

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn / kandidatnr.: 801

Motivasjonelt klima og self-efficacy – hvordan forhindre bekymring, øke indre motivasjon og benyttelse av læringsstrategier i kroppsøving.

Motivational climate and self-efficacy – how to prevent worry, increase intrinsic motivation and exploitation of learning strategies in physical education.

Dato: 28.05.2019

Totalt antall sider: 53

FORORD

Denne masteroppgaven er utført skoleåret 2018-2019 ved Nord Universitet, Levanger.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik, givende og målrettet prosess. Veien til en ferdig oppgave har vært lang. I løpet av året har jeg møtt utfordringer, men også kjent på mestrings. Først og fremst ønsker jeg å gi en stor takk til mine veiledere Svein Olav Ulstad og Knut Skjesol. Det har blitt mange timer med veiledning som har bidratt til økt forståelse og påfyll av motivasjon til videre arbeid. Takknemlig for tett og stødig oppfølging gjennom hele skoleåret frem mot en ferdig masteroppgave.

En stor takk rettes også over til overordnede ved skolen undersøkelsen ble gjennomført på. Det har gjort undersøkelsen mulig, og dette året mye enklere gjennom et godt samarbeid og god koordinering av undersøkelsen. Takk til alle elevene som velvillig deltok i undersøkelsen. Uten dere hadde ikke denne undersøkelsen vært gjennomførbar. Takk til Oddbjørn Hognes for flere timer med retting av språklige formuleringer og skrivefeil.

Til slutt ønsker jeg å rette en takk til familie og venner som har vist forståelse og støtte gjennom dette skoleåret. Det har bidratt til at også denne milepælen i livet ble gjennomført med et smil om munnen.

Nord Universitet, Levanger

Mai 2019

Anette Vedul Holth

SAMMENDRAG

Denne oppgaven har teoretiske ramme i målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory) og self-efficacy (troen på egne evner). Hensikten med studien er å se på sammenhengen mellom motivasjonelt klima, self-efficacy og fem utfallsvariabler (bekymring, indre motivasjon, innsats, help seeking og peer learning) i kroppsøving på videregående skole. Innledningsvis i oppgaven blir aktuell teori og tidligere forskning presentert, før problemstilling og hypoteser blir fremstilt.

I denne masteroppgaven ble det brukt en spørreundersøkelse på elever ved studiespesialiserende retning på videregående skole i Trøndelag. Et nettutvalg på 221 elever besvarte spørreskjema. Disse ble brukt som grunnlag for å gi svar på oppgavens problemstilling og hypoteser. Det ble utført relevante statistiske analyser i SPSS.

Resultatene i denne studien indikerer at et mestringsorientert klima påvirker alle hovedområdene i self-efficacy (akademisk, sosial og emosjonell) og de fem utfallsvariablene positivt (mindre bekymring, mer indre motivasjon, innsats, help seeking og peer learning). Prestasjonsorientert klima påvirket indre motivasjon negativt, men ga ingen signifikante funn på de andre utfallsvariablene. Akademisk self-efficacy bidro til mindre bekymring, høyere indre motivasjon, innsats og peer learning. Sosial self-efficacy bidro til mindre bekymring, mer help seeking og peer learning. Emosjonell self-efficacy bidro til høyere innsats, men ingen signifikante funn i de fire andre utfallsvariablene.

Oppgaven diskuterer resultatene opp mot teori og tidligere forskning. Det vil diskuteres rundt viktighet av lærerens bevissthet i tilrettelegging for et mestringsorientert klima og påvirkning på self-efficacy og utfallsvariablene. Det vil også diskuteres hvordan en som kroppsøvingslærer bør jobbe med de ulike områdene innenfor self-efficacy for å påvirke de ulike utfallsvariablene. Avslutningsvis blir det gitt forslag til videre forskning omkring dette temaet.

Nøkkelbegrep: *Målorienteringsteorien, motivasjonelt klima, mestringsorientert klima, prestasjonsorientert klima, self-efficacy, akademisk self-efficacy, sosial self-efficacy, emosjonell self-efficacy, bekymring, indre motivasjon, læringsstrategier, innsats, help seeking, peer learning, videregående skole.*

SUMMARY

This study has its theoretical framework in Achievement Goal Theory and self-efficacy. The aim of this study is to look at the connections between motivational climate, self-efficacy and five outcome variables (worry, intrinsic motivation, effort, help seeking and peer learning) in physical education in high school. Initially current theory and previous research will be presented, before the main problem area and hypotheses are presented.

This mastery thesis is done as a survey, with a total of 221 surveys. They helped provide the hypothesis and the aim of this study. All students who's participated are attending general studies. Relevant Statistical Analysis was executed by SPSS.

The results indicate that a mastery-oriented climate will influence all of the dimensions of self-efficacy (academic, social and emotional) and the five outcome variables positively (less worry, more intrinsic motivation, effort, help seeking and peer learning). Performance-oriented climate will influence intrinsic motivation negatively but found no significant results on the other four outcome variables. Academic self-efficacy resulted in less worry, more intrinsic motivation, effort, help seeking and peer learning. Social self-efficacy resulted in less worry, more help seeking and peer learning. Emotional self-efficacy resulted in more effort, but no other significant results for the other outcome variables.

This study discusses the results with earlier presented theory and previous research. It will discuss the importance of the teacher and his/her way of facilitating a mastery-oriented climate and its impact on self-efficacy and outcome variables. It will also discuss how a physical education teacher should work with the different dimensions of self-efficacy to affect the five outcome variables. In conclusion, suggestions are raised for further research on the subject.

Key words: *Achievement goal theory, motivational climate, mastery-oriented climate, performance-oriented climate, self-efficacy, academic self-efficacy, social self-efficacy, emotional self-efficacy, worry, intrinsic motivation, learning strategies, effort, help seeking, peer learning, high school.*

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	1
2.0 TEORI.....	2
2.1. Faget kroppsøving.....	2
2.2 Målorienteringsteorien.....	3
2.2.1 Motivasjonelt klima	4
2.2.2 Prestasjonsorientert klima.....	4
2.2.3 Mestringsorientert klima.....	6
2.3 Self-efficacy.....	8
2.3.1 Self-efficacys ulike dimensjoner og hovedområder	9
2.3.2 Self-efficacy, bekymring, indre motivasjon og læringsstrategier.....	12
2.4 Problemstilling og hypoteser	14
3.0 METODE.....	15
3.1 Utvalg og datainnsamlingsprosedyre.....	15
3.2 Måleinstrumenter	16
3.2.1 Motivasjonelt klima	16
3.2.2 Self-efficacy.....	16
3.2.3. Bekymring, indre motivasjon og læringsstrategier.....	17
3.3 Reliabilitet og validitet.....	17
3.4 Analyse av undersøkelsen.....	18
4.0 RESULTATER.....	19
4.1 Deskriptiv statistikk	19
4.2 Pearsons korrelasjonsanalyse.....	20
4.3 Regresjonsanalyse.....	21
5.0 DISKUSJON.....	22
5.1 Motivasjonelt klima og self-efficacy	22
5.2 Self-efficacy, bekymring, indre motivasjon og læringsstrategier.....	23
5.3 Motivasjonelt klima, bekymring, indre motivasjon og læringsstrategier	26
6.0 KONKLUSJON	29
7.0 VEIEN VIDERE.....	30

LITTERATURLISTE	31
VEDLEGG 1. Oversikt avhengig og uavhengig variabel.....	36
VEDLEGG 2. Spørreundersøkelse	37

1.0 INNLEDNING

Kroppsøvningsfaget er det tredje største faget i grunnskolen med 168 timer i løpet av 3 år studiespesialiserende retning på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skolen har et stort ansvar for å legge til rette for at elevene får et positivt forhold til fysisk aktivitet (Utdanningsforskning, 2017). Alle elevene har ulike forutsetninger, ferdigheter og bevegelseserfaringer. Gjennom tidligere skoleår med kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen, gir det elevene erfaringer og følelser knyttet til kroppsøving. Erfaringene er basert på forskjellige kroppsøvingslærere som har undervist på ulike måter og opplevelser med ulike medelever. Forskning har vist at de fleste elevene ved videregående skole trives i kroppsøvingstimen, men det finnes også forskning som viser at flere også mistrives (Utdanningsforskning, 2017). I følge Säfenbom, Haugen og Bulie (2015) sin studie, viste det seg at 43% av elevene ikke var fornøyde med hvordan kroppsøving ble undervist i norsk skole. Det viste seg også at jentene var de som mistrivdes mest. Trolig vil klimaet i klassen være av vesentlig betydning for om elever trives og føler glede ved å delta (Whitehead & Duda, 1998), og læreren vil ha betydning for klimaet (Garcia-Gonzalez, Sevil, Aibar, Murillo & Julian, 2017).

Det er blitt gjort lite forskning på fravær i kroppsøving, men ifølge Lagestad, Welde, Rånes og Myhre (2017) er kroppsøving et skolefag med stor sjanse for å ikke få vurdering og jenter har signifikant høyere fraværspersent enn gutter (Lagestad m fl., 2017). For noen elever er kanskje kroppsøving eneste arena de er fysisk aktive i hverdagen. Derfor er kroppsøving en viktig arena for fysisk aktivitet, og spesielt viktig er det for de som ennå ikke har fått en egeninteresse for å være i fysisk aktivitet. Kanskje kommer det fra mangel på mestring, og ikke ha troen på sine egne ferdigheter innenfor ulike aktiviteter.

Kun 20-40% av barn og unge i grunnskolen er i stand til å oppfylle minimumskravene for fysisk aktivitet på 150 minutter moderat aktivitet per uke (Helsedirektoratet, 2016), og tallene ser ikke ut til å øke (Helsedirektoratet, 2019). Det er nettopp her kroppsøvingsas formål kommer inn om å *inspirere* til fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det handler om at hver elev bør finne glede av å være i bevegelse, slik at de forhåpentligvis velger å være fysisk aktive gjennom livet. Elevene oppfordres til å lære hvilke faktorer som påvirker motivasjonen vår (Utdanningsdirektoratet, 2015). Motivasjonen gjør noe med oss mennesker. Den får oss til å komme i bevegelse og gir oss energi som styrer adferden vår helt naturlig (Ryan & Deci, 2000; Han & Yin, 2016). Det betyr ikke at alle må like løping, fotball eller badminton. Hver enkelt har ulik indre

motivasjon og tro på egne ferdigheter knyttet til de ulike aktivitetene. Som kroppsøvingslærer bør en oppfordre til å drive på med det som gir mestring, mening og engasjement, slik at de velger å sette av tid til fysisk aktivitet.

Jeg har gjennom egne erfaringer i grunnskolen og som vikar i videregående skole lagt merke til at flere elever er passive deltakere eller ikke deltar i kroppsøvingstimene. Samtidig er det også elever som deltar med høy innsats i timene. Årsaksforklaringer kan finnes bak elevenes variasjon i holdninger og engasjement i kroppsøvinga. Kroppsøvingslæreren spiller trolig en avgjørende rolle for om fokuset i kroppsøvingstimene blant annet faller på personlige prestasjoner eller hvordan de samarbeider med andre.

I denne studien vil jeg ta for meg *målorienteringsteorien* (Achievement Goal Theory) og *self-efficacy* (troen på dine egne ferdigheter) hos elever ved videregående skole. Her ønsker jeg å se på sammenheng mellom variabler innen de ulike teoriene og om de påvirker elevene med tanke på *bekymringer*, *indre motivasjon* og ulike *læringsstrategier* (innsats, peer learning og help seeking). Sammenhengen mellom de utvalgte utfallsvariablene i kroppsøving er sett lite på i tidligere forskning.

Ønske og hensikten med denne studien er å bidra med økt kunnskap og bevisstgjøring rundt dette problemområdet. Forhåpentligvis vil studien gi meg og andre lærere på videregående skole kunnskap rundt deltakelse, ikke-deltakelse og årsak til holdninger i kroppsøvingsfaget.

2.0 TEORI

Oppgavens teoretiske ramme er hovedsakelig forankret i målorienteringsteorien og self-efficacy. Innledningsvis presenteres målorienteringsteorien med vekt på mestring- og prestasjonsklima. Videre presenteres self-efficacy med fire dimensjoner (tidligere prestasjoner, fysiologisk og emosjonell reaksjon, vikarierende opplevelse og verbal overtalelse) og tre hovedområder (akademisk, sosial og emosjonell). Til slutt vil bekymring, indre motivasjon og læringsstrategier belyses (innsats, peer learning og help seeking).

2.1. Faget kroppsøving

Kroppsøvingsfagets egenart er fysisk aktivitet. Faget har som hovedmål gjennom alle 13 årene i grunnskolen å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). I læreplanen formidles det ønsker om å legge til rette for å utvikle selvfølelse, selvforståelse, identitetsfølelse og positiv oppfatning av sin egen kropp. De ønsker at elevene skal få en forståelse for hva egen innsats har å si for å oppnå mål, og

hvilke faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet og trening (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Flere av kompetansemålene innebærer å fremme fair play, respekt for hverandre og en forståelse for at bevegelseskulturer kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil. Faktorene fair play, respekt for andre og forståelse rundt bevegelseskultur kan sees å være en viktig del av klimaet i kroppsøvingssklassen, samtidig er det også knyttet til fagets mål om livslang bevegelsesglede. Oppnåelse av disse formålene vil kunne settes i sammenheng med bekymring, indre motivasjon og utvalgte læringsstrategier.

Bekymring knyttes opp mot å legge til rette for utvikling av selvfølelse, selvforståelse, positiv oppfatning av egen kropp, innsats, og forståelse for ulike bevegelseskulturer (leik, idrett, friluftsliv og svømming) (Utdanningsdirektoratet, 2015). Indre motivasjon omtales i læreplanen gjennom å lære hvilke faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet. Innsats omtales i læreplanen og er en læringsstrategi som ser på innsatsen hos eleven i ulike aktiviteter og oppgaver. Innsatsen vurderes både når aktiviteten er interessant eller når elever synes aktiviteten er uinteressant og kjedelig. Læringsstrategien, peer learning, handler om samarbeid, lære av medelever og lære sammen med medelever. Peer learning vil være knyttet opp til fair play og respekt for medelever og lærere som inngår i lærerplanen. Læringsstrategien, help seeking, omhandler det å spørre om hjelp fra medelever og lærere når eleven ikke forstår oppgave eller aktivitet. Det kan knyttes opp mot læreplanmålene innsats og respekt for medelever og lærere. Felles for peer learning og help seeking i forhold til læreplanen er samhandling og det å gjøre hverandre gode.

2.2 Målorienteringsteorien

For å forstå menneskers motivasjon til å drive fysisk aktivitet er det blitt vist til i tidligere forskning at målorienteringsteorien (Achievement goal theory) kan gi oss kunnskap, spesielt i settinger hvor personer skal oppnå mål de har satt seg (Kavussanu & Roberts, 1996). Målorienteringsteorien blir definert som en type atferd der hensikten til eleven er direkte å utvikle eller vise gode evner overfor seg selv eller andre, eller det å unngå og vise dårlige evner (Nicholls, 1984). I målorienteringsteorien er betydningen av hvorfor man skal oppnå ulike målsetninger av interesse, istedenfor hva personer ønsker å oppnå (Covington, 2000; Shim & Ryan, 2005; Wentzel & Miele, 2009). Altså er bakgrunnen for hvorfor en setter seg målsetninger viktigere enn hva selve målsetningen er.

Målorienteringsteorien deles inn i elevens målorientering og psykologisk læringsklima. Elevens målorientering fokuserer på fire typer orienteringer:

mestringsorientering, mestringsunnngåelse, prestasjonsorientering og prestasjonsunnngåelse (Ommundsen, 2006b). Begrepene skiller hvorvidt eleven fokuserer på mestring og utvikling, eller prestasjon og prestasjonsunnvikelse ovenfor andre. I denne oppgaven er det gitt særlig fokus på det psykologiske læringsklimaet. Psykologisk læringsklima er et begrep som omhandler lærerens håndtering av å skape indre motivasjon, læringsberedskap, gode psykososiale læringsbetingelser og etablere positive følelser for aktivitet hos elevene (Ommundsen, 2006a). Om det gjøres på riktig måte eller ikke avgjøres av gjennom elevenes trivsel, indre motivasjon og læring. Det psykologiske læringsklimaet deles gjerne inn i mestringsorientert og prestasjonsorientert klima (Ommundsen, 2006a; Høigaard, Kovač, Øverby & Haugen, 2015).

2.2.1 Motivasjonelt klima

Forskere har frem til nå fokusert på to ulike typer klima: mestringsorientert klima og prestasjonsorientert klima (Ommundsen, 2006b). Om læreren legger til rette for et mestringsorientert klima eller prestasjonsorientert klima vil avgjøres blant annet gjennom måten læreren presenterer læringsoppgaver på, muligheter for valg hos elevene, hvordan elevene samarbeider i læringsarbeidet, ros og anerkjennelse, og gjennom kriterier ved evaluering og tilbakemeldinger (Ommundsen, 2006a). Lærerens fokus, tilrettelegging, holdninger og oppførsel i kroppsøvingstimene vil trolig påvirke elevenes holdninger, oppførsel og forståelse for hvordan de skal oppføre seg mot seg selv, medelever og læreren. Det vil også kunne påvirke hvordan samarbeid skal gjennomføres i kroppsøvingstimen. Bevist eller ubevist vil lærerens formidling og tilrettelegging av aktiviteter i kroppsøvingsklassen bidra til å forme klimaet i klassen. Læringsklimaet elevene befinner seg i vil ha betydning for deres oppfatning av blant annet 1. Læringsstrategier, gjennom å lære av og lære sammen med andre medelever. Det vil også gi forståelse for *hvorfor* en mestrer og/eller ikke mestrer gjennom innsats og samarbeid med andre. 2. Emosjonelle verdier, gjennom deres følelsesmessige reaksjoner de tilegner seg ved deltakelse i aktivitet (glede, bekymring, indre motivasjon) (Ommundsen, 2006a).

2.2.2 Prestasjonsorientert klima

I et prestasjonsorientert klima er det lagt vekt på å demonstrere kompetanse (Kavussanu & Roberts, 1996; Newton, Duda, & Yin, 1999; Reinboth & Duda, 2004; Shim & Ryan, 2005; Ommundsen, 2006b), og dermed blir gode prestasjoner basert på sosial sammenlikning med

andre (Kavussanu & Roberts, 1996; Reinboth & Duda, 2004; Ommundsen, 2006a; Høigaard m fl., 2015).

I et prestasjonsorientert klima viser det seg å være visse felleskarakteristikker fra lærerens side, de gir mest oppmerksomhet til de beste elevene i klassen. Elevene som gjør feil, kan få en form for straff, og elever føler på konkurranse seg imellom (Newton m fl., 1999). Som resultat kan et godt samarbeid og samhold vise seg å være vanskelig. Fair Play vil også kunne utebli mellom elevene i konkurransesituasjoner (Ommundsen, 2006a; Høigaard m fl., 2015). I dette klimaet vil elevene føle seg suksessfulle hvis egen prestasjon eller ferdighet er bedre enn andre elever (Newton m fl., 1999; Covington, 2000), og ved at eleven presterer like godt som andre, men med mindre innsats (Newton m fl., 1999).

Det vil også kunne oppstå ulike konsekvenser som resultat av et prestasjonsorientert klima. Bekymringer kan oppstå for å ikke mestre aktivitet eller oppgave for elever (Cox & Williams, 2008; Høigaard m fl., 2015). Det kan også føre til at elever blir defensive i møte med utfordringer, gjennom at fokuset blir rettet mot negative konsekvenser i form av straff, tilbakemeldinger og lite eller ingen oppmerksomhet hvis elevene ikke mestrer. Gjennom bekymringer, defensivitet og sammenligning med andre elever kan det gi negative konsekvenser på deres indre motivasjon (Cox & Williams, 2008; Høigaard m fl., 2015), som igjen vil kunne svekke innsatsen hos elevene. I troen på at en ikke har ferdighetene, vil innsatsen trolig gå ned. I et prestasjonsorientert klima kan elever komme i situasjoner hvor en velger enklere oppgaver som en er sikker på å mestre, eller oppgaver som er ubetydelige for dem for å unngå dårlig resultater eller å «miste ansikt» i gruppa (Covington, 2000; Ommundsen, 2006a). Felles for de som svekker innsatsen eller de som velger å mislykkes for å ikke dumme seg ut, er at begge tilfellene er eksempler på frykt for inkompetanse (Covington, 2000). I et prestasjonsorientert klima kan elever rett og slett velge å mislykkes for å unngå å se dumme eller inkompetente ut. Ved å for eksempel unngå å delta eller å gi opp tidlig i en aktivitet. Denne målsetningen omtales som prestasjonsunngåelse, og ser ut til å ha sammenheng med test-angst og «self-handicapping» strategier. De unngår å søke hjelp i frykt for å se inkompetent ut, og dette resulterer generelt med lav ferdighetsopptilnærning (Ommundsen, 2006b). Et prestasjonsorientert klima vil øke bekymringer rundt help seeking og føre til at en ikke ønsker å spørre andre om hjelp. Dette på grunn av at i et slikt klima ønsker en å fremstå som smart, uavhengig av hvor mye læring som inngår i aktiviteten eller oppgaven (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

En amerikansk studie gjort i kroppsøvingsskoler (14-19 år) fant ut at et prestasjonsorientert klima verken resulterte i indre motivasjon, innsats, positiv opplevd kompetanse, valg

av utfordrende oppgaver eller vilje til å stå på i møte med motgang (Ommundsen, 2006b). Det er også enkeltstudier angående prestasjonsorientert klima og indre motivasjon som viser positive resultat. Shim og Ryan (2005) viser til at prestasjonsorientert klima er fordelaktig for det å oppnå mål. Eksempelvis karakter i et turnelement i kroppsøvingstimen.

I et prestasjonsklima hvor sosial sammenlikning og holdninger om å være den beste ligger til grunn, ser ut til å være en utfordrende arena å utvikle og vedlikeholde troen på egne evner. Personen vil kunne ende opp med å fokusere på utilstrekkelighet i vurdering av sine egne evner isteden for hardt arbeid, mestring og fremgang (Reinboth & Duda, 2004).

2.2.3 Mestringsorientert klima

I et mestringsklima vil læreren legge til rette for at fokuset ligger på innsats og fremgang (Newton m fl., 1999; Reinboth & Duda, 2004; Ommundsen, 2006a; Ommundsen, 2006b; Høigaard m fl., 2015). Ved mestringsorientert klima fokuseres det på at elevene skal tilegne seg kompetanse (Cox & Williams, 2008), oppnå forståelse og/eller mestring (Covington, 2000. Shim & Ryan, 2005; Ommundsen, 2006b), autonomi og motivasjon (Cox & Williams, 2008). Læreren vil også kunne gi elevene valg og innflytelsesmuligheter i kroppsøvingstimen (Ommundsen, 2006a). Læreren vil prøve å gi like mye oppmerksomhet og anerkjennelse til alle elevene, og er tydelig på at alle har en viktig rolle i klassen (Newton m fl.,1999). Mestringsorientert klima stimulerer elevenes indre motivasjon, innsats og generelle fremgang (Cox & Williams, 2008; Høigaard m fl., 2015). Det kan føre til at elever selv utforsker miljø og oppgaver med selvsikkerhet og dyrker følelse av kompetanse og autonomi (Cox & Williams, 2008).

I et mestringsorientert klima er det vist at for å få elever motiverte til å lære, må en formidle og legge til rette for følelse av mestring (Ommundsen, 2006a). Mestring vil føre til større opplevd kontroll i læringsprosessen. Det kan være viktig for elevenes bevisstgjøring av egen læring, fremgang og regulering av innsats. Det vil også kunne gi refleksjoner rundt hvorfor en mestrer og/eller ikke mestrer (Covington, 2000; Ommundsen, 2006b). I et slikt klima vil det å prøve og feile være en naturlig del av læringsprosessen og være akseptert (Shim & Ryan, 2005; Ommundsen, 2006a). Dette vil kunne resultere i et klima som vil legge til rette for at elever selv velger utfordrende læringsoppgaver og ikke er redde for å mislykkes (Ommundsen, 2006a).

Forskningen som er blitt gjort rundt motivasjonelt klima har funnet at et mestringsorientert klima fører til generell fremgang (Cox & Williams, 2008; Høigaard m fl., 2015), bedre innsatsregulering og indre motivasjon (Ommundsen, 2006b; Cox & Williams,

2008; Høigaard m fl., 2015). Et mestringsorientert klima er forbundet med lavere nivå av bekymring og angst (Walling, Duda & Chi, 1993; Yoo, 2003; Abrahamsen & Pensgaard, 2012). I en studie gjort på idrettsutøvere i tennis viste at utøvere som oppholdte seg i et mestringsorientert klima fikk senket bekymringene sine samtidig som de økte prestasjonene (Yoo, 2003).

Et mestringsorientert klima er predikert til å positivt påvirke indre motivasjon hos mennesker som deltar i kontekster hvor det innebærer å oppnå noe (Kavussanu & Roberts, 1996; Shim & Ryan, 2005). I et slikt klima rapporterer Kavussanu og Roberts (1996) at menneskene kjenner på en fornøyelse ved å delta i kontekstene, at de frivillig legger inn innsats og føler på en positiv selvopplevd kompetanse i aktiviteten. Her er det også generelt lavt spenningsnivå og lite press fra klimaet de befinner seg i (Kavussanu & Roberts, 1996). I en studie gjort av Cox og Williams (2008) fant de at mestringsorientert klima og støtte fra lærere viste seg å være den faktoren som best predikerte motivasjon hos elevene. Altså vil elevenes relasjon til lærere være relevant og ha betydning for elevenes motivasjon. Det er vist at det kan føre til at elever selv utforsker miljø og oppgaver med selvsikkerhet, og de dyrker følelse av kompetanse og autonomi (Cox & Williams, 2008). I en norsk studie fra elever på ungdomstrinnet fant de positive resultater for indre motivasjon i tilfeller hvor læreren la til rette for medbestemmelse og innflytelse i undervisningen. Dette tyder på at lærere som opptrer autonomistøttende bidrar direkte i elevenes indre motivasjon (Ommundsen, 2006a). I et mestringsorientert klima vil læreren være autonomistøttende gjennom å identifisere, støtte og utvikle elevens egenskaper og ressurser. Et mestringsorientert klima gir bedre kognitiv forståelse, positivitet i møte med utfordring og et klima med aksept for å oppsøke hjelp (Ommundsen, 2006b).

En norsk studie gjort på tiendeklasseelever i kroppsøving fant ut at mestringsklima var forbundet positivt gjennom registrering og regulering av fremgang og innsats, men også for å be om hjelp fra medelever når oppgaver var vanskelige (Ommundsen, 2006a). Et mestringsorientert klima ser ut til å dempe bekymringer rundt help seeking, og det fører til mindre unnvikelse fra å benytte seg av strategien help seeking. (Ryan m fl., 2001). Trolig for at elever ikke føler på nederlag ved å nå ut til lærer eller andre elever om hjelp. Et mestringsorientert klima ser også ut til å motvirke «self-handicapping» ved å motarbeide frykt for å feile og lar det være en naturlig del av læringsprosessen (Ommundsen, 2006b). Mestringsorientert klima ser også ut til å påvirke personers selvfølelse i positiv og riktig retning. Indirekte vil det kunne påvirke selvoppfattelse av å oppnå suksess iblant annet idrettslige aktiviteter (Ibrahim, Jaafar, Kassim & Isa, 2016).

Mestringsklima er vist å være gunstig. For noen kan det være enkelt mens for andre utfordrende å legge til rette for det i praksis. Ifølge (Garcia-Gonzales m fl., 2017) vil fokus på seks områder kunne være til veiledning for et mestringsorientert klima. De seks områdene er formulert til begrepet «TARGET», og er forkortelsen for oppgave (task), autoritet (authority), anerkjennelse (recognition), gruppering (grouping), evaluering (evaluation) og tid (time) (Garcia-Gonzales m fl., 2017). Disse sikter på å engasjere elevene i mestringsorientering og svekke sosial sammenligning med andre (Barkoukis, Koidou & Tsorbatzoudis, 2010). I oppgave fokuserte Garcia-Gonzales m fl. (2017) på at elevene fikk oppleve variasjoner i ulike lærings situasjoner og tilpasninger i ferdighetsnivå i kroppsøvingstimen. Slik fikk de til enhver tid fikk personlig utfordring i timene. Elevene skulle også selv bidra med å lage oppvarming og/eller aktivitet i kroppsøvingstimen. I autoritet ble elevene involvert i å ta valg og ansvar i sin egen læringsprosess, for eksempel at de selv får velge nivå i øvelsen eller aktiviteten. I anerkjennelse ble elevene rost når de blant annet var forpliktet til aktiviteten, når de håndterte materialet de skulle drive med, og når de ikke sammenlignet seg selv med andre. I gruppering fokuserte læreren på å gjøre ulike inndelinger av elevene. For eksempel kunne elevene selv velge grupper, at alle gruppene måtte inneholde begge kjønn og tilfeldig gruppering gjennom tall eller farger. I evaluering brukte de tid på å finne elevens nivå og deretter foreslo de læringsaktiviteter basert på elevens behov og nivå. Dette ble også basert på elevenes fremgang, tillæring av ny ferdighet, og kompetanse evaluert på grunnlag av dette. I tid ble et antall timer reservert i enhver aktivitetsbolk i kroppsøvinga slik at elevene fikk nok tid til å nå målene for kroppsøvingstimen, og de fikk hjelp til å strukturere og planlegge sin egen læring for perioden (Garcia-Gonzales m fl., 2017). Disse seks områdene i «TARGET» vil trolig kunne være en konkret tilnærming å ta i bruk som kroppsøvingslærer.

2.3 Self-efficacy

Self-efficacy er et noe komplekst begrep som direkte oversatt til norsk er, *troen* på egne evner (Schunk, 1991; Bandura, 1997). Noen steder også kjent som mestringstro. Det er altså ikke fysisk det en *evner* å gjøre, men *troen* på hva en er i stand til å gjøre. Dette omhandler tankene personen har om seg selv og sine evner forut en handling skal oppstå, og ikke hvem de er eller hvordan de generelt har det (Zimmerman, 2000).

Self-efficacy oppleves som et samlet og mer beskrivende begrep sammenlignet med den norske oversettelsen. Videre vil begrepet self-efficacy tas i bruk for å unngå forvirring og/eller i respekt for begrepet slik at det ikke mister sin helhet eller hensikt.

2.3.1 Self-efficacys ulike dimensjoner og hovedområder

I all hovedsak er det fire dimensjoner som danner og avgjør en persons self-efficacy. De fire er tidligere prestasjoner, fysiologisk og emosjonell reaksjon, vikarierende opplevelse og verbal overtalelse (Bandura, 1977). *Tidligere prestasjoner* er den mest innflytelsesrike og betydningsfulle dimensjonen i en persons self-efficacy. Ikke nødvendigvis direkte, men gjennom den kognitive prosesseringen i ettertid av prestasjonen som gir informasjon om hva eleven evner å gjøre (Roberts & Treasure, 2012). For eksempel hvis eleven greier å hoppe høyde i en kroppsøvingstime. Eleven vil føle på mestring i øyeblikket, men det er de tankene og vurderingene eleven gjør i ettertid av hoppet som vil ha betydning for elevens self-efficacy. Det baseres på elevens tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det vil si at elevens tidligere erfaring innenfor å hoppe høyde vil gi grunnlag for videre forventning om en kommer til å mestre eller ikke.

Forbedret self-efficacy ser ut til å kunne generaliseres til andre situasjoner, men aller mest til aktiviteter lik de hvor self-efficacy tidligere har blitt forbedret (Bandura, 1977). Altså viser det seg å være preget av spesifisitet til aktuelle situasjoner. For eksempel hvis en elev lærer seg en håndballfinte i kroppsøvingstimen å mestrer stegene, vil eleven få gode opplevelser i den gitte håndballsituasjonen. Suksess øker mestringsfølelsen, mens gjentakende nederlag kan minske mestringsfølelsen (Bandura, 1977). Resultatene av gjentatte nederlag er delvis avhengig av timingen nederlagene oppstår. Mislykkes personer i begynnelsen av læringsfasen, vil dette kunne være uheldig og svekke forventningen til å mestre fremtidige oppgaver (Bandura, 1977; Roberts & Treasure, 2012).

Fysiologisk og psykologisk reaksjon omhandler ikke opplevelsen når eleven får svette hender før en eventuell Cooper-test skal gjennomføres, men hvordan vi opplever signalene fra kroppen og hvordan vi tolker dem (Roberts & Treasure, 2012). De med høy self-efficacy i oppgaven eller aktiviteten vil tolke disse som energiske faktorer, mens de med lav self-efficacy vil kunne oppleve disse reaksjonene som hindringer for deres prestasjon (Roberts & Treasure, 2012). Hjertebank og angst blir sett på som signal om at vi ikke behersker situasjonen, og det kan være et tegn på inkompetanse. I slike situasjoner vil man ha minimale forventninger om å mestre den foreliggende oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Vi mennesker har mulighet til å kjenne på de fysiologiske og psykologiske reaksjonene vi får fra kroppen. Vi har mulighet til å fysisk kjenne på at en ikke evner den foreliggende aktiviteten, gjennom utmattelse og smerter som indikasjoner (Bandura, 1977). Fokus på den indre dialogen vil kunne være til hjelp for å redusere disse negative tankene og

påvirke følelsene som kommer (Roberts & Treasure, 2012). Vi har mulighet til å påvirke de negative tankene som dukker opp og heller gjøre dem positive. Gjennom å endre de negative setningene vi forteller oss selv til positive. Dermed vil det kunne føre til en positiv effekt på personens self-efficacy (Roberts & Treasure, 2012). For eksempel kan en person fortelle seg selv at en ikke greier noe. Gjennom bevissthet vil personen kunne endre setningen til at en ikke greier det *enda* eller til at jeg kan klare dette hvis jeg virkelig vil og legger ned en stor innsats.

Vikarierende opplevelser foregår ved å se andre utføre utfordrende aktiviteter. Dette vil trolig få den som observerer til å tenke og vurdere om en selv kan greie det gjennom informasjon og strategier (Roberts & Treasure, 2012). Det å visualisere seg selv eller andre er vist å kunne øke personens self-efficacy tanker (Roberts & Treasure, 2012). Visualisering er også en form for mengdetrening og brukes til å forberede seg selv til utførelse av aktiviteten (Handball, 20.4.18).

Ved å se at andre legger inn intensitet og varighet i et arbeid om å mestre en oppgave, vil det kunne føre til at den som observerer også ser potensiale i å forbedre seg og lykkes mer. For at dette fenomenet skal ha noen som helst påvirkning på eleven, mener Bandura (1977) at medeleven bør være en person som eleven kan sammenligne seg med. Enten om det er fysiske forutsetninger eller at medeleven også synes det er litt skremmende for at det skal være overbevisende.

Verbal overtalelse er et enkelt, tilgjengelig og mye brukt redskap. Verbal overtalelse har trolig mindre påvirkning enn selvpoplevd mestring fra tidligere erfaringer, siden overtalelse ikke gir noe opplevd grunnlag for dem (Bandura, 1977). Elever kan bli ledet til å tro på at de kan gjennomføre oppgaver de tidligere har vært skeptiske til. Overtalelse kan bidra til økt innsats i øyeblikket (Skaalvik & Skaalvik, 2009), men ikke nødvendigvis i lengden (Roberts & Treasure, 2012). Hvis overtalelse brukes i feil øyeblikk eller ved å skape urealistiske forventninger vil det kunne få motsatt effekt og kunne føre til mistillit mellom de det angår (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Overtalelse blir ofte benyttet som et motiveringstiltak og kan oppfattes som en vurdering noen gjør av en selv. Altså at en lærer eller medelev vurderer eleven positivt eller har tro på elevens muligheter til å mestre. Bandura (1977) påpeker at tro på at overtalelse i seg selv ikke vil ha varig virkning på self-efficacy. Fører det til mestringserfaring, vil det gjennom mestringserfaringen kunne ha varig virkning på self-efficacy.

Bandura opprettet et målingsinstrument av self-efficacy (Muris, 2001). I denne studien vil den bli tatt i bruk med fokus på de tre hovedområdene akademisk, sosial og emosjonell self-

efficacy (Muris, 2001). Akademisk self-efficacy omhandler håndtering av akademiske oppgaver og å oppnå akademiske forventninger. I denne oppgaven vil akademisk self-efficacy i kroppsøving bli tolket som læring av motoriske ferdigheter, utvikling og innfri kompetansemål i faget. Spørsmålene om akademisk self-efficacy i kroppsøving handlet om hvor god en er til å delta i kroppsøving hver uke, hvor godt en holder fokus i timene og hvor god en er på å øve på en prøve i kroppsøving. De vil også omhandle det å be om hjelp fra læreren for å utvikle ferdighetene og hvor godt fornøyd foreldrene blir med karakteren i kroppsøving. Akademisk self-efficacy kan settes i sammenheng med dimensjonen tidligere prestasjoner og erfaringer.

Sosial self-efficacy omhandler håndtering av sosiale utfordringer, og evne til å beholde vennskap (Muris, 2001). Det gjelder deltakelse i sosiale grupper eller aktiviteter, gi og få hjelp, og vennskapelig oppførsel og kontakt med andre (Bilgin & Akkapulu, 2007). Sosial self-efficacy vil spille en viktig rolle hos elevene i sosialt samspill og deres sosiale bånd med andre. Jo mindre sosial self-efficacy eleven har, jo mindre tilknytning har eleven til blant annet venner og bekjentskaper (Bilgin & Akkapulu, 2007). Det er også vist i studier at elever som ikke har erfaring med problemløsning viser unngåelse i slike situasjoner, og de har lav sosial self-efficacy (Bilgin & Akkapulu, 2007). Spørsmålene om sosial self-efficacy handlet blant annet om hvor godt en håndterer en samtale med ukjente, hvor god en er til å uttrykke meninger når andre er uenig og hvor godt en unngår krangel med andre. De omhandler også hvor godt en samarbeider med medelevene og hvor god en er til å beholde vennskap. Sosial self-efficacy kan settes i sammenheng med dimensjonene vikarierende opplevelse og verbal overtalelse.

Emosjonell self-efficacy omhandler håndtering av negative følelser (Muris, 2001; Zhao m fl., 2013), som når en møter motgang og skuffelser. Spørsmålene som er brukt i emosjonell self-efficacy omhandler hvor god en er til å snakke seg opp igjen når noe uønsket har oppstått, hvor god en er til å forhindre nervøsitet og hvor god en er til å fortelle en venn at en ikke føler seg bra. Det handler også om hvordan en uttrykker positive følelser, som når en opplever positive hendelser, og hvordan en uttrykker glede og stolthet (Zhao m fl., 2013). Et spørsmål som er brukt her er hvor godt en håndterer sine følelser. Emosjonell self-efficacy kan settes i sammenheng med dimensjonen fysiologisk og emosjonell reaksjon.

Forskning har vist at prestasjonsorientert klima er negativt assosiert med self-efficacy, og mestringsorientert klima er positivt assosiert med self-efficacy (Shim & Ryan, 2005). Forskning som er blitt gjort har vist sammenheng mellom læringsklimaet og elevens tanker, følelser og handlinger (Ommundsen, 2006a). Ved å legge til rette for et mestringsklima vil det

trolig føre til høyere self-efficacy (Kavussanu & Roberts, 1996; Shim & Ryan, 2005). Studier har vist at i klima hvor det er prestasjonsfokus, vil det kunne føre til nedgang i self-efficacy (Kavussanu & Roberts, 1996). Prestasjonsorienterte instruksjoner førte til nedgang i self-efficacy når forsøkspersonene møtte motgang. De satte seg lavere målsetninger, og det førte til lavere prestasjonsevne. Ved mestringsorienterte instruksjoner opprettholdte forsøkspersonene sin self-efficacy, de satte seg utfordrende målsetninger og forhøyet sine prestasjoner (Wood & Bandura, 1989). I en annen studie førte mestringsorientert klima til progressivt forbedret self-efficacy, og bedre prestasjonsevne. De tilbragte mer tid på en gitt oppgave også i en «fri periode» sammenlignet med gruppen som oppholdt seg i det prestasjonsorienterte klimaet (Jourden, Bandura & Banfield, 1991). I Kavussanu og Roberts (1996) studie ble det mestringsorienterte klimaet en signifikant prediksjon på self-efficacy.

En engelsk studie gjorde en undersøkelse på gutter og lagspill. De fant ut at ved prestasjonsklima var generell selvkseptering lav, og spesielt hos gutter som manglet tro på egne ferdigheter (self-efficacy). De som oppholdt seg i mestringsklima viste seg å ha høy selvkseptering uavhengig av ferdighetsnivå (Reinbooth & Duda, 2004). Dermed kan det se ut til at self-efficacy også kan være med på å forsterke eller svekke andre faktorer i for eksempel personlighet hos mennesker.

2.3.2 Self-efficacy, bekymring, indre motivasjon og læringsstrategier

Self-efficacy har en sterk kobling til fysisk aktivitet (Sweet, Fortier, Strachan & Blanchard, 2014). Self-efficacy vil være relevant og fremtredende i situasjoner hvor en møter utfordringer i helseendring og ved opprettholdelse av trening (Roberts & Treasure, 2012). De med høy self-efficacy ser også ut til å lettere overkomme de vanlige barrierer angående fysisk aktivitet, som å sette av tid og ta egenansvar for fysisk aktivitet (Sweet m fl., 2012). Studier viser også at personer med høy self-efficacy oftere er fysisk aktiv enn de med lav self-efficacy, og det er vist sammenheng mellom høy self-efficacy og lav grad av depresjon (Willis & Campbell, 1992; Muris, 2001). Negativ korrelasjon mellom self-efficacy og depresjon, og trening ser ut til å påvirke smertetoleranse (Willis & Campbell, 1992; Muris, 2001).

I idretten er self-efficacy en av faktorene som skiller de beste utøverne fra de som ikke er fullt så gode. Det på grunn av at ustabil self-efficacy trolig vil føre til nederlag når de opplever ubehagelige situasjoner (Roberts & Treasure, 2012). De vil gjennom å oppleve ubehagelige situasjoner kunne tolke egne reaksjoner som hindringer for deres prestasjon

(Roberts & Treasure, 2012). De vil også kunne føle på at gjentakende nederlag minsker mestringsfølelsen ved ustabil self-efficacy (Bandura, 1977).

De med høy akademisk self-efficacy ser ut til å benytte seg av hjelp fra andre, mens de med lav akademisk self-efficacy ønsker å unngå å be om hjelp fra andre (Thamassian & Moghadam, 2011). Mengden help seeking ser også ut til å øke med alder, altså ser det ut til at personer i tidlig voksen alder benytter seg mer av det enn da de var yngre (Ryan m fl., 2001). Tidligere forskning har vist at de med høy self-efficacy søker hjelp under omstendigheter hvor det er behov, mens de med lav self-efficacy har vanskeligheter med å gjøre det (Williams & Takaku, 2011). I studien gjort av Williams & Takaku (2011) fant de ut at også elever som har høy self-efficacy kan prøve å unngå å søke hjelp i vanskelige situasjoner, og kanskje er det på grunn av risikoen av å miste ansikt i klassen. Tan m fl. (2008) kommer med uttalelser om at personer som benytter seg av help seeking, er personer som er motiverte. De tar en aktiv og ansvarlig rolle for egen læring gjennom å motta assistanse fra medelever eller lærere. Help seeking har vist å opprettholde aktivitetsengasjement og optimalisere elevers mestring og autonomi (Tan m fl., 2008).

Forskning har vist at høy self-efficacy fører til større forventning om suksess. Dermed vil høy self-efficacy føre til høyere indre motivasjon og konsentrasjon for å oppnå et bestemt mål (Block, Taliaferro, Harris & Krause, 2010). I et review som handlet om intervensjon for å endre self-efficacy i fysisk aktivitet og oppførsel, fant de at personer med høyere self-efficacy er mer bestemte på å nå målsetningen. De finner bedre strategier til å nå målene enn de med lav self-efficacy (Williams & French, 2011). En amerikansk studie gjort av Chase (2001) på barn i 8-14 års alderen, fant at de med høy self-efficacy som ikke mestret en oppgave mente selv at det var på grunn av lav innsats i oppgaven. De med lav self-efficacy mente at de ikke greide det på grunn av deres manglende evne og ferdighet til å greie oppgaven.

I kroppsøving- og skolesammenheng er det vist at de som ikke er i tilstrekkelig mengde fysisk aktivitet (etter anbefalingene) assosieres med lavere self-efficacy (Bertills, Granlund, Dahlström & Augustine, 2018). Self-efficacy er den faktoren med høyest påvirkningskraft relatert til resultat og utfall i skolen (Bertills m fl., 2018). Elevers self-efficacy er dynamisk, og den kan påvirke deres motivasjon, valg av aktivitet, innsats og utholdenhet i aktiviteten (Roberts & Treasure, 2012). Elever med høy self-efficacy velger også å delta i kroppsøvinga i større grad enn de med lav self-efficacy (Allison, Dwyer & Makin, 1999; Chase, 2001), og det er også positivt relatert til fysisk aktivitet utenfor skolen hos skoleelever på videregående skole (Allison m fl., 1999).

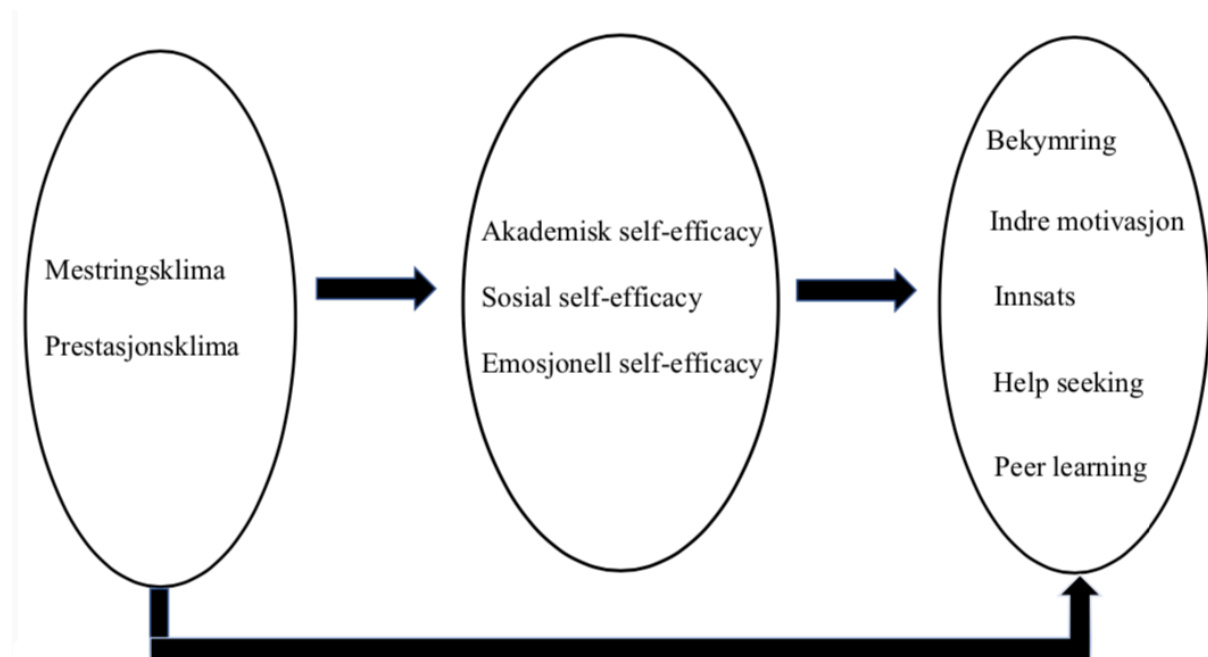
Studier har vist at self-efficacy har en svært høy negativ relasjon til bekymringer (Malpass, O'neil & Hocevar, 1999; Thamassian & Moghadam, 2011). Det vil si at de med høy self-efficacy trolig vil ha få bekymringer sammenlignet med en person som har lav self-efficacy.

2.4 Problemstilling og hypoteser

Teorien som er presentert og tidligere forskning på området danner grunnlaget for oppgavens hypoteser og problemstilling. Hensikten med oppgaven er å se på sammenhenger mellom motivasjonelt klima, self-efficacy og utfallsvariablene bekymring, indre motivasjon, innsats, help seeking og peer learning i kroppsøving, hos elever på videregående skole som går studiespesialiserende retning.

Problemstilling:

Hvilken sammenheng er det mellom motivasjonelt klima, opplevd self-efficacy og bekymring, indre motivasjon, læringsstrategiene innsats, help seeking og peer learning i faget kroppsøving hos elever på videregående skole?



Figur 1: Hypotesemodell.

Hypotese 1: Et mestringsorientert klima har positiv sammenheng med akademisk, sosial og emosjonell self-efficacy.

Hypotese 2: Et prestasjonsklima har negativ sammenheng med akademisk, sosial og emosjonell self-efficacy.

Hypotese 3: Akademisk, sosial og emosjonell self-efficacy har positiv sammenheng med indre motivasjon, innsats, help seeking og peer learning og negativ sammenheng med bekymring.

Hypotese 4: Mestringsklima har positiv sammenheng med indre motivasjon, innsats, help seeking, peer learning og negativ sammenheng med bekymring.

Hypotese 5: Prestasjonsklima har negativ sammenheng med indre motivasjon, innsats, peer learning, help seeking og positiv sammenheng med bekymring.

3.0 METODE

3.1 Utvalg og datainnsamlingsprosedyre

Forskningsdata brukt i denne studien ble innhentet fra videregående skole i Trøndelag. Et bruttoutvalg på 243 forsøkspersoner, men etter sortering av avbrutte spørreskjema endte det opp med et nettoutvalg på 221 forsøkspersoner (121 kvinner og 110 menn).

Gjennomsnittsalderen ble 16,9 år, hvor 62,8% driver med organisert fysisk aktivitet, og 85,3% driver med uorganisert fysisk aktivitet.

En pretest av spørreskjema ble gjennomført på tre elever som ikke skulle delta i den ferdigstilte undersøkelsen. De markerte hvis det var usikkerhet rundt spørsmålene. Uklare spørsmål ble da justert og godkjent av veileder. Da spørreskjemaet var ferdigstilt, ble det gjennomført en test på NSD.no hvor jeg fikk bekreftelse på at ingen personopplysninger skal behandles i prosjektet og at prosjektet da ikke er meldepliktig. Datainnsamlingen kunne dermed starte.

Datainnsamlingen ble gjort et stykke inn i skoleåret slik at elevene hadde funnet seg til rette i kroppsøvingklassen, med mulighet til å få en reell følelse angående sine opplevelser i kroppsøving. Kroppsøvingklassene fikk en introduksjon med minst en kroppsøvingstime i forkant av undersøkelsen. Her fikk de informasjon om tema, varighet, frivillig og anonym deltakelse, før gjeldene undersøkelser ble gjennomført. Ved gjennomføring av undersøkelsen prøvde vi å gjennomføre spørreundersøkelsen i starten av en dobbeltime kroppsøving for å unngå hastverk om å avslutte undersøkelsen fortst mulig. Disse punktene ble gjennomført så langt det var mulig i samarbeid med læreren i kroppsøvingklassen. Forsøkspersonene ble tildelt spørreskjema og penn/blyant i hallen. De fikk instruksjoner om hvordan de skulle svare på spørreskjemaet, og hvordan de tydelig kunne vise hvilket svar alternativ som var gyldig hvis de svarte feil eller hadde markert to svaralternativer. De ble oppfordret til å sette seg alene inne i hallen. Undersøkelsen ble gjennomført mens jeg var tilstede, slik at jeg kunne svare på uklarheter i spørsmål og ta vare på reliabiliteten i undersøkelsen.

3.2 Måleinstrumenter

3.2.1 Motivasjonelt klima

Spørreskjema 1 het «PMCSQ-2» og besto av 33 spørsmål som omhandlet treneren og klimaet i laget (Newton m fl., 2010). Skjemaet er brukt i tidligere forskning. Walling m fl. (1993) fant Alpha reliabilitetsverdier på ,82 på spørsmålene angående mestringsklima og ,80 på spørsmålene angående prestasjonsklima. Spørsmålene ble oversatt fra engelsk til norsk, og «treneren» ble gjort om til «i min kroppsøvingsklasse». I disse spørsmålene ble det avdekket om elevene opplever et mestringsorientert eller prestasjonsorientert klima i sin kroppsøvingsklasse. Eksempel på spørsmål som representerer ett mestringsorientert klima: «I min kroppsøvingsklasse blir man oppfordret til å hjelpe medelevene sine». Eksempel på spørsmål som representerer ett prestasjonsorientert klima: «I min kroppsøvingsklasse får elever kjeft hvis man gjør feil». Oversettelser og endringene ble kvalitetssikret gjennom å sammenligne den norske oversettelsen jeg gjorde med andre studier som har gjort det samme (Valstadsve, 2018).

3.2.2 Self-efficacy

Spørreskjema 2 het «SEQ-C Self-efficacy in Youths» og bestod av 24 spørsmål (Muris, 2001). 8 spørsmål omhandlet akademisk self-efficacy, 8 spørsmål omhandlet sosial self-efficacy og 8 spørsmål omhandlet emosjonell self-efficacy. Dette skjemaet er også tidligere brukt i forskning. Her fant Muris (2001) Alpha verdier på ,88 for self-efficacy spørsmålene samlet. Oppdelt fant han Alpha verdi på ,85 for sosial self-efficacy, for akademisk self-efficacy fant han ,88 og ,86 for emosjonell self-efficacy. Bandura, Pastorelli, Barbaranelli og Capara (1999) fant Alpha verdier på ,89 for akademisk self-efficacy og ,78 for sosial self-efficacy. Alle spørsmålene ble oversatt fra engelsk til norsk, og de 8 spørsmålene om akademisk self-efficacy ble omgjort til self-efficacy i kroppsøving. Oversettingen ble kvalitetssikret ved at en norsk-engelsk språklig person oversatte tilbake til engelsk for å sikre at betydningen av spørsmålene var ivaretatt på best mulig måte. Eksempel på et akademisk spørsmål: «Hvor god er du på å delta i kroppsøvinga hver uke?». Eksempel på et sosialt spørsmål: «Hvor god er du til å uttrykke dine meninger når andre medelever er uenig med deg?». Et eksempel på emosjonelt spørsmål «Hvor god er du til å forhindre deg selv i å bli nervøs?».

3.2.3. Bekymring, indre motivasjon og læringsstrategier

Spørreskjema 3 handler om bekymring og ble hentet fra skjemaet «Potential Worry and Emotionality Items Evaluated» (Morris, Davis & Hutchings, 1981). Dette skjemaet er blitt brukt i tidligere forskning hos Kieffer og Reese (2008). De fant Alpha verdier på ,92. De 5 spørsmålene om bekymringer ble tatt ut fra spørreskjemaet og brukt i denne studien. Ordet “tester” ble endret til “kroppsøving”, for å gjøre spørsmålene relevant til undersøkelsen slik at konteksten ble mest mulig riktig. Eksempel på spørsmål om bekymringer: «Jeg føler at andre vil bli skuffet over meg i kroppsøvingstimene».

Spørreskjema 4 omhandler indre motivasjon og er hentet fra «Intrinsic Motivation Inventory» (McAuley, Duncan & Tammen, 1989). Dette skjemaet er blitt brukt i tidligere forskning hos Leng, Ali, Baki og Mahmud (2010). De fant Alpha verdi på ,84 for indre motivasjon. Et eksempel på spørsmål om indre motivasjon var: «Jeg synes kroppsøving er en sløsing med min tid».

Spørreskjema 5 handler om læringsstrategier og er hentet fra «A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)» (Pintrich, Smith, Garcia & Mckeachie, 1991). Dette spørreskjema er brukt i tidligere forskning. Pintrich, Smith, Garcia og Mckeachie (1993) fant Alpha verdier på ,69 for effort regulation (innsats) ,76 for peer learning og ,52 for help seeking. Her ble 4 spørsmål om effort regulation, 3 spørsmål om peer learning og 4 spørsmål om help seeking oversatt fra engelsk til norsk. Et eksempel fra innsats er «Jeg jobber hardt for å gjøre det bra i kroppsøving, selv om jeg ikke liker det vi gjør». Et eksempel fra peer learning er «Jeg prøver å jobbe sammen med andre elever i klassen for å få til oppgavene og aktivitetene vi får». Et eksempel fra help seeking er «Når jeg ikke kan forstå oppgavene og øvelsene vi får i timene, spør jeg en annen elev i klassen for å få hjelp».

Alle tre spørreskjemaene ovenfor er oversatt fra engelsk til norsk. Oversettingen ble kvalitetssikret ved at en norsk-engelsk språklig person oversatte tilbake til engelsk for å sikre at betydningen av spørsmålene var ivarettatt på best mulig måte.

3.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, også omtalt som pålitelighet, omhandler hvorvidt resultatene er konstant over tid og at utvalget i studien er representativt. Om resultatet i studien kan bli reproduisert under like omstendigheter, er målingen altså reliabel (Golafshani, 2003). Dette kan gjennomføres ved å reteste spørreskjemaet ved to ulike tidspunkt. Hvis resultatene blir de samme, så er målingen nøyaktig og resultatene kan reproduseres (Golafshani, 2003). Det vil si at reliabiliteten omhandler måten datamaterialet ble samlet inn, og at det er blitt gjort nøyaktig og uten

tilfeldige feil (Johannessen, Tufte & Veiden, 2006). I denne undersøkelsen ble det gjort pretest av spørreskjema for å ta hensyn til reliabiliteten.

Reliabiliteten ble målt ved hjelp av Chronbach Alpha, og den måler intern reliabilitet av spørsmål, test eller skala som uttrykkes i et nummer fra 0 til 1 (Tavakol & Dennick, 2011). Her er 1 er 100% reliabelt. Tidligere studier har vist at det er ulike verdier av Alpha som er akseptert og vist troverdig. Noen studier oppgir Alpha-verdier mellom ,70 til ,95 (Tavakol & Dennick, 2011), men også noen helt ned til ,60 (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007). Ifølge Ponterotto og Ruckdeschel (2007) vil det ved et utvalg på over 200 elever være fornuftig å sette Alpha-verdigrensa på ,70, men at verdier ned mot ,65 også regnes som relativt gode.

Validitet, også omtalt som gyldighet, avgjør om en måler det en ønsker å måle (Golafshani, 2003). Resultatene må være i samsvar med virkeligheten vi undersøker helhetlig og fullstendig, og først da kan vi si at resultatene er valide (Johannessen m fl., 2006). Hvis en ønsker å måle indre motivasjon, så må en være sikker på at indre motivasjon måles og ikke ytre motivasjon. En må derfor prøve å være nøye med å fjerne all støy og forstyrrelser som kan ødelegge validiteten. Indre validitet handler om spørsmålene måler det samme og er relatert med hverandre. Det blir altså et indre mål på om alle spørsmålene måler det de skal (Tavakol & Dennick, 2011). I denne undersøkelsen benyttet jeg meg av tidligere brukte spørreskjema som måler de variablene jeg ønsker å se nærmere på.

3.4 Analyse av undersøkelsen

Analyser som ble brukt i denne undersøkelsen var Pearsons korrelasjon og regresjonsanalyse. Deskriptiv statistikk ble gjennomført på alle variablene for å se minimum, maksimum, gjennomsnitt og standardavvik som et utgangspunkt for videre analyse.

Pearsons korrelasjonsanalyse viser en verdi på styrke og retning mellom to variabler (O'donoghue, 2012). Denne korrelasjonen beskrives mellom verdi på -1 og $+1$, hvor 1 er fullstendig positiv korrelasjon mellom variablene, 0 er ingen korrelasjon og -1 er fullstendig negativ korrelasjon (O'donoghue, 2012). Resultater av Pearsons korrelasjonsanalyse oppgis ofte i en p-verdi (Pearson's r). * beskriver en p-verdi på $0,05$ som betyr 5% tilfeldighet i resultatet og 95% sikker sammenheng mellom variablene.

Regresjonsanalysen ønsker å finne en formel ($y=a+bx$) for avhengig og uavhengig variabel, hvor verdier er kjent for dem begge (O'donoghue, 2012). A er verdien til y hvis x er 0, y er avhengig variabel, x er uavhengig variabel og b (beta/line of best fit) forteller hvor mye y vil øke hvis x øker med en verdi. En ønsker å se hvordan avhengig variabel varierer med

flere uavhengige variabler, og en antar at det er en lineær sammenheng mellom disse (O'donoghue, 2012). Signifikante resultater er satt med en p-verdi på 0,05.

4.0 RESULTATER

4.1 Deskriptiv statistikk

Tabell 1. Deskriptiv statistikk for alle variabler.

Variabler	N	Min	Maks	M	SD	α
Mestringsorientert klima	221	1,65	4,71	3,71	,53	,90
Prestasjonsorientert klima	224	1,24	3,94	1,91	,45	,82
Akademisk self-efficacy	228	1,25	5,00	3,65	,69	,78
Sosial self-efficacy	230	1,75	5,00	3,87	,61	,74
Emosjonell self-efficacy	228	1,00	5,00	3,40	,82	,83
Bekymring	230	1,00	6,20	2,61	1,32	,82
Indre motivasjon	231	1,00	7,00	5,87	1,39	,97
Innsats	230	1,00	7,00	3,96	,56	,82
Peer learning	230	1,00	7,00	4,97	1,27	,77
Help seeking	230	1,75	7,00	5,22	,93	,54

α = Chronbach's Alpha

Tabell 1 viser gjennomsnittsverdier i min, maks, gjennomsnitt (M), standardavvik (SD) og Chronbach's Alpha verdier (α). Det gir beskrivelse av variasjoner i datamaterialet. Gjennomsnittsverdiene for klima viser at verdiene for mestringsorientert klima er betydelig høyere enn i et prestasjonsorientert klima. Resultatene viser også at utfallsvariablene indre motivasjon og læringsstrategier har høye verdier og at bekymring har lave verdier.

Cronbach alpha-verdier (α) over ,70 for alle variablene, med unntak av help-seek. Cronbach alpha-verdier over ,70 regnes som god reliabilitet (Ponterotto & Ruckdeschel, 2007; Tavakol & Dennick, 2011). Det vil si at alle variablene utenom help seeking har i følge Ponterotto og Ruckdeschel (2007) god reliabilitet. Help seeking har alpha-verdi på ,54 og er da ikke regnet som god reliabilitet. Årsak til lav reliabilitet kan være at spørsmålene angår enten lærer eller medelever, og dette kan gjøre resultatene splittet.

4.2 Pearsons korrelasjonsanalyse

Pearsons korrelasjonsanalyse ble gjennomført for å gi indikasjon på samvariasjon mellom to variabler. Denne relasjonen belyses i en korrelasjonskoeffisient. Tabellen under viser korrelasjonsverdiene mellom alle 10 variablene i hypotesemodellen.

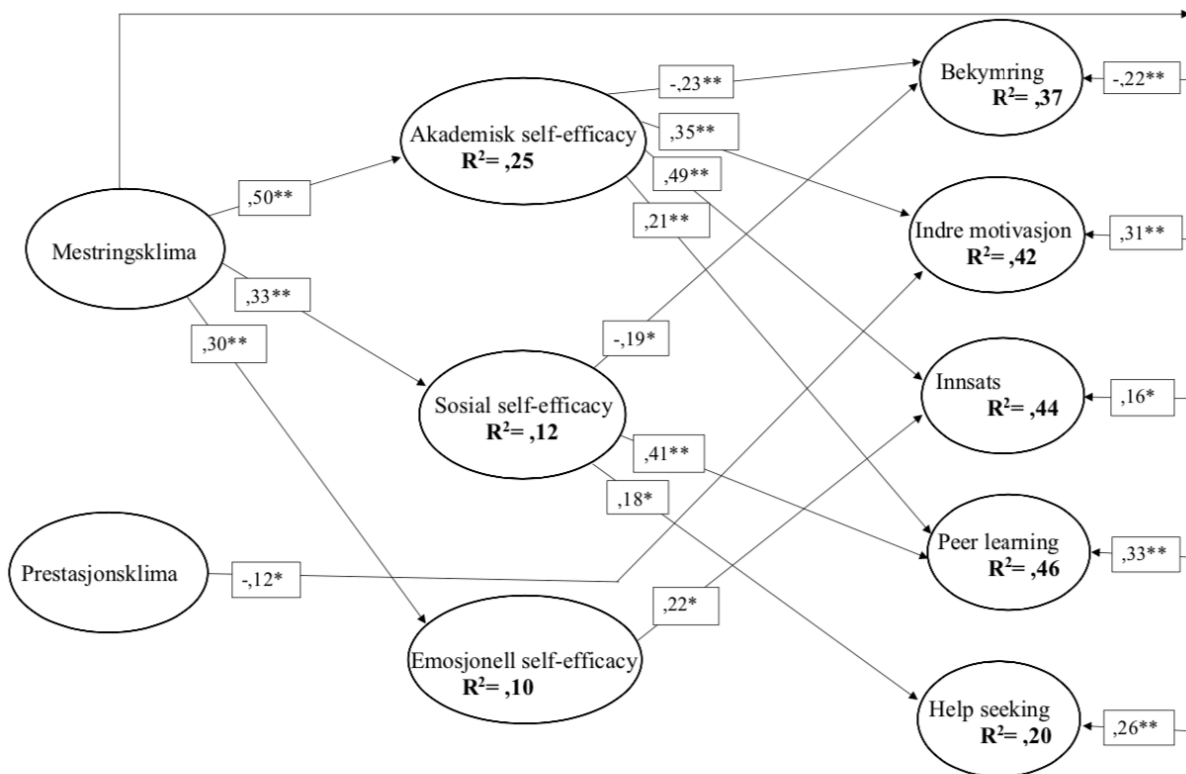
Tabell 2. Pearsons korrelasjonsanalyse mellom alle variablene

Variabler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Mestringsorientert klima										
2. Prestasjonsorientert klima	-,334**									
3. Akademisk self-efficacy	,449**	-,182**								
4. Sosial self-efficacy	,338**	-,116**	,489**							
5. Emosjonell self-efficacy	,297**	-,081**	,377**	,670**						
6. Bekymring	,453**	,244**	-,495**	-,460**	-,406**					
7. Indre motivasjon	,530**	-,205**	,545**	,295**	,261**	-,568**				
8. Innsats	,459**	-,161**	,592**	,382**	,430**	-,552**	,523**			
9. Peer learning	,523**	-,099**	,519**	,566**	,366**	-,488**	,499**	,499**		
10. Help seeking	,396**	-,128**	,340**	,339**	,262**	-,354**	,380**	,419**	,486**	

** p < 0,01,

Resultatene støtter hypotesene og viser at alle variablene har relasjon mellom hverandre.

4.3 Regresjonsanalyse



Figur 2. Regresjonsanalyse med standardiserte betakoeffisienter og R²-verdier.

** p < 0,01. * p < 0,05. Kun signifikante resultat basert på hypotesene vises i figuren.

Figur 2. Viser en fremstilling av resultatene.

Hypotese 1: Et mestringsorientert klima har positiv sammenheng med akademisk, sosial og emosjonell self-efficacy. Denne hypotesen støttes.

Hypotese 2: Et prestasjonsklima har negativ sammenheng med akademisk, sosial og emosjonell self-efficacy. Denne hypotesen støttes ikke.

Hypotese 3: Akademisk, sosial og emosjonell self-efficacy har positiv sammenheng med indre motivasjon, innsats, peer learning, help seeking og negativ sammenheng med bekymring. Denne hypotesen støttes delvis. Akademisk self-efficacy har positiv sammenheng med indre motivasjon, innsats, peer learning og negativ sammenheng med bekymring. Sosial self-efficacy har positiv sammenheng med peer learning, help seeking og negativ sammenheng med bekymringer. Emosjonell self-efficacy har positiv sammenheng med innsats.

Hypotese 4: Mestringsklima har positiv sammenheng med indre motivasjon, innsats, help seeking, peer learning og negativ sammenheng med bekymring. Denne hypotesen støttes.

Hypotese 5: Prestasjonsklima har negativ sammenheng med indre motivasjon, innsats, peer learning og help seeking. Denne hypotesen støttes delvis, da prestasjonsklima har negativ sammenheng med indre motivasjon.

5.0 DISKUSJON

5.1 Motivasjonelt klima og self-efficacy

Resultatene viser en signifikant positiv sammenheng mellom et mestringsorientert klima og self-efficacy. Et mestringsorientert klima er også i tidligere studier vist å være positivt assosiert til, kan trolig forhøye self-efficacy (Kavussanu & Roberts, 1996; Shim & Ryan, 2005) og signifikant predikerer en persons self-efficacy (Kavussanu & Roberts, 1996). Et overordnet funn i denne studien er at et mestringsorientert klima påvirker alle hovedområdene i self-efficacy. Mest den akademiske self-efficacyen, litt mindre den sosiale self-efficacyen og minst den emosjonelle self-efficacyen. Noe som i praksis vil si at kroppsøvingslærere som ønsker å forbedre elevenes self-efficacy, bør være bevisst at alle hovedområdene påvirkes, men at det akademiske hovedområdet påvirkes mest av et mestringsorientert klima.

Om en elev prøver å lære hodestående, som kan være eksempel på et akademisk krav i kroppsøving, kan eleven være uheldig og få litt vondt i ei skulder under et forsøk. Det kan føre til at eleven kjenner på nervøsitet før neste forsøk, og kanskje kan nervøsiteten gi signaler til eleven om inkompetanse og lav self-efficacy. Ved slike tilfeller kan læreren ta i bruk anerkjennelse og evaluering fra TARGET (Garcia-Gonzales m fl., 2017). Eleven kan få tilbakemelding, informasjon og tilpassede instruksjoner som kan gi eleven en bedre løsning på oppgaven ved neste forsøk. Det vil fremme et mestringsorientert klima (Garcia-Gonzales m fl., 2017), som igjen vil fremme bedre self-efficacy hos eleven (Kavussanu & Roberts, 1996; Shim & Ryan, 2005). Bedre self-efficacy vil kunne påvirke elevene til å sette seg utfordrende målsetninger og forhøye sine prestasjoner (Wood & Bandura, 1989). Samtidig vil de muligens tilbringe mer tid på lære seg gitt oppgave som eksempelvis å lære hodestående (Jourden, Bandura & Banfield, 1991). Ved å fremme et mestringsorientert klima vil det kunne føre til at elever oftere søker hjelp, oftere deltar i kroppsøving, greier å holde fokus i timene og får tro på at han/hun består kravene i faget (Muris, 2001).

Ifølge denne studien ville økning av mestringsorientert klima i kroppsøving, kunne føre til en økning i akademisk self-efficacy hos elevene. Gjennom at elevene opplever bedre akademisk self-efficacy, vil de kunne få større tro på seg selv og sine evner. De vil trolig også delta oftere i kroppsøvingstimen. Resultatene viser dermed en relativt stor praktisk betydning av at læreren legger opp til et mestringsorientert klima.

Et mestringsorientert klima hadde signifikant og forholdsvis stor påvirkning på den sosiale self-efficacyen. Ved å fremme et mestringsorientert klima vil det kunne føre til at elever får bedre sosial self-efficacy. Fagets egenart innebærer stor grad av samspill mellom elevene til enhver tid. Trolig vil elevene håndtere sosiale utfordringer som kan oppstå bedre (Muris, 2001) enn ved lavere grad av sosial self-efficacy. De vil også opparbeide seg større evne til å beholde vennskap (Muris, 2001). Større grad av sosial self-efficacy, vil trolig kunne føre til bedre klima i klassen. Kroppsøving byr på samhandling, samarbeidsoppgaver og gjøre hverandre god, og et mestringsorientert klima bidrar med et syn på at alle i klassen er like viktige (Newton m fl., 1999).

Et mestringsorientert klima var signifikant og viste en sterk positiv sammenheng med emosjonell self-efficacy. Ved å fremme et mestringsorientert klima vil en kunne påvirke evnen til å styre følelsene sine hvis noe uønsket oppsto og evnen til å styre negative tanker til positive. Det vil også påvirke evnen til å håndtere nervøsitet og evnen til å nå ut til en venn om en ikke føler seg bra (Muris, 2001). Ved å være en del av et mestringsorientert klima vil elever forhåpentligvis føle at disse bekymringene vil minske. Mestringsorientert klima gir forståelse for at det å blant annet feile er en del av læringsprosessen (Shim & Ryan, 2005; Ommundsen, 2006a), og at det er stor aksept for å oppsøke hjelp i et slikt klima uten at det gir negative konsekvenser (Ommundsen, 2006b).

Denne studien viste ingen signifikant sammenheng mellom prestasjonsorientert klima og hovedområdene i self-efficacy selv om tidligere forskning har vist dette (Wood & Bandura, 1989; Kavussanu & Roberts, 1996; Shim & Ryan, 2005). Spørsmålene i denne undersøkelsen handlet om elevenes oppfatning av klimaet i klassen, og ikke generelt hvordan de opplever et slikt klima. Spørsmålene ga ulike eksempler på hvordan et prestasjonsklima kunne resultere hos elevene. Dersom de ikke opplever et slikt klima vil de trolig ikke få noe utslag i resultatene. I tidligere forskning derimot, er det studier som bekrefter at et prestasjonsorientert klima kan gi utfordringer i å utvikle en persons tro på seg selv og sine evner (Reinboth & Duda, 2004). Studier har vist negativ assosiasjon med self-efficacy (Shim & Ryan, 2005) og ført til reell nedgang i self-efficacy (Wood & Bandura, 1989; Kavussanu & Roberts, 1996). Dermed vil dette være noe lærere burde være bevisst i planlegging og under gjennomføring av undervisning til tross for ingen sammenheng i denne studien.

5.2 Self-efficacy, bekymring, indre motivasjon og læringsstrategier

Resultatene viser en negativ signifikant sammenheng mellom akademisk- og sosial self-efficacy og bekymringer. Dette støtter også tidligere forskning som også viser at self-efficacy

har svært negativ relasjon til bekymringer (Malpass m fl., 1999; Thamassian & Moghadam, 2011). Gjennom å legge til rette for bedre akademisk self-efficacy vil det kunne redusere bekymring i kroppsøving rundt manglende mestring og at man skuffer andre. Man forhindrer bekymring rundt å ikke gjøre det så bra som en ønsker og utrygghet rundt sin egen prestasjon i kroppsøvingstimen (Muris, 2001). Ved å gi elevene et kunnskapsløft gjennom positive bevegelseserfaringer vil det forhåpentligvis kunne minimalisere elevenes bekymringer. Da vil elevene kunne delta, holde fokus og øve på de utfordringene en møter i timene uten å bruke tid og energi på bekymringer (Muris, 2001). Det er også tidligere vist en direkte sammenheng i at elever med høy self-efficacy deltar oftere i kroppsøving enn elever med lav self-efficacy (Allison m fl., 1999; Chase, 2001) Høy akademisk self-efficacy vil føre til bedre forståelse og kunnskap angående egen mestring som vil kunne gi mindre bekymringer (Chase, 2011). Har eleven stor nok tro på sine egne evner vil eleven bedre kunne gjøre vurderinger og ha større forståelse for hvorfor en mestrer eller ikke. Forhåpentligvis vil ikke eleven kjenne på bekymring på samme måte dersom eleven forstår at en ikke mestret på grunn av liten innsats eller at en bør samarbeide med andre for å mestre.

Denne studien viser at sosial self-efficacy, vil kunne føre til lave bekymringer hos elevene gjennom at elevene er trygge sosialt sammen med medelever og lærere i kroppsøving. Den sosiale self-efficacyen spiller en viktig rolle i deres samspill og sosiale bånd med andre (Bilgin & Akkapulu, 2007). Sliter de med sosial self-efficacy vil de også kunne møte utfordringer i relasjoner med andre elever, venner og bekjente (Bilgin & Akkapulu, 2007). Høy sosial self-efficacy vil kunne medføre trygghet, og med andre ord, mindre bekymring (Williams & Takaku, 2011).

Denne undersøkelsen viste signifikante og ikke signifikante sammenhenger mellom self-efficacy og de ulike utfallsvariablene indre motivasjon, innsats, peer learning og help seeking. Akademisk self-efficacy viste signifikant sammenheng med indre motivasjon, innsats, peer learning og help seeking. For å øke elevenes indre motivasjon i kroppsøving, vil det ifølge denne studien være gunstig å jobbe med elevenes akademiske self-efficacy. Gjennom kunnskap og gode bevegelseserfaringer vil trolig elever kunne få økt forståelse og gode motoriske ferdigheter. Høyere self-efficacy vil kunne påvirke elevene til å føle at de liker kroppsøving. I større grad synes at faget er interessant og gøy, og at kroppsøving ikke er en sløsing med deres tid (Muris, 2001). Resultatene er i samsvar med tidligere studier hvor høyere self-efficacy gir mer indre motivasjon gjennom større forventninger om suksess (Block m fl., 2010). Dette gjelder spesielt i situasjoner hvor eleven har opparbeidet seg self-efficacy tidligere (Bandura, 1977). Det betyr ikke at alle elevene opplever motivasjon på

samme tid eller i samme situasjon. Motivasjonen er noe som gir oss energi og setter oss i bevegelse og arbeid helt naturlig (Ryan & Deci, 2000; Han & Yin, 2016), og det er trolig individuelt. Elever som deltar og bidrar i kroppsøving, høster hele tiden erfaringer. Erfaring vil trolig kunne gi bedre kognitiv forståelse, bedre innsats og engasjement i deres strategier for å mestre aktiviteten (William & French, 2011). Akademisk self-efficacy vil kunne bidra med en positiv påvirkning på elevenes indre motivasjon i aktiviteter.

Det viser seg også at de med høy akademisk self-efficacy selv forstår at justering av innsats vil være med på å avgjøre om de mestrer oppgaver eller ikke (Chase, 2001). Det er den akademiske self-efficacyen som har den største påvirkningen på læringsstrategien innsats av hovedområdene i self-efficacy. Øker akademisk self-efficacy med et svaralternativ bedre på spørreskjema, vil det kunne føre til at elever svarer et halvt svaralternativ bedre på spørsmål om innsats. Elever med god akademisk self-efficacy vil naturlig ha en større innsats i oppgaver og aktiviteter. Øker elevenes self-efficacy, vil det kunne påvirke elevene til å ikke gi opp aktiviteten, eller kun fullføre deler av aktiviteten, selv om de synes den er kjedelig (Muris, 2001). Det indikerer at de med høy self-efficacy vil i høyere grad selv forstå at det kan være innsatsen som er mangelfull hvis de ikke oppnår resultatene som ønskes i kroppsøvinga sammenlignet med en som har lav self-efficacy (Chase, 2001). Når nivået blir tilpasset hver enkelt elev i kroppsøvingstimene, vil det føre til bedring av deres akademiske self-efficacy gjennom gode bevegelseserfaringer. Det vil si at en kroppsøvingslærer, bør prøve å legge til rette for nye og positive bevegelseserfaringer tilpasset elevenes forutsetninger hvor en ser mangel på innsats hos elevene. Spesielt viktig er det når self-efficacy er den faktoren med høyest påvirkningskraft relatert til resultat og utfall i skolen (Bertills m fl., 2018). Elever med høy self-efficacy vil være mer bestemte på å oppnå et bestemt mål som naturlig vil føre til bedre innsats (Block m fl., 2010; William & French, 2011). Gjennom gode tidligere erfaringer vil det trolig føles lettere for eleven å yte innsatsen som kreves i aktiviteten og som krav i kroppsøving.

Sosial self-efficacy viser en positiv signifikant sammenheng med peer learning og help seeking i denne undersøkelsen. Disse resultatene er i samsvar med tidligere forskning som viser at de med høy self-efficacy, har tendens til å søke hjelp i større grad enn de med lav self-efficacy (Williams & Takaku, 2011). Ved å øke elevenes sosiale self-efficacy, vil de kunne påvirkes til å benytte seg av peer learning i større grad ved å forklare øvelser til en klassekamerat, diskutere aktivitetene og jobbe sammen med medelever for å få til aktivitetene (Muris, 2001). Ved å øke elevenes self-efficacy, vil det kunne påvirke elevenes help seeking fra lærer eller medelev hvis en ikke forstår aktiviteten. Begge begrepene omhandler det å ta

kontakt med medelevene sine for å inngå samarbeid eller for å få forståelse for aktivitetene. Det finnes også studier som viser at studenter med høy self-efficacy også kan prøve å unngå å søke hjelp, selv om de trenger det (William & Takaku, 2011).

En studie viste også at mange overestimerer sin self-efficacy. Det vil si at selv om deres prestasjoner og mestringer var lav i en aktivitet, så rapporterte de fortsatt høy self-efficacy. De dette gjaldt unngikk også å søke hjelp i vanskelige situasjoner og endret fokus (Williams & Takaku, 2011). I Williams og Takaku (2011) sin studie ble det ikke diskutert ulike hovedområder av self-efficacy. I disse tilfellene i studiet deres kan det være mangel på sosial self-efficacy, og ikke nødvendigvis lav akademisk og emosjonell self-efficacy. Kanskje har ikke disse elevene stor nok tro på sine sosiale evner til å føle seg trygge sammen med andre. Som et resultat vil terskelen være høyere for å spørre om hjelp for å ikke dumme seg ut. Resultater fra min studie viser at kun sosial self-efficacy hadde positiv signifikant sammenheng med help seeking. Så kanskje er dette funn som kunne vært interessant å sett videre på i henhold til Williams og Takaku (2011) sin studie. Sosial self-efficacy har en sterk sammenheng med peer learning, men også help seeking. Gjennom å øke elevenes sosiale self-efficacy indikerer mine resultater at elevene vil benytte seg av peer learning og help seeking i større grad.

Emosjonell self-efficacy hadde signifikant sammenheng med innsats. De med høy emosjonell self-efficacy vil trolig tolke emosjonene sine positivt i forkant av oppgaver og aktiviteter de har tro på at de mestrer (Roberts & Treasure, 2012). Eksempelvis foran en volleyballkamp i kroppsøvinga vil kanskje eleven kjenne på nervøsitet. Har eleven høy self-efficacy vil han/hun trolig tolke disse emosjonene som energiske reaksjoner og gjøre en mer fokusert. Elever med god emosjonell og akademisk self-efficacy vil naturlig ha større innsats i ulike oppgaver og aktiviteter (William & French, 2011). Emosjonell self-efficacy påvirker innsatsen halvparten så mye sammenlignet med akademisk self-efficacy, men likevel en viktig påvirkningskraft ved ønske om å øke innsats hos elevene i kroppsøvingstimene. Som lærer kan en redusere bekymringene rundt å gjøre feil, mislykkes eller ikke ha god nok ferdigheter i kroppsøving kunne føre til bedre emosjonell self-efficacy hos elevene. Gjennom større tro på egne evner vil trolig de emosjonelle reaksjonene være mildere og heller bli tolket som energiske faktorer.

5.3 Motivasjonelt klima, bekymring, indre motivasjon og læringsstrategier

Mestringsklima viser en direkte negativ signifikant sammenheng med bekymringer, og positiv signifikant sammenheng med utfallsvariablene indre motivasjon, innsats, peer learning og

help seeking. Et mestringsorientert klima påvirker peer learning og indre motivasjon aller mest.

Tidligere forskning har også bekreftet at et mestringsorientert klima fører til bedre indre motivasjon (Kavussanu & Roberts, 1996; Shim & Ryan, 2005; Ommundsen, 2006b; Cox & Williams, 2008; Høigaard m fl., 2015). Det er også interessant at funn er blitt gjort på at elevens relasjon til lærerne i faget er det som best kan predikere motivasjon hos elevene (Cox & Williams, 2008). Mestringsorientert klima vil kunne påvirke elevene til å føle at de liker kroppsøving. De synes faget er interessant og gøy, og at kroppsøving ikke er en sløsing med deres tid (Muris, 2001). Dermed vil det trolig forebygge fravær i kroppsøving. Lærere har stor mulighet til å påvirke det motivasjonelle klimaet i klassen mot enten et prestasjonsorientert- eller mestringsorientert klima (Garcia-Gonzales m fl., 2017). Det er også tidligere vist at et mestringsorientert klima senker bekymringer (Yoo, 2003), og trolig vil føre til mer indre motivasjon, høyere kompetanse og autonomi hos elevene (Cox & Williams, 2008). Dette vil kunne oppstå dersom læreren greier se hver enkelt elev, tilrettelegge nivået slik at elevene mestrer og fokusere på elevenes fremgang.

Strategier basert på TARGET er vist i tidligere forskning at det fører til et mestringsorientert klima (Garcia-Gonzales m fl., 2017). Gjennom å fokusere på å skape et mestringsorientert klima, skape gode relasjoner med elevene og ta i bruk strategier basert på TARGET (Garcia-Gonzales m fl., 2017) som kroppsøvingslærer, vil det også kunne føre til bedre indre motivasjon hos elevene (Kavussanu & Roberts, 1996; Shim & Ryan, 2005; Ommundsen, 2006b; Cox & Williams, 2008; Høigaard m fl., 2015; Garcia-Gonzales m fl., 2017). Læreren kan ha en viktig rolle i å motivere elevene til fysisk aktivitet (Garcia-Gonzales m fl., 2017). Det gjøres direkte i kroppsøvingstimen og indirekte gjennom å oppfordre til fysisk aktivitet utenfor skoletiden ved hjelp av strategier basert på TARGET (Garcia-Gonzales m fl., 2017). Medbestemmelse og innflytelse fra elevene er også noe som direkte kan påvirke motivasjonen hos elevene (Ommundsen, 2006a). Læreren kan blant annet ta i bruk strategiene oppgave, autoritet og tid fra TARGET. I oppgave gir læreren elevene opplevelser av variasjon i ulike læringsituasjoner. I autoritet involverer læreren elevene og gir dem ansvar for egen læring. I tid hjelper læreren til med strukturering til å nå læreplanmål i faget. Ved at læreren bruker strategiene og fremmer et mestringsorientert klima ser ut til at elevene kan være medbestemmende og gi innflytelse i kroppsøvingstimene (Garcia-Gonzales m fl., 2017). De vil også bli satt i en posisjon for å ta ansvar i egen læringsprosess i kroppsøvingstimene (Garcia-Gonzales m fl., 2017). Indirekte effekt kan være at elevenes peer

learning og help seeking også øker som konsekvens av et mestringsorientert klima hvor en har god relasjon med læreren og medelevene (Ryan m fl., 2001).

Det ser ut til at det er få studier som tidligere har sett på mestringsorientert klima og peer learning. En kan muligens dra paralleller med tidligere forskning angående help seeking, og at et mestringsorientert klima også ser ut til å motvirke self-handicapping (Ommundsen, 2006b). Peer learning spørsmålene handlet om å forklare øvelser til en klassekamerat, diskutere aktivitetene og jobbe sammen med medelever for å få til aktivitetene. Altså det å kontakte og oppsøke lærer eller andre medelever under kroppsøvingstimen, er noe som er karakterisert ett mestringsorientert klima (Ommundsen, 2006a).

Et mestringsorientert klima viste seg også å ha positiv signifikant sammenheng med læringsindikatoren innsats i denne undersøkelsen. Øker mestringsklima i klassen, vil det kunne påvirke elevene til å ikke gi opp aktiviteter for at de ikke liker dem. Man unngår at de blir lei eller kun gjør deler av aktivitetene men fullfører alt (Muris, 2001). Gjennom å fokusere på et mestringsorientert klima, vil det kunne påvirke elevene til å jobbe med aktivitetene selv om de møter motgang (Ommundsen, 2006b). Ved å ta i bruk TARGET vil det kunne påvirke innsatsen hos elevene for eksempel med tid. Et antall timer kan bli reservert for å jobbe med øvelser de møter motgang i, slik at elevene fikk nok tid til å nå målene for kroppsøvinga. I tillegg kan de få hjelp til å strukturere og planlegge sin egen læring for perioden og få erfare det å jobbe i motgang kan føre til mestring over tid. I oppgave vil elevene selv kunne få ansvar for en aktivitet noe som trolig kan påvirke innsatsen hos elevene. Gruppering vil også kunne være en viktig faktor som påvirker innsatsen hos elevene. Hvis en elev havner i en gruppe hvor en er veldig utilpass, vil det kunne føre til passivitet og liten innsats i aktiviteten. Dersom eleven får være på en gruppe hvor en er trygg vil det trolig kunne føre til større innsats i aktiviteten.

Prestasjonsklima viser en negativ signifikant sammenheng med indre motivasjon, noe som bekreftes i tidligere studier (Cox & Williams, 2008; Høigaard m fl., 2015). I enkeltstudier er det også vist at et prestasjonsorientert klima faktisk kan være fordelaktig for å nå målsetninger, og at det ikke nødvendigvis påvirker motivasjonen negativt (Shim & Ryan, 2005). I denne studien ble kun indre motivasjon negativt påvirket av et prestasjonsorientert klima. Trolig vil en negativ påvirkning på indre motivasjon føre til flere indirekte effekter som blant annet lavere innsats, mindre help seeking og peer learning. Til tross for noen sammenheng i resultatene, vil utfallsvariablene kreve energi (motivasjon) fra elevene for å bedre innsats og nå ut til andre elever gjennom peer learning og help seeking. Som Tan m fl. (2008) påpekte, var de som benyttet seg av help seeking de som var motiverte.

Ifølge Helsedirektoratet (28. februar 2019) har ikke samfunnet greid å øke aktivitetsnivået blant barn og unge. Dermed kan kroppsøvinga være avgjørende for å legge til rette for at alle finner motivasjon til aktivitet selv. Når 20-40% ikke oppfyller helsedirektoratets anbefalinger blir dette mye viktigere (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kroppsøving på videregående skole er siste trinn i grunnskolen, hvor lærere og medelever har stor påvirkningskraft hos elevene. Et prestasjonsorientert klima i kroppsøving kan indirekte være med på å øke prosentene med inaktivitet i samfunnet. Trolig på grunn av at det kan føre til mindre indre motivasjon hos elevene. Gjennom mindre motivasjon vil de ikke ta initiativ og ansvar til å være fysisk aktive.

6.0 KONKLUSJON

Formålet med denne studien var å undersøke sammenhengen mellom motivasjonelt klima i kroppsøving, opplevd self-efficacy og utfallsvariablene bekymring, indre motivasjon, innsats, help seeking og peer learning hos elevene i videregående skole. Oppgavens fem hypoteser ble utformet med bakgrunn i teori og tidligere forskning.

Resultatene i denne undersøkelsen viser at læreren har en viktig og betydningsfull rolle ovenfor elevene i kroppsøving. Et overordnet funn er at mestringsorientert klima påvirker alle hovedområdene i self-efficacy. Ved å legge til rette for et mestringsorientert klima blant elevene vil det føre til større tro på egne evner og ferdigheter. Større tro på egne evner og ferdigheter viser seg å minske bekymringer og øke benyttelse av peer learning hos elevene. Hvis en som kroppsøvingslærer skal få ned bekymringer og øke peer learning hos elever vil det være gunstig å fremme et mestringsorientert klima og jobbe med elevenes akademiske og sosiale self-efficacy. Det kan gjøres gjennom å jobbe med elevenes motoriske ferdigheter, oppfordre til deltakelse i aktiviteter og gi og få hjelp av andre medelever. Mindre bekymring kan trolig føre til større deltakelse blant elevene i kroppsøvingstimen.

For å legge til rette for å øke innsats blant elevene vil det være gunstig å jobbe med elevenes akademiske og emosjonelle self-efficacy. Gjennom å jobbe med blant annet elevenes motoriske ferdigheter og legge til rette for at det å feile er en naturlig del av læringsprosessen, vil det føre til høyere innsats blant elevene. For å legge til rette for help seeking hos elevene vil det være gunstig å jobbe med elevenes sosiale self-efficacy. Gjennom å jobbe med elevenes håndtering av sosiale utfordringer under aktiviteter og det å knytte sosiale bånd til andre, vil det trolig føre til at elevene oftere oppsøker hjelp hos andre medelever når det er naturlig og nødvendig.

Gjennom at læreren legger til rette for et prestasjonsorientert klima, vil det føre til mindre indre motivasjon hos elevene. For å legge til rette for å øke elevenes indre motivasjon vil det være gunstig å jobbe med å skape et mestringsorientert klima og akademisk self-efficacy. Det kan oppnås gjennom at læreren er autonomistøttende og legger til rette for mestring. Læreren bør også belønne kompetanse og fremgang, å arbeide med elevenes motoriske ferdigheter i aktiviteter.

Denne studien støtter teori og tidligere forskning. Studien har også bidratt med kunnskap innenfor hovedområdene i self-efficacy (akademisk, sosial og emosjonell). Forhåpentligvis vil denne studien bidra med interessante funn og kunnskap for kroppøvlingslærere på videregående skoler i Norge.

7.0 VEIEN VIDERE

Denne oppgaven har i hovedsak tatt for seg motivasjonelt klima, self-efficacy og fem utfallsvariabler i kroppøving. Det kan være interessant å gjennomføre lignende studie med blant annet observasjon eller andre utfallsvariabler. I denne studien ble spørreskjema tatt i bruk på kun et bestemt tidspunkt. Det kunne vært interessant og satt lignende problemstilling inn i en intervensjonsstudie. Det kunne bidratt til enda større forståelse av sammenhenger og effekter mellom utfallsvariablene. Det kunne også vært interessant å sett nærmere på eventuelle sammenhenger mellom et prestasjonsorientert klima og self-efficacys hovedområder og dimensjoner i andre lignende kontekster.

Litteraturliste

- Abrahamsen, F. E. & Pensgaard, A. M. (2012). Longitudinal Changes in Motivational Climate and Performance Anxiety Among Elite Handball Players. *International Journal of Applied Sports Sciences*. I: 31-42.
- Allison, K. R., Dwyer, J. J. & Makin, S. (1999). Self-efficacy and Participation in Vigorous Physical Activity by High School Students. *Health Education & Behavior*. I: 12-24.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. I: 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. (1.utg.). USA: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*. I: 258-269.
- Barkoukis, V., Koidou, E. & Tsorbatzoudis, H. (2010). Effect of a Motivational Climate Intervention on State Anxiety, Self-efficacy, and Skill Development in Physical Education. *European Journal of Sport Science*. I: 167-177.
- Bertills, K., Granlund, M., Dahlström, O. & Augustine, L. (2018). Relationships Between Physical Education (PE) Teaching and Student Self-Efficacy, Aptitude to Participate in PE and Funktional Skills: With a Special Focus on Students With Disabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*. I: 1-15.
- Bilgin, M. & Akkapulu, E. (2007). Some Variables Predicting Social Self-efficacy Expectation. *Social Behavior and Personality*. I: 777-788.
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N. & Krause, J. (2010). Using Self-efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. *Journal of Physical Education*. I: 43-46.
- Chase, M. A. (2001). Children's Self-efficacy, Motivational Intentions and Attributions in Physical Education and Sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. I: 47-54.
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Reviews Psychology*. I: 171-200.
- Cox, A. & Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. I: 222-239.
- García-González, L., Sevil, J., Aibar, A., Murillo, B. & Julian, J. A. (2017). Effectiveness of

- 'TARGET' Strategies on Perceived Motivational Climate in Physical Education. *South African Journal for Research in Sport*. I: 15-28.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*. I: 597-607.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher Motivation: Definition, Research Development and Implications for Teachers. *Cogent Education*. I: 1-18.
- Handball. (17.08.2016). Visualisering: Hva er visualisering. Hentet fra: https://www.handball.no/regioner/nhf-sentralt/utvikling/artikler-til-handballtrening/visualisering/#Hva_er_visualisering?
- Helsedirektoratet. (17.06.2016). Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Helsedirektoratet. (28.02.2019). Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/nyheter/bekymret-over-lite-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge>
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C. & Haugen, T. (2015). Academic Self-efficacy Mediates the Effects of School Psychological Climate on Academic Achievement. *School Psychology Quarterly*. I: 64-74.
- Ibrahim, H. I., Jaafar, A. H., Kassim, M. A. M. & Isa, A. (2016). Motivational Climate, Self-confidence and Perceived Success Among Student Athletes. *Procedia Economics and Finance*. I: 503-308.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. 1 utg. Norge: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jourden, F. J., Bandura, A. & Banfield, J. (1991). The Impact of Conceptions of Ability on Self-regulatory Factors and Motor Skill Acquisition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. I: 213-226.
- Kavussanu, M. & Roberts, G. C. (1996). Motivation in Physical Activity Contexts: The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self-efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. I: 264-280.
- Kieffer, K. M. & Reese, R. J. (2008). Measurement of Test and Study Worry and Emotionality in College Students: A Psychometric Evaluation of the Test and Study Attitudes Inventory. *Educational and Psychological Measurement*. I: 1-19.
- Lagestad, P., Welde, B., Rånes, V. & Myhre, H. (2017). Absentee Rates in Physical

- Education in High Schools: The Importance of Gender and Study Programmes. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*. I: 152-161.
- Leng, E. Y., Ali, W. Z. B. W., Baki, R. & Mahmud, R. (2010). Stability of the Intrinsic Motivation Inventory (IMI) for the Use of Malaysian Form One Students in ICT Literacy Class. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. I: 215-226.
- Malpass, J. R., O'Neil, H. F. & Hocevar, D. (1999). Self-regulation, Goal Orientations, Self-efficacy, Worry, and High Tasks Mathematically Gifted High School Students. *Roeper Review*. I: 281–288.
- Mcauley, E., Duncan, T. & Tammen, V. V. (1989). Psychometric Properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a Competitive Sport Setting: a Confirmatory Factor Analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. I: 48-58.
- Morris, L. W., Davis, M. A. & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and Emotional Components of Anxiety: Literature Review and a Revised Worry-Emotionality Scale. *Journal of Educational Psychology*. I: 541-555.
- Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. I: 145-149.
- Newton, M., Duda, J. L. & Yin, Z. (2010). Examination of the Psychometric Properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire – 2 in a Sample of Female Athletes. *Journal of Sport Sciences*. I: 275-290.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*. I: 328-346.
- O'Donoghue, P. (2012). *Statistics for Sport and Exercise Studies. An Introduction*. 1 utg. USA & Canada: Routledge.
- Ommundsen, Y. (2006a). *Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon*. 1 utg. Norge: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2006b). Self-regulation in Physical Education: The Role of Motivational Climates and Differential Achievement Goals. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. I: 289-315.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & Mckeachie, W. J. (1991). A manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational Research and Improvement*. I: 1-87.
- Pintrich, P., R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*. I: 801-813.

- Ponterotto, J. G. & Ruckdeschel, D. E. (2007). An Overview of Coefficient Alpha and a Reliability Matrix for Estimating Adequacy of Psychological Research Measures. *Perceptual and Motor Skills*. I: 997-1014.
- Reinbooth, M. & Duda, J. L. (2004). The Motivational Climate, Perceived Ability, and Athletes' Psychological and Physical Well-being. *The Sport Psychologist*. I: 237-251.
- Roberts, G. C. & Treasure, D. C. (2012). *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. 3 utg. USA: Human Kinetics.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. I: 54-67.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why?. *Educational Psychology Review*. I: 93-114.
- Säfenbom, R. Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes Toward and Motivation for PE. Who Collects the Benefits of the Subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. I: 629-646.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*. I: 207-231.
- Shim, S. & Ryan, A. (2005). Changes in Self-efficacy, Challenge Avoidance, and Intrinsic Value in Response to Grades: The Role of Achievement Goals. *The Journal of Experimental Education*. I: 333-349.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som Læringsarena: Selvoppfatning, Motivasjon og Læring*. 4 utg. Norge: Universitetsforlaget.
- Sweet, S. N., Fortier, M. S., Strachan, S. M. & Blanchard, C. M. (2012). Testing and Integrating Self-Determination Theory and Self-efficacy Theory in a Physical Activity Context. *Canadian Psychology*. I: 319-327.
- Tan, C., Ang, R., Klassen, R., Yeo, L., Wong, I., Heun, V. & Chong, W. (2008). Correlates of Academic Procrastination and Students' Grade Goals. *Current Psychology*. I: 135-144.
- Tahmassian, K. & Moghadam, N. J. (2011). Relationship Between Self-efficacy and Symptoms of Anxiety, Depression, Worry and Social Avoidance in a Normal Sample of Students. *Psychiatry Behavior Science*. I: 91-98.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making Sense of Chronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*. I: 53-55.
- Utdanningsdirektoratet. (01.08.2015). Læreplan i kroppøving. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

- Utdanningsforskning. (22.06.2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring – en casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/a-velge-aktiviteter-selv-som-grunnlag-for-trivsel-og-mestring-en-casestudie-av-kroppsovingsundervisningen-ved-en-videregaende-skole/>
- Valstadsve, V. R. (2018). Et Mestringsorientert Klima – Veien Til Høy Innsats, Selvoppfattet Kompetanse, Indre Motivasjon og Karakter i Kroppsøving. Nord Universitet. I: 1-65.
- Walling, M. D., Duda, J. L. & Chi, L. The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and Predictive Validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. I: 172-183.
- Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (2009). *Handbook of motivation at school*. 1 utg. USA: Routledge.
- Whitehead, J. & Duda, J. L. (1998). *Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain*. 1 utg. USA: Fitness Information Technology. I: 21-48.
- William, S. L. & French, D. P. (2011). What are the Most Effective Intervention Techniques for Changing Physical Activity Self-Efficacy and Physical Activity Behavior – And are They the Same?. *Health Education Research*. I: 308-322.
- Williams, J. D. & Takaku, S. (2011). Help Seeking, Self-efficacy, and Writing Performance among College Students. *Journal of Writing Research*. I: 1-18.
- Willis, J. D. & Campbell, L. F. (1992). *Exercise Psychology*. 1 utg. USA: Human Kinetics Publishers.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*. I: 407-415.
- Yoo, J. (2003). Motivational Climate and Perceived Competence in Anxiety and Tennis Performance. *Perceptual and Motor Skills*. I: 403-413.
- Zhao, X., You, X., Shi, C. S., Yang, X., Chu, K. & Peng, Z. (2013). Factor Analysis of the Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale of Chinese College Students. *Social Behavior and Personality*. I: 751-750.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*. I: 82-91.

Vedlegg 1. Oversikt avhengig og uavhengig variabel.

Avhengig variabel	Uavhengig variabel	Antall	Beta	R ²
Akademisk self-efficacy	Mestringsklima Prestasjonsklima	228	,50** NS	,25
Sosial self-efficacy	Mestringsklima Prestasjonsklima	230	,33** NS	,12
Emosjonell self-efficacy	Mestringsklima Prestasjonsklima	228	,30** NS	,10
Bekymring	Mestringsklima Prestasjonsklima Akademisk self-efficacy Sosial self-efficacy Emosjonell self-efficacy	230	-,22** NS -,23** -,19* NS	,37
Indre motivasjon	Mestringsklima Prestasjonsklima Akademisk self-efficacy Sosial self-efficacy Emosjonell self-efficacy	231	,31** -,12* ,35** NS NS	,42
Innsats	Mestringsklima Prestasjonsklima Akademisk self-efficacy Sosial self-efficacy Emosjonell self-efficacy	230	,16* NS ,49** NS ,22*	,44
Peer learning	Mestringsklima Prestasjonsklima Akademisk self-efficacy Sosial self-efficacy Emosjonell self-efficacy	230	,33** NS ,21** ,41** NS	,46
Help seek	Mestringsklima Prestasjonsklima Akademisk self-efficacy Sosial self-efficacy Emosjonell self-efficacy	230	,26** NS NS ,18* NS	,20

Vedlegg 2.

SPØRREUNDERSØKELSE

Denne spørreundersøkelsen handler om dine opplevelser i kroppsøving, og troen på dine egne ferdigheter. Vær vennlig å svar så ærlig som mulig på alle spørsmål.

Spørreundersøkelsen er 100% anonym, og kan ikke spores tilbake til deg som deltar på noen som helst måte.

Deltakelsen er også helt frivillig, så du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen.

1) **Kjønn:** Jente Gutt

2) **Alder:** _____

3) **Hvilken skole går du på?** _____

4) **Klasse:** _____

(VG1, VG2 eller VG3)

5) **Har du valgfag?** Ja Nei.

Hvis ja, hvilket? _____

6) **Driver du med organisert fysisk aktivitet?** Ja Nei

(fysisk aktivitet i idrettslag eller treningsstudio med faste tider for trening)

7) **Driver du med uorganisert fysisk aktivitet?** Ja Nei

(Styrketrening, jogging, skating, går turer, friluftsliv osv)

8) **Hvor mange timer per uke er du i fysisk aktivitet på fritiden?**

Aldri 1-4 timer pr uke 5-8 timer pr uke Mer enn 8 timer pr uke

9) **Hvor ofte deltar du i kroppsøvinga?**

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

10) **Hvilken karakter fikk du ved siste termin i faget kroppsøving?** _____

(For VG1-elever gjelder karakter fra 10.trinn så fremt dere ikke har fått karakter fra VG1)

Videre vil du finne en rekke utsagn om dine opplevelser av kroppsøvingstimen, kroppsøvingslæreren og kroppsøvingsklassen fordelt på 5 spørreskjemaer.

Vær vennlig å svar ærlig og pass på at ditt svaralternativ kommer tydelig frem.

Spørreskjema 1

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn.

1) I min kroppsøvingsklasse legges det til rette for å prøve nye ferdigheter

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

2) I min kroppsøvingsklasse blir andre sint på meg hvis jeg gjør en feil

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

3) I min kroppsøvingsklasse gis det mest oppmerksomhet til de flinkeste i klassen

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

4) I min kroppsøvingsklasse deltar alle med viktige kvaliteter i klassen

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

5) I min kroppsøvingsklasse har alle mulighet til å oppnå suksess

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

6) I min kroppsøvingsklasse roses en bare hvis en gjør det bedre enn medelevene

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

7) I min kroppsøvningsklasse får man beskjed om at bare de flinkeste kan oppnå suksess

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

8) I min kroppsøvningsklasse føler elevene seg bra når de prøver sitt beste

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

9) Hvis jeg gjør en feil i kroppsøvingstimen føler jeg meg utstøtt av de andre i klassen

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

10) I min kroppsøvningsklasse har alle elevene med ulike ferdigheter en viktig rolle

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

11) I min kroppsøvningsklasse hjelper vi hverandre til å lære

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

12) I min kroppsøvningsklasse blir vi oppfordret til å utkonkurrere andre medelever

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

13) I min kroppsøvningsklasse har læreren favorittlever

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

14) I min kroppsøvningsklasse fokuseres det på å forbedre sine svake ferdigheter

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

15) I min kroppsøvingsklasse får elever kjeft hvis man gjør feil

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

16) I min kroppsøvingsklasse føler elevene seg suksessfulle når de forbedrer seg og lærer nye ferdigheter

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

17) I min kroppsøvingsklasse får kun elevene med de beste ferdighetene skryt

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

18) I min kroppsøvingsklasse får en straff hvis en gjør en feil

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

19) I min kroppsøvingsklasse har alle elever en viktig rolle

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

20) I min kroppsøvingsklasse blir man belønnet hvis en prøver hardt

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

21) I min kroppsøvingsklasse blir man oppfordret til å hjelpe medelevene sine

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

22) I min kroppsøvingsklasse gjør læreren det tydelig hvem som er de flinkeste elevene

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

23) I min kroppsøvingsklasse roser læreren meg hvis jeg gjør det bedre enn andre

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

24) I min kroppsøvingsklasse må en være en av de beste for å delta i aktivitetene

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

25) I min kroppsøvingsklasse blir en oppfordret til å gjøre sitt beste

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

26) I min kroppsøvingsklasse blir bare de beste i klassen lagt merke til

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

27) I min kroppsøvingsklasse er elever redd for å gjøre feil

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

28) I min kroppsøvingsklasse blir elever oppfordret til å arbeide med sine svakheter

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

29) I min kroppsøvingsklasse blir noen elever favorisert mer enn andre

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

30) I min kroppsøvingsklasse er en fokusert på hvordan en kan forbedre seg

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

31) I min kroppsøvingsklasse jobber vi sammen som et «team»

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

32) I min kroppsøvingsklasse føler alle at man er en viktig del av klassen

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

33) I min kroppsøvingsklasse hjelper vi hverandre til å bli bedre og utvikle seg

Aldri Sjelden Noen ganger Ganske ofte Alltid

Spørreskjema 2

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn.

1) Hvor god er du til å be om hjelp fra læreren når du sliter med å utvikle ferdighetene dine?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

2) Hvor god er du til å uttrykke dine meninger når andre medelever er uenig med deg?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

3) Hvor god er du til å tenke positivt igjen når en ubehagelig hendelse har oppstått?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

4) Hvor god er du til å studere når det er andre interessante ting å gjøre?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

5) Hvor god er du på å roe deg selv ned igjen når du er veldig redd?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

6) Hvor god er du på å bli venn med andre elever?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

7) Hvor god er du på å øve til en prøve i kroppsøving?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

8) Hvordan god er du på å håndtere en samtale med en ukjent person?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

9) Hvor god er du til å forhindre deg selv i å bli nervøs?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

10) Hvor god er du på å fullføre alle leksene hver dag?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

11) Hvor god er du på å samarbeide med medelevene dine?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

12) Hvor god er du på å kontrollere dine egne følelser?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

13) Hvor god er du på å beholde oppmerksomheten gjennom kroppøvingstimen?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

14) Hvor god er du på å fortelle andre medelever at de gjør noe du ikke liker at de gjør?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

15) Hvor god er du på å gi deg selv en «peptalk» når du føler deg nedенfor?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

16) Hvor god er du på å bestå alle kravene i kroppøving?

Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

17) Hvor god er du på å fortelle en morsom hendelse til en gruppe medelever?

- Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

18) Hvor god er du til å fortelle en venn når du ikke føler deg bra?

- Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

19) Hvor god er du på å gjøre foreldre dine fornøyd med din karakter i kroppsøving?

- Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

20) Hvor god er du på å holde på vennskap?

- Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

21) Hvor god er du på å undertrykke ubehagelige tanker?

- Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

22) Hvor god er du til å håndtere en prøve i kroppsøving?

- Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

23) Hvor god er du på å unngå krangler med medelever?

- Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

24) Hvor god du på å unngå å bekymre deg for ting som kunne skjedd?

- Veldig dårlig Litt dårlig Verken god eller dårlig Litt god Veldig god

Spørreskjema 3

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn.

1) Jeg synes det er synd at vi må ha kroppsøving

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

2) Jeg føler at jeg burde ha øvd mer til kroppsøvingstimene

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

3) Jeg føler at andre vil bli skuffet over meg i kroppsøvingstimene

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

4) Jeg føler jeg ikke kommer til å gjøre det så bra i kroppsøvinga som jeg kunne

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

5) Jeg føler meg ikke veldig trygg på min prestasjon i kroppsøvinga

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

Spørreskjema 4

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn.

1. Jeg synes kroppsøving er interessant

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

2. Jeg liker kroppsøving veldig mye

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

3. Jeg synes kroppsøving er sløsing med min tid

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

4. Jeg synes kroppsøving er gøy

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

5. Jeg synes kroppsøving er kjedelig

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

6. Jeg er glad i kroppsøving

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

7. Jeg liker ikke kroppsøving i det hele tatt

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

8. Jeg forteller til andre at kroppsøving er morsomt

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

Spørreskjema 5

Svar med utgangspunkt i kroppsøvingstimen. Sett kun **ett** kryss ved hvert utsagn.

1) Jeg føler meg ofte så lat og lei når jeg deltar i kroppsøving at jeg slutter før jeg er ferdig med det jeg planla å gjøre

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

2) Jeg jobber hardt for å gjøre det bra i kroppsøving, selv om jeg ikke liker det vi gjør

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

3) Når oppgavene er vanskelige, gir jeg opp eller bare utfører de enkle delene

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

4) Selv når oppgavene er kjedelige og uinteressante, klarer jeg å fortsette å jobbe til jeg er ferdig

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

5) Når jeg holder på med øvelser i kroppsøving, prøver jeg ofte å forklare øvelsene til en klassekamerat eller en venn

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

6) Jeg prøver å jobbe sammen med andre elever i klassen for å få til oppgavene og aktivitetene vi får

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

7) Når vi driver med aktiviteter og øvelser i kroppsøving, bruker jeg tid til å diskutere disse aktivitetene og øvelsene med andre elever fra klassen

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

8) Selv om jeg har problemer med å lære og forstå øvelser og aktiviteter i kroppsøvingstimen, så prøver jeg å gjøre dem på egen hånd, uten hjelp fra andre

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

9) Jeg spør læreren om hjelp med deler av oppgaver jeg ikke forstår så godt

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

10) Når jeg ikke kan forstå oppgavene og øvelsene vi får i timene, spør jeg en annen elev i klassen for å få hjelp

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

11) Jeg prøver å finne elever i klassen som jeg kan spørre om hjelp hvis det er nødvendig

Svært uenig Uenig litt uenig Nøytral Litt enig Enig Svært enig

Vennligst sjekk at du har besvart **alle spørsmål**, og at riktig svar alternativ kommer tydelig frem.

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på spørreskjemaet!