving? Tenk tilbake på kroppsøvingstimene, og kryss av for hvor godt påstandene passer til deg.

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
1) Jeg når de fleste mål jeg setter for meg selv					
2) Når jeg møter vanskelige oppgaver så vet jeg at jeg vil mestre dem					
3) Som regel mener jeg at jeg kan oppnå de resultatene som er viktige for meg					
4) Jeg tror at jeg kan lykkes i alt jeg gjør, så fremt jeg går nok inn for det					
5) Jeg er i stand til å overkomme mange utfordringer på en suksessfull måte					
6) Jeg er trygg på at jeg kan prestere effektivt i mange ulike oppgaver					
7) Sammenlignet med andre, løser jeg de fleste oppgaver på en veldig god måte					
8) Selv når ting er vanskelig, kan jeg prestere ganske bra					

Vedlegg 2: Self-perception (Harter`s scale) - (Se Wichstrøm, 1995)

Perceived athletic competence

- Jeg er flink i all slags sport
- Jeg tror jeg kan gjøre det bra i nesten hvilken som helst ny sport
- Jeg synes at jeg er bedre i sport enn andre på min alder
- Jeg gjør det ikke så godt i nye øvelser i kroppsøvingstimene
- Jeg synes ikke at jeg har så sterk kropp som andre på min alder

Scholastic competence

- Jeg synes jeg er like smart som andre på min alder
- Jeg er ganske sein med å bli ferdig med skolearbeidet
- Jeg gjør det svært godt på skolen
- Jeg har vansker med å svare riktig på skolen
- Jeg tror jeg er ganske intelligent

Physical appearance

- Jeg er ikke fornøyd med utseendet mitt
- Jeg ønsker at kroppen min var annerledes
- Jeg ønsker at jeg så annerledes ut
- Jeg synes jeg ser bra ut
- Jeg liker utseendet mitt veldig godt

Social acceptance

- Jeg synes det er ganske vanskelig å få venner
- Jeg har mange venner
- Andre ungdommer har vanskelig for å like meg
- Jeg er populær blant jevnaldrende
- Jeg føler at jevnaldrende godtar meg

Romantic appeal

- Jeg føler at når jeg er interessert i å bli kjæreste med en, så er det gode muligheter for at den andre vil være interessert i meg også
- Jeg prøver å sjekke opp de som jeg er virkelig interessert i

- De som jeg kunne tenkt meg å bli kjæreste med, vil også kunne bli interessert i meg
- Jeg tror at jeg er spennende og interessant for de som vil ha en kjæreste
- Jeg forsøker vanligvis ikke å få den jeg er interessert i til å bli interessert i meg

Close friends

- Jeg klarer å få virkelig nære venner
- Jeg har en nær venn som jeg kan dele hemmeligheter med
- Jeg har en venn som jeg kan dele ting med
- Jeg synes det er vanskelig å få venner som jeg virkelig kan stole på
- Jeg har ikke noen god venn som jeg kan dele virkelig personlige ting med

Self-worth

- Jeg er ofte skuffet over meg selv
- Jeg liker ikke den måten jeg lever livet mitt på
- Jeg er stort sett fornøyd med meg selv
- Jeg liker meg selv slik jeg er
- Jeg er svært fornøyd med hvordan jeg er

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elevenes selvoppfatning påvirker deres mestringsforventninger i kroppsøving. Prosjektet er i forbindelse med min masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn ved NTNU. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker kontakt med 7. klasse lærere, som kan disponere sin klasse til undersøkelsen. Du behøver ikke å være kroppsøvingslærer for å disponere klassen din. 7. klasseelever er valgt med bakgrunn i at det foreligger lite tidligere forskning opp mot denne elevgruppen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at elevene dine fyller ut to spørreskjema, ved en anledning. Dette tar maksimalt 15 minutter. Svarene fra spørreskjemaet registreres digitalt. Dersom foreldre ønsker å se spørreskjema på forhånd, gjerne ta kontakt.

Jeg er veldig fleksibel i forhold til når det passer for den enkelte lærer at klassen gjennomfører undersøkelsen. Det er ønskelig å gjennomføre datainnsamling i januar og tidlig februar dersom det er mulig. Kontaktlærer i gruppen vil få en orientering om resultatene fra prosjektet ved prosjektslutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Spørreskjema bør derfor bli utfylt i skoletiden. De elevene som velger å ikke delta i undersøkelsen kommer til å gjennomføre et alternativt opplegg som ikke er relatert til forskningsprosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veileder er de eneste som kommer til å ha tilgang til datamaterialet. Navnene fra samtykkeerklæringen kommer til å lagres innelåst til studieslutt. Verken elever eller skoler vil kunne gjenkjennes i publikasjon av studien da undersøkelsen er anonym.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene vil bli destruert når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig/student: Martin Betten Storvik
- martinbs@online.no / martibst@ntnu.no

- Veileder: Vigdis Vedul-Kjelsås
 - Vigdis.vedul-kjelsås@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen
 - thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Martin Storvik, Grunnskolelærerstudent ved NTNU

martinbs@online.no / martibst@ntnu.no

958 42 54

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At (navn på elev) kan delta i spørreundersøkelsen i forbindelse med prosjektet selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: NSD sin vurdering av prosjektet



Vurdering

Referansenummer

330312

Prosjektittel

Selvoppfatning og mestringsforventning i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vigdis Vedul-Kjelsås, vigdis-vedul-kjelsås@ntnu.no

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martin Betten Storvik, martinbs@online.no,

Prosjektperiode

01.01.2022 - 25.05.2022

Vurdering (1)

24.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

