

Selvmonolog i kroppsøvingsfaget. En kvantitativ analyse av hva videregåendeelever sier til seg selv i undervisningen.



Masteroppgave

Sølvi Gravdal



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap- profil i idrett/ kroppsøving	Vårsemesteret, 2019 Åpen
Forfatter: Sølvi Gravdal (signatur forfatter)
Veileder: Rune Giske	
Tittel på masteroppgaven: Selvmonolog i kroppsøvingfaget. En kvantitativ analyse av hva videregåendelever sier til seg selv i undervisningen Engelsk tittel: Self-talk in physical education. A quantitative analysis of what high school students tell themselves during the PE lesson.	
Emneord: Selvmonolog, kroppsøving, undervisningsinnhold, oppfattet kompetanse, kroppsbylde	Antall ord: 1993 + vedlegg/annet:1434 Stavanger, 07.06.2019. dato/år

Forord

Etter fem fine år på Universitetet i Stavanger er masterutdanningen ved veis ende. Tiden med høyt stressnivå og hjertebank er over, og jeg kan endelig prioritere venninner, kjæreste og familie. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende med mange opp og nedturer, men har til gjengjeld vært spennende, meningsfullt og ikke minst lærerikt.

Jeg vil gjerne få takke veileder Rune Giske for god og konstruktiv veiledning, samt oppmuntring underveis i skriveprosessen. Videre vil jeg rette en spesiell takk til Tommy Haugen som tok seg tid til å hjelpe med statistikk og analyser.

I løpet av masteren har jeg også vært så heldig å bli kjent med og fått en god venninne i Nina. Vi har gått gjennom frustrasjon, glede, skuffelse og panikk sammen. Disse to årene hadde ikke vært de samme uten deg, og din støtte gjennom denne perioden har vært uvurderlig. Tusen takk!

Takk til elevene som valgte å delta og tok seg tid til å svare på spørreskjema. Uten dere hadde det aldri blitt noen oppgave.

Videre vil jeg takke venninner og familie som har heiet på meg. En ekstra takk går til Eline for all støtte, gode råd og gjennomlesning av deler av oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer Glenn som har taklet humørsvingningene mine, motivert og trodd på meg. Takk for at du var tålmodig og for at du har holdt ut.

Sammendrag

Selvmonolog er mye undersøkt innen idrett, men har også fått oppmerksomhet innen kroppsøvfingsfaget med tanke på å øke prestasjon. Eksisterende forskningslitteratur forteller imidlertid lite om hva som kjennetegner elevens selvmonolog i kroppsøvfingsfaget og hvilke faktorer som kan påvirke den. Kroppsøving er et fag hvor elevene skal utvikle bevegelseskompetanse gjennom et bredt utvalg av aktiviteter, hvor kropp og kompetanse er sentralt og svært synlig. Selvmonolog blir derfor viktig, fordi det kan påvirke deres opplevelse og forventning om mestring, motivasjon, selvtillit, læring, prestasjon, og regulering av innsats. Hensikten med denne studien var derfor å undersøke hva som generelt karakteriserte videregående elever sin selvmonolog i kroppsøvfingsundervisningen, samt hvorvidt undervisningsinnhold, oppfattet kompetanse og kroppsbylde hadde betydning for elevenes selvmonolog. Utvalget bestod av tre klasser, hvor totalt 54 elever deltok i studien. Undersøkelsen tok utgangspunkt i et kvasi-eksperimentelt design, hvor elevene besvarte et spørreskjema umiddelbart etter tre ulike undervisningsopplegg. Resultatene viste at elevene snakket mye til seg selv i undervisningen, og at positiv selvmonolog i form av motiverende og instruerende utsagn var fremtredende. Selvmonologen var imidlertid relativt stabil på tvers av undervisningsinnhold, og elevenes oppfattet kompetanse og kroppsbylde så ut til å ha større betydning. Elevene med lav oppfattet kompetanse rapporterte høyere grad av negativ selvmonolog enn elevene med høy oppfattet kompetanse i alle aktivitetene. Videre rapporterte elevene med positivt kroppsbylde høyere grad av positiv selvmonolog, sammenlignet med elever med negativt kroppsbylde. Kroppsøvfingslæreren bør oppmuntre til å bruke selvmonolog som fremmer mest mulig læring hos elevene, være bevisst på at mange elever kan oppleve kroppsbylde i faget, og at eksponeringen av kropp kan ha betydning for elevenes selvmonolog i undervisningen.

Abstract

There has been a reasonable amount of research on self-talk in the sports domain. Self-talk has also started to receive some attention in physical education as a strategy to improve performance. Current research literature, however, does not tell much about the characteristics in pupils self-talk in physical education, nor its influencing factors. In the physical education curriculum pupils are expected to develop a more advanced knowledge in their own movement skills through a large variety of activities, where body and ability is visible to the public. Self-talk can have an important impact on pupil's mastery experience, motivation, self-esteem, learning ability, performance and effort. The purpose of this study was to examine what characterised high school students' self-talk in the physical education lectures, as well as the influence of lesson-content, perceived competence and body-image. The sample consisted of a total of 54 participants divided into three groups. The study used a quasi-experimental design, where the participants completed a questionnaire following immediately after three different lessons. The results revealed that the students used a reasonable amount of self-talk during the lessons, where instructional and motivational self-talk was prominent. Results showed that self-talk was relatively consistent during all three lessons whilst it seemed that the pupils perceived competence and body-image played a larger role. Students with low-perceived competence reported a higher degree of negative self-talk compared to students with a high-perceived competence in all activities. Furthermore, students with a positive body-image reported a higher degree of positive self-talk compared to the students with a negative body-image. The PE teacher should encourage students' use of self-talk that promotes learning, and should be aware that multiple students can experience body dissatisfaction that can possibly influence students' self-talk throughout the lesson.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1.0 Introduksjon	1
1.1 Studiens hensikt	4
2.0 Teoretiske perspektiv	6
2.1 Undervisningsopplegg	6
2.2 Oppfattet kompetanse	7
2.3 Kropp og kroppsbilde	8
2.4 Definisjon av selvmonolog	10
2.5 Selvmonologs natur	12
2.5.1 Selvmonolog frekvens	12
2.5.2 Valens	12
2.5.3 Offentlighet	13
2.5.4 Grad av selvbestemmelse	13
2.5.5 Tolkning av motivasjon	14
2.5.6 Funksjon	14
2.6 Selvmonolog modell	15
2.7 Forløpere til selvmonolog	16
2.7.1 Personforløpere	16
2.7.2 Situasjonsforløpere	18
2.8 Selvmonolog og prestasjon	20
2.8.1 Kognitive mekanismer	21
2.8.2 Motivasjonelle mekanismer	23
2.8.3 Atferds mekanismer	24
2.8.4 Affektive mekanismer	25
2.9 Forskningsspørsmål og hypoteser	27
3.0 Metode	28
3.1 Design	28
3.2 Utvalg	28
3.3 Instrumenter	28
3.3.1 Selvmonolog	28
3.3.2 Kroppsbilde	29

3.3.3 Oppfattet kompetanse	30
3.3.4 Målorientering.....	30
3.3.5 Bakgrunnsvariabler	30
3.4 Validitet og Reliabilitet	30
3.4.1 Automatic Self-talk Questionnaire for Sport	30
3.4.2 Sources of Sport Confidence Questionnaire	31
3.4.3 Intrinsic Motivation Inventory	31
3.4.4 Spørreundersøkelsens indre reliabilitet	31
3.5 Prosedyrer	32
3.6 Undervisningsopplegg	32
3.7 Forskningsetiske vurderinger	32
3.8 Forberedelser til analyser.....	33
3.9 Statistiske analyser	33
4.0 Resultat.....	34
5.0 Diskusjon.....	37
5.1 Hva sier elevene til seg selv i kroppsøvingsundervisningen?	37
5.2 Instruerende selvmonolog.....	38
5.3 Motiverende selvmonolog	40
5.4 Selvmonolog og oppfattet kompetanse.....	42
5.5 Selvmonolog og kroppsbilde	46
6.0 Metodisk diskusjon – styrker og svakheter	50
7.0 Oppsummerende konklusjon og avsluttende refleksjoner	53
7.1 Videre forskning	54

1.0 Introduksjon

Det er godt dokumentert at regelmessig fysisk aktivitet gir mange helsemessige gevinster og er nødvendig for en normal vekst og utvikling hos barn og unge (Malina, Bouchard & Bar-Or, 2004). I den forbindelse anses kroppsøvningsfaget som den viktigste samfunnsstrukturen for å fremme regelmessig fysisk aktivitet i barne- og ungdomsårene (Fairclough, Stratton & Baldwin, 2002; McKenzie, 2001). Hovedmålet i kroppsøving er at faget skal presenteres på en slik måte at elevene skal bli motiverte til å leve fysisk aktive liv, samt medvirke til at elevene lærer, opplever, skaper og sanser med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ungdomsårene kan imidlertid være en sårbar tid med økt bekymring og selvbevissthet omkring hvordan man ser ut og hvordan andre, særlig jevnaldrende oppfatter en (Urduan & Midgley, 2001). Kroppsøving gir mange muligheter for å vise frem kropp og kroppslig kompetanse i plenum, og den enkelte elev sin fysisk-motorisk kompetanse eller mangel på det, blir svært synlig for medelever (Ommundsen, 2004). Dette gjør det lett for elever å sammenligne seg selv med andre, og vil kunne gjøre det utfordrende for læreren å skape et mestringsorientert læringsklima (Næsheim-Bjørkvik, 2010). Mestring har betydning for elevens oppfattede kompetanse, selvtillit, trivsel og motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007), og er avgjørende for elevenes læringsutbytte (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I denne sammenheng blir det elever tenker og sier til seg selv under kroppsøvningsundervisningen spesielt viktig, fordi tankeinnholdet kan påvirke elevenes opplevelse og forventning om mestring, motivasjon, selvtillit, prestasjon, konsentrasjon, følelser og regulering av innsats (Hardy, Gammage & Hall, 2001; Hardy, Oliver & Tod, 2009). Dette kalles selvmonolog og vil være denne studiens problemområde.

Selvmonolog er definert på en rekke ulike måter, noe som vil utdypes ytterligere i teorikapittelet. Enkelt forklart kan man si at selvmonolog er det en sier høyt til seg selv eller som en indre stemme (Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma & Kazakas, 2000). Hva man sier til seg selv og hvor ofte man gjør det vil variere fra person til person og i ulike situasjoner (Bunker, Williams & Zinsser, 1992). Ifølge Bunker et al. (1992) er selvmonolog en viktig ressurs når den fremmer selvtillit og prestasjon, eksempelvis hvis det en sier til seg selv hjelper personen å rette oppmerksomheten på oppgaven som skal gjøres, og ikke dveler over feil en har gjort tidligere. Hvis det en sier til seg selv derimot er negativt, distraherende, eller så fremtredende at den ødelegger for en oppgave eller en prestasjon, vil selvmonolog være en ulempe. På tross av at selvmonolog og dens innhold ofte er ubevisst, vil den ifølge Bunker et al. (1992) og Morin (1993) ha en direkte påvirkning på elevenes følelser og handlinger. Det

må imidlertid påpekes at det er uklart om dette er et årsak-virknings forhold, eller om dette er sammenfallende.

Selvmonolog er mye undersøkt innen idrett med tanke på å forbedre utøvere sin prestasjon (Weinberg & Gould, 2011b), men har også vært et tema i skolesammenheng.

Utdanningsforskning har blant annet vist at elever bruker selvmonolog aktivt i veiledning, planlegging og overvåkning av egen aktivitet (Diaz & Berk, 1992), hvor økt bruk av selvmonolog er knyttet til forbedret selvregulering (Nelson & Van Meter, 2006). Videre viser en undersøkelse at elevers bruk av positiv selvmonolog i klasserommet er forbundet med høyere selvtillit (Burnett & McCrindle, 1999), og at både mestrings- og prestasjonsorientert selvmonolog positivt predikerer innsats, læring og klasseromsprestasjoner (Wolters, 1999).

I en studie av Wang, Shim og Wolters (2017) ble det undersøkt hvorvidt ulike målorientering predisponerte elever til å anvende selvmonolog av ulike natur, og om alle typer motiverende selvmonolog var assosiert med en forbedring i akademisk engasjement. Resultatene viste at mestrende selvmonolog, med utsagn som *«jeg må fortsette å jobbe slik at jeg kan lære mest mulig»*, var relatert til høy grad av involvering. Videre var selvtillits-forbedrende selvmonolog, som *«jeg kan gjøre dette»*, relatert til at elevene i mindre grad unngikk utfordringer. Den eksterne selvmonologen, med utsagn som *«jeg må huske hvor viktig det er å få gode karakterer»* var på en annen side noe mer uklar. Den var assosiert med økt tilbaketrekking og unngåelse av utfordringer, samtidig som den var assosiert med lavere grad av forstyrrende oppførsel i klasserommet. Det var likevel sistnevnte type selvmonolog som ble brukt oftest blant elevene i dette utvalget. Forfatterne hevdet at dette ikke var overraskende med tanke på den strenge og konkurransepregede utdanningskonteksten i Kina, samt elevenes bestrebelser for å innfri foreldrenes forventninger om høye prestasjoner. I lys av disse funnene kan det se ut til at ikke alle typer motiverende selvmonolog er like gunstige, og at elever som er prestasjonsorienterte lettere kan ty til en ekstern type selvmonolog, noe Wang et al. (2017) sine funn viste å være lite hensiktsmessig.

Videre undersøkte Oliver, Markland og Hardy (2010) hvordan bachelorstudenter, ved hjelp av selvmonolog, håndterte stress i intellektuelt krevende fag, som forskningsmetode og statistikk. Med utgangspunkt i Deci og Ryan (1985) selvbestemmelsesteori, kategoriserte forfatterne selvmonolog som informerende og kontrollerende, hvor førstnevnte ble sett som en form for oppmuntring og sistnevnte ble sett som en form for selvpåført press. Formålet med studien var å undersøke hvorvidt informerende og kontrollerende selvmonolog var assosiert med angst og affekt etter forelesningen. Resultatene viste at informerende selvmonolog var positivt

assosiert med positiv affekt uansett opplevelse eller forståelse av forelesningen. Videre viste resultatene at kontrollerende selvmonolog predikerte signifikant mer angst og negativ affekt når studentene fikk en negativ opplevelse eller svak forståelse av forelesningen. Forfatterne foreslo derfor at undervisningsinstitusjoner burde fremme informerende selvmonolog hos studenter, da det kan gjøre det lettere for studenter å håndtere stress, potensielt forbedre affekt etter forelesning, og til slutt forbedre elever sin erfaring med høyere utdanning (Oliver et al., 2010).

Til tross for at det finnes mange undersøkelser på selvmonolog innen idrett, samt noe innen skole generelt, er undersøkelser på selvmonolog i kroppsøvfingsfaget svært begrenset (Zourbanos, 2013; Zourbanos, Papaioannou, Argyropoulou & Hatzigeorgiadis, 2014). Det finnes imidlertid noen undersøkelser. I en studie av (Anderson, Vogel & Albrecht, 1999) ble selvmonolog brukt som en læringsstrategi for å lære elever i tredjeklasse overarmskast. Intervensjonsgruppen lærte å verbalisere forhåndsvalgte stikkord som samsvarte med nøkkelementer i et skjema for ferdigheten overarmskast. Resultatene viste at gruppen som brukte instruerende selvmonolog presterte signifikant bedre i overhåndskast, enn gruppene som ikke brukte det. Kolovelonis, Goudas og Dermitzaki (2012) undersøkte effektene selvmonolog og målsetting hadde på innlæring av en ny ferdighet. Deres funn viste at elevene som brukte både selvmonolog og målsetting presterte bedre i dart-kast, sammenlignet med gruppen som bare brukte målsetting. Videre undersøkte Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Bardas og Theodorakis (2013) effektene av instruerende og motiverende selvmonolog i håndball hos grunnskoleelever. I en oppgave skulle de bruke sin dominante arm og i en annen oppgave skulle de bruke den ikke dominante armen. Elevene som brukte instruerende og motiverende selvmonolog forbedret sin prestasjon betydelig i begge oppgavene sammenlignet med kontrollgruppen. Disse funnene kan tyde på at særlig instruerende selvmonolog er gunstig i tidlige stadier av læring. Videre ble effekten av disse typene for selvmonolog også undersøkt av Kolovelonis, Goudas og Dermitzaki (2011), på prestasjon i armhevinger og brystpasning i kroppsøving. Resultatene viste at gruppene som brukte selvmonolog presterte bedre enn kontrollgruppene i begge øvelsene. Instruerende og motiverende selvmonolog var like effektive i brystpasning, mens motiverende var mest effektiv i armhevinger. En mulig forklaring kan være at armhevinger er mindre teknisk krevende og i større grad automatisert, og at det derfor ikke vil være like nødvendig med instruerende utsagn. Dette støttes også av Theodorakis et al. (2000) som argumenterte for at hvordan selvmonolog påvirker prestasjon, enten det er instruerende eller motiverende selvmonolog, kommer an på oppgaven som skal

utføres. I denne sammenheng vil det være rimelig å tenke seg at ulike oppgaver eller ferdigheter i kroppsøving krever forskjellige typer selvmonolog med tanke på en effektiv utførelse. Kroppsøvingslæreren bør derfor tenke gjennom hvilke selvinstruksjoner det rimelig å tenke seg at er positive for elevens læring.

De overnevnte studiene refererer til selvmonolog som en kognitiv strategi som er gunstig for å øke prestasjonen, en tilnærming som også er den mest fremtredende for forskning på selvmonolog innenfor idrett. Å øke elevenes prestasjon var imidlertid ikke formålet da Zourbanos et al. (2014) gjennomførte sine tre studier for å undersøke interaksjonen mellom elevenes målorientering, oppfattet kompetanse og selvmonolog i kroppsøving. De to første studiene viste at elever som var mestringsorienterte rapporterte større grad av positiv selvmonolog og mindre grad av negativ selvmonolog. Videre hadde oppfattet kompetanse en positiv sammenheng med positiv selvmonolog og en negativ sammenheng med negativ selvmonolog. Sammenhengen med mestringsorientering og selvmonolog ble også funnet i den siste studien, men da uavhengig av elevenes oppfattede kompetanse. Elever som var prestasjonsorienterte og hadde lav oppfattet kompetanse rapporterte høyere grad av negativ selvmonolog, mens elever som var prestasjonsorienterte og hadde høy oppfattet kompetanse ikke rapporterte bruk av negativ selvmonolog.

Zourbanos et al. (2014) foreslo at det å være mestringsorientert kan kompensere for lav oppfattet kompetanse, da elever tenker mer positivt når de er mestringsorienterte, har positive forventninger om å nå sine mål og opplever at prestasjonen kun er avhengig av seg selv. Videre hevdet de at elever med høy oppfattet kompetanse allerede har positive forventninger om å få det til, nettopp fordi de føler seg kompetente, og at en mestringsorientering derfor ikke vil øke deres positive tanker. Samlet sett støtter disse undersøkelsene opp om at det finnes en interaksjon mellom målorientering og oppfattet kompetanse som kan påvirke hva elevene sier til seg selv i kroppsøvingsundervisningen (Zourbanos et al., 2014).

1.1 Studiens hensikt

Da forskning på selvmonolog innen kroppsøving er relativt begrenset, og fokuset primært har vært å se hvilke effekter selvmonolog har på elevprestasjon (Zourbanos, 2013), er det behov for forskning på hvilke faktorer som har sammenheng med ulike typer selvmonolog hos elevene. Kroppsøving er et fag hvor elevene skal utvikle bevegelseskompetanse gjennom et bredt utvalg av aktiviteter, hvor kropp og kompetanse både er sentralt og svært synlig. Hensikten med denne masteroppgaven er derfor å undersøke hva som karakteriserer elever sin

selvmonolog i kroppsøvingsfaget, og hvilken betydning undervisningsopplegg, oppfattet kompetanse og kroppsbylde har for hva elevene sier til seg selv.

2.0 Teoretiske perspektiv

Hvordan man oppfatter seg selv er viktige forutsetninger for hvordan man tenker, føler og handler (Skaalvik, 2006). Man har oppfatninger om seg selv på ulike områder, både i forhold til kropp og utseende, og hvor kompetent man opplever man er i en aktivitet. Oppfatninger av eget utseende og kompetanse er vist å være særlig viktig for ungdoms generelle selvtillit og mentale helse (Fox & Lindwall, 2014; Shapka & Keating, 2005).

I følgende kapittel vil betydningen av undervisningsinnhold, oppfattet kompetanse og kroppsbilde bli belyst. Videre vil det bli forsøkt å gi en klarhet i hva selvmonolog egentlig er. Hvordan begrepet blir definert, aspekter ved selvmonolog sin natur og faktorer som kan forme og påvirke hva man sier til seg selv vil gjennomgås. Da det ikke finnes en teoretisk modell om selvmonolog som går spesifikt inn på kroppsøving, vil det bli brukt en modell med et idrettslig perspektiv

2.1 Undervisningsopplegg

Hva man sier til seg selv vil ifølge Bunker et al. (1992) variere i ulike situasjoner, og kanskje er det slik at ulikt undervisningsinnhold vil ha ulik effekt på elevenes måte å tenke på og hva de sier til seg selv? I denne oppgaven vil derfor elevenes selvmonolog bli målt etter ulikt undervisningsinnhold, hvor det blir tatt utgangspunkt i aktivitetene ballspill, dans og utholdenhet. Men hva vet man egentlig om hvordan elevene opplever disse aktivitetene? En ny norsk kartleggingsstudie viste at elever opplever at ballspill dominerer undervisningen, samtidig som elevene, og særlig jentene, ønsker mindre av dette (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Dette ser også ut til å sammenfalle med flere studier, hvor jentene forteller at de ikke liker ballspill (Lagestad, 2017), at de er redde for å dumme seg ut og at guttene legger skylden på dem hvis de taper (Andrews & Johansen, 2005). Videre viste Moen et al. (2018) sine funn at elevene opplevde at dans så og si var fraværende i undervisningen, og at elevene heller ikke så på dans som en viktig del av faget. Videre fant Jacobsen (2003) at jentene ønsker mer dans, mens guttene ønsker mindre. Guttene hadde imidlertid større aksept for dans hvor bevegelsesmønstrene var mer åpne og som de hadde erfaring med fra fritiden (Jacobsen, 2003). Når det gjelder utholdenhet fant Bjerke, Lyngstad og Lagestad (2016) at særlig elever med lav fysisk form oppgav å trives mindre med utholdenhetsaktiviteter hvor det blir satt krav til fysisk form, som det å løpe langt eller ved testing. Dette støttes også av Næss, Säfvenbom og Standal (2014) som fant at mange elever hadde negative erfaringer med løping i kroppsøvingfaget, hvor de måtte løpe en bestemt lengde, fart og på en bestemt tid. Det kan

tenkes at hvordan elevene opplever en spesifikk aktivitet i undervisningen kan ha en sammenheng med hva de sier til seg selv. Innenfor ulike aktiviteter vil man også ha ulike oppfatninger om sin kompetanse og prestasjoner (Skaalvik, 2006).

2.2 Oppfattet kompetanse

Selvoppfatning defineres som enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Oppfatningene en person har om seg selv stammer fra personens tidligere erfaringer, og hvordan disse blir tolket og forstått av personen (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Vi har oppfatninger om oss selv på ulike arenaer og områder. Arenaer som skole, idrett og kroppsøving kan betegnes som prestasjonsarenaer, der selvoppfatning handler om de oppfatningene man har om egen kompetanse og prestasjoner (Skaalvik, 2006). Disse selvoppfatningene består både av en beskrivende og vurderende dimensjon (Skaalvik, 1997). I kroppsøving kan den beskrivende dimensjonen for eksempel være hvor raskt en kan løpe 60 meteren eller hvor mange armhevinger en klarer å ta. I disse beskrivelsene ligger det samtidig integrerte vurderinger, hvor den tiden en løper 60 meteren på vurderes som bra eller dårlig, noe som enten baseres på en norm for hva som anses som en god prestasjon, eller i forhold til hva de andre elevene i klassen klarer (Skaalvik, 2006). Fordi selvoppfatninger inkluderer vurderinger vil det kunne få affektive konsekvenser, da det føles ubehagelig å vurdere seg selv negativt på områder som oppfattes som viktige. Negative vurderinger kan i verste fall føre til dårligere selvverd eller selvakseptering (Skaalvik, 2006). Tidligere undersøkelser har vist at elever med lav oppfattet kompetanse utviser mer angst og stress i lærings- og prestasjonssituasjoner, sammenlignet med elever som har høy oppfattet kompetanse (Bandura, 1986; Covington, 1992).

Videre har tidligere forskning vist at oppfattet kompetanse innen fysisk aktivitet har en signifikant betydning både for prestasjon, atferd, kognisjon og affekt (Crocker, Eklund & Kowalski, 2000; Weiss & Ebbeck, 1996). Oppfattet kompetanse vil således spille en viktig rolle i kroppsøvingsfaget, hvor elevenes kompetanse og prestasjoner svært synlig, og man blir vurdert av både lærer og medelever. Disse vurderingene kan komme til uttrykk ved direkte utsagn om prestasjoner, oppmuntring eller mer subtile vurderinger som hvorvidt en blir inkludert i aktiviteten eller ikke. Man kan også vurdere egen kompetanse og prestasjoner ved å sammenligne seg med andre, noe som er lett å gjøre i kroppsøvingsfaget (Skaalvik, 2006). Selvvurderinger og mestringsforventninger har stor betydning blant annet for hvilke mål en setter seg, for motivasjon og for innsatsen en legger i oppgaven (Skaalvik, 2006). I en studie

av Billitz (2015) viste resultatene at elever med høyere grad av oppfattet kompetanse i større grad var oppgaveorienterte, hadde høyere innsats og sterkere interesse i faget, sammenlignet med elever som hadde lavere grad av oppfattet kompetanse. Videre fant Ntoumanis (2001) og Vallerand et al. (1993) at elever med høy oppfattet kompetanse i større grad var indre motivert i faget. Ifølge Deci og Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori er tilfredstillelsen av behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet viktig for å fremme indre motivasjon. Resultatene til Ntoumanis (2001); Standage, Duda og Ntoumanis (2006) viste imidlertid at kompetanse så ut til å være det behovet som sterkest predikerer indre motivasjon i kroppsøvningsfaget. Dette støttes også av Goudas, Biddle og Fox (1994) som fant at oppfattet kompetanse forklarte 68% av variansen i indre motivasjon hos elever i kroppsøving. Kanskje skyldes dette at kompetanse eller mangelen på det er mer fremtredende og synlig i faget, sammenlignet med behovet for autonomi og tilhørighet.

Ifølge Ntoumanis (2001) spiller oppfattet kompetanse en avgjørende rolle i faget, fordi elever som oppfatter seg selv som kompetente og har tidligere erfaringer innen idrett, har større sannsynlighet for å trives i faget og for å ha et ønske om å videreutvikle ferdighetene sine. Mange elever kan imidlertid føle seg mindre kompetente i faget. En negativ oppfatning av egen kompetanse kan medføre lave mestringsforventninger og selvbeskyttende læringsstrategier, og dermed påvirke deltakelse og innsatsen elevene legger i oppgaven (Ommundsen, 2006). Da oppfattet kompetanse er en viktig forutsetning for motivasjon og hvordan man tenker (Skaalvik, 2006), vil det være rimelig å tenke seg at hvordan elevene opplever og vurderer sin kompetanse i faget vil kunne påvirke hva de sier til seg selv. Dette kan også ses i lys av Conroy og Metzler (2004) sin undersøkelse, som viste at deltakerne brukte mer positiv og mindre negativ selvmonolog i situasjoner hvor de lykkes sammenlignet med situasjoner hvor de mislykkes. Dersom elever opplever å ha lav kompetanse i kroppsøvningsundervisningen, kan det tenkes å føre til demotiverende selvmonolog, som igjen kan få konsekvenser for elevenes innsats og læring i faget.

2.3 Kropp og kroppsbilde

Kroppsbilde er et fenomen som særlig de siste tiårene har fått økende grad av oppmerksomhet, både innen forskning, i ulike faglige sammenhenger, samt innen praktisk handling og sosialt liv (Cash, 2004; Grogan, 2006; Thompson, Heinberg, Altabe & Tantleff-Dunn, 1998). Begrepet kroppsbilde refererer til den mangesidede psykologiske opplevelsen av kropp og kroppsliggjøring hos mennesket, og omfatter våre oppfatninger, meninger, tanker

og følelser vi har om egen kropp (Cash, 2004; Grogan, 2006). Ifølge Cash (2004) vil personens egen subjektive opplevelse av seg selv og egen fremtreden, ofte ha en sterkere psykososial betydning enn den objektive og virkelige sosiale fremtreden personen har. Det er med andre ord ikke vårt faktiske utseende eller hvordan vi oppfattes av andre, men vårt «indre syn» på hvordan vi ser ut og hvordan vi tror vi oppfattes av andre som har størst betydning (Thompson et al., 1998). Det indre synet på kroppen henger sammen med hva vi tenker og føler, og kan påvirke vår atferd i bestemte situasjoner. Følelsene som knyttes til vurderingen av hvordan vi ser ut, kan være positive og negative, og de påfølgende tankene disse følelsene gir oss kan enten styrke eller svekke vår selvtillit, som videre får konsekvenser for hvordan vi handler og hvilke muligheter vi tenker at vi har (Thompson et al., 1998). Tidligere undersøkelser har vist at kroppsbilde kan påvirke våre handlinger og atferd på en rekke måter. Det kan for eksempel påvirke sannsynligheten for hvorvidt en ønsker eller unngår å trene (Choi, 2005; Grogan, Evans, Wright & Hunter, 2004), påvirke spisevaner og føre til spisevegring (Cooley & Toray, 2001), samt påvirke relasjonene en har til andre og hvordan en fungerer i sosiale sammenhenger (Bunkan, 2008). Videre er det vist at kroppsmisnøye er assosiert med depresjon (Brechan & Kvalem, 2015) og lavt selvbilde (Tiggemann, 2005).

Kroppsfokuset er sterkt blant dagens ungdom, og elever i denne alderen er spesielt sårbare med tanke på eget kroppsbilde (Klomsten, 2014). Selvoppfatninger omkring utseende og kroppsbilde er ifølge Levine og Smolak (2002) den viktigste komponenten i ungdommers selvbilde. Mange unge er misfornøyde med utseende og kroppen sin, og sliter med selvbilde på grunn av dette (Smolak, 2012). Eksempelvis viste en canadisk undersøkelse at hele 57% av guttene og 57,7 % av jentene var misfornøyd med kroppen sin (Dion et al., 2016). Hos jentene var misnøyen med egen kropp generelt knyttet til et ønske om en tynnere figur (Dion et al., 2016; Tiggemann, 2004), mens guttenes kroppsmisnøye var knyttet til et ønske om være mer muskuløs (Dion et al., 2016). Fysisk aktivitet er vist å være assosiert med mindre kroppsmisnøye (Neumark-Sztainer, Paxton, Hannan, Haines & Story, 2006), og kroppsøvfaget anses som den viktigste samfunnsstrukturen for å fremme regelmessig fysisk aktivitet hos barn og unge (Fairclough et al., 2002).

I kroppsøvfaget synes meninger, erfaringer og følelser knyttet til egen kropp og det kroppslige å være essensielt (Moen & Rugseth, 2018). Kropp og bruken av kropp er sentralt, noe som gjør at elevene møter hverandre på en annen måte her enn det de gjør i andre skolefag. Elevene skal samarbeide, ha nær fysisk kontakt, og deres kropp og kompetanse blir

synlig for alle. De blir evaluert og vurdert både av lærer og medelever, og manglede ferdigheter og kroppsfasong vil være vanskelig å skjule. Dette kan være vanskelig for elever som har et negativt forhold til egen kropp (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Nettopp fordi kropp og kroppslige erfaringer står i sentrum i kroppsøvningsfaget, er det ikke usannsynlig at noen elever kan oppleve misnøye med kroppen i kroppsøvningsundervisningen (Kerner, Haerens & Kirk, 2018b). Eksempelvis har Cox, Ullrich-French, Madonia og Witty (2011) vist at sosialkontekstuelle faktorer i faget, som hvordan en tror en oppfattes av medelever, påvirker emosjonelle og atferdsmessige aspekter av kroppsbylde, som «social physique anxiety» og «body avoidance behaviour», som det å skjule kroppen med klær. Det kan tenkes at bekymring omkring eget utseende og kropp kan føre til at elevene blir mer opptatt av hvordan de ser ut, fremfor å fokusere på læring og hva de skal gjøre i undervisningen. Det vil det være rimelig å anta at hvordan elever oppfatter kroppen sin og hvordan de tror medelever oppfatter kroppen deres, også vil ha innvirkning på elevenes selvmonolog i kroppsøvningsundervisningen.

2.4 Definisjon av selvmonolog

Hva er egentlig selvmonolog, og hva legges i begrepet? I litteraturen er det å snakke til seg selv omtalt med en rekke ulike betegnelser, som indre dialog, indre samtale, indre stemme, verbal tenking, selverklæringer, auditiv visualisering og selvmonolog (Van Raalte, Vincent & Brewer, 2016; Winsler, 2009). De mange definisjonene og betegnelseene kan gjøre det utfordrende å forstå hva som faktisk legges i begrepet. Det å definere begreper innenfor samfunnsvitenskapen har viktige implikasjoner, særlig for målingen av fenomenet som undersøkes (Carron, Brawley & Widmeyer, 1998). Uten sosial enighet om definisjoner, vil det være vanskelig å identifisere og syntetisere relevant forskning om temaet, og forskere vil ikke være i stand til å finne egnede måter å måle variablene på (Hardy et al., 2009). I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i det engelske begrepet «Self-talk», som på norsk vil bli omtalt som selvmonolog.

I tillegg til å være mange og forskjellige, har definisjonene av selvmonolog variert fra å kombinere aspekter av atferd og kognisjon til å utelukkende basere seg på det kognitive aspektet (Hardy, 2006). Et eksempel som illustrerer førstnevnte er Theodorakis, Chroni, Laparidis, Bebetos og Douma (2001) som skriver at selvmonolog kan manifestere seg både verbalt og ikke-verbalt, i form av tale, tanker, ansiktsuttrykk og lignende. Dette viser betydningen av grundige og presise definisjoner, da denne definisjonen tilsynelatende blander

sammen selvmonolog sin natur og konsekvenser/assosiasjoner av den. Definisjonen til Bunker et al. (1992) derimot, er utelukkende kognitiv, hvor de definerer selvmonolog som hver gang man tenker på noe snakker man med seg selv. Dette er en noe vag definisjon, noe som gjør det vanskelig å måle selvmonolog spesifikt (Hardy, Jones & Gould, 1996a). Da definisjonen vektlegger tanker generelt, inkluderer dette visualisering og dagdrømmer (Hardy et al., 2001), noe som kan føre til at selvmonolog lett blandes sammen med andre fenomen, som det å visualisere (Hardy, 2006).

Theodorakis et al. (2000) definerte selvmonolog som det man sier høyt til seg selv eller som en indre stemme. Her fremheves to viktige egenskaper ved selvmonolog; den kan være offentlig eller privat, og den består av uttalelser som kun er rettet til seg selv (Hardy, 2006). Den sistnevnte egenskapen er særlig verdt å merke seg, da hensikten med privat selvmonolog ikke er å kommunisere med andre, men selvregulering (Diaz & Berk, 1992). Dermed vil enhver undersøkelse av selvmonolog innebære en vurdering av hvorvidt selvmonologen har som hensikt å være privat eller sosial, et skille som derimot ikke alltid er entydig. En slik vurdering kan heller ikke utelukkende baseres på talerens forventning om verbal respons, da kommunikasjon kan inneha flere og noen ganger subtile former, som ett nikk eller heving av øyenbrynet (Hardy, 2006). Selv om Theodorakis et al. (2000) sin definisjon er en forbedring fra de mer tankeorienterte begrepsdefinisjonene, er den noe forenklet og unnlater å identifisere potensielle bruksområder av selvmonolog. En definisjon som gjør nettopp det, kommer fra Hackfort og Schwenkmezger (1993), som foreslår at selvmonolog er en dialog som brukes for å tolke persepsjoner og følelser, regulere og endre sine vurderinger og overbevisninger, for så å gi seg selv støtte og instruksjoner. Denne definisjonen viser både til hva selvmonolog er og hva det kan brukes til.

I lys av dette avsnittet er det åpenbart at det å utarbeide en presis og funksjonell definisjon av selvmonolog kan være utfordrende. Likevel argumenterer Hardy (2006) for at en må nå en konsensus når det gjelder å definere selvmonolog, og foreslår at begrepet bør defineres etter noen kriterier. Kriteriene låter som følgende; uttalelser eller verbalisering som er rettet til seg selv, dynamisk og flerdimensjonal, inneholder fortolkende elementer som kan knyttes til uttalelsenes innhold og betjener minst to funksjoner; instruksjon og motivasjon.

2.5 Selvmonologs natur

Et av kriteriene for en velfungerende definisjon av selvmonolog er at den er flerdimensjonal, og Hardy (2006) identifiserte seks dimensjoner som en del av selvmonolog sin natur; Frekvens, valens, tolkning av motivasjon, offentlighet, grad av selvbestemmelse og funksjon.

2.5.1 Selvmonolog frekvens

Den første dimensjonen er frekvens, som vil si hvor ofte man bruker selvmonolog. Tidligere forskning har funnet ut at suksessfulle utøvere bruker mer selvmonolog enn mindre suksessfulle utøvere. Mahoney og Avenier (1977) sine funn viste at turnere som kvalifiserte til olympiske leker, brukte mer selvmonolog under trening og konkurranse enn turnere som ikke kvalifiserte til OL. Undersøkelser har også vist at selvmonolog-frekvensen øker utover treningssesongen, fra lavsesong til oppkjøring (Hardy, Hall & Hardy, 2004). Frekvensen av selvmonolog er imidlertid sett å være en signifikant moderator for selvmonolog dimensjonen valens. Eksempelvis fant Hardy, Hardy og Hall (2001) at økt anstrengelse og prestasjon var assosiert med en økning i negativ selvmonolog. Humør ble foreslått som en mulig forklaring, da undersøkelser innenfor idrettspsykologi hevder at jo hardere et individ jobber, jo dårligere blir humøret (Parfitt, Eston & Connolly, 1996; Parfitt, Markland & Holmes, 1994). Videre er negativ affekt vist å være relatert til bruken av negativ selvmonolog (Hardy et al., 2001). Det er også vist at individuelle idrettsutøvere bruker mer selvmonolog sammenlignet med utøvere innen lagidrett, sannsynligvis da de i større grad er avhengig av seg selv når det kommer til feedback og oppmuntring (Hardy, Hall & Hardy, 2005).

2.5.2 Valens

Den andre dimensjonen er valens som refererer til selvmonologens innhold. Innholdet kan enten være positivt, med utsagn som f.eks. «*jeg har tro på meg selv*» eller «*kom igjen*», hvor selvmonologen blir en form for ros som kan bidra til å opprettholde et passende oppmerksomhetsfokus og ikke fokuserer på tidligere feil (Hardy, 2006). Motsatt kan innholdet være negativt, med utsagn som «*jeg kommer ikke til å klare det*», hvor selvmonologen blir sagt som en form for kritikk som kan komme i veien for prestasjonen, fordi den kan være irrasjonell, upassende, kontraproduktiv eller angstfremkallende (Theodorakis et al., 2000). Hvilke effekter positiv kontra negativ selvmonolog har på prestasjonsnivå har fått mye oppmerksomhet, men resultatene er varierende og tvetydige (Hardy, 2006). Primært har hypotesene vært at positiv selvmonolog vil fremme prestasjonen

og at negativ selvmonolog vil hemme prestasjonen (Zinsser, Bunker & Williams, 2006). I strid med sterke antakelser om at positiv selvmonolog fremmer prestasjon, fant Highlen og Bennett (1983) at stupere som ikke kvalifiserte seg til det canadiske stupelaget brukte mer positiv selvmonolog sammenlignet med stuperene som ble kvalifisert. Det må imidlertid påpekes at disse funnene stammet fra et lite utvalg, og da undersøkelsen ble gjentatt på brytere fikk de ikke samme resultat (Highlen & Bennett, 1983). Videre viste Van Raalte, Brewer, Lewis og Linder (1995) sine funn at gruppen som brukte positiv selvmonolog presterte signifikant bedre i dartkasting enn både gruppen som brukte negativ selvmonolog og kontrollgruppen. Det er likevel verdt å merke seg at selvmonolog med en negativ formulering i noen tilfeller kan ha en positiv effekt på for eksempel motivasjon, og at positiv formulert selvmonolog kan oppleves som forstyrrende og bidra til å hemme prestasjon (Van Raalte, Morrey, Cornelius & Brewer, 2015).

2.5.3 Offentlighet

Den tredje dimensjoner er offentlighet, og refererer til hvorvidt selvmonolog blir sagt høyt (offentlig), og potensielt er hørbar for andre, eller hvorvidt selvmonologen blir sagt uten lyd (privat) og dermed ikke kan høres av andre (Hardy et al., 2009). De få undersøkelsene som har gjort denne distinksjonen har undersøkt offentlig og privat selvmonolog separat fra hverandre, og hva som er mest effektivt for prestasjon gjenstår å bli undersøkt (Hardy, 2006).

2.5.4 Grad av selvbestemmelse

Den fjerde dimensjonen refererer til hvor selvbestemt selvmonologen er, og kan defineres som «tildelt» og «valgfri» som forankringene i et kontinuum. Den førstnevnte refererer til selvmonolog som er generert uten noe form for selvbestemmelse, og den sistnevnte refererer til selvmonolog som er fullt og helt er bestemt av individet, og som oppstår naturlig som et resultat av dette (Hardy, 2006). Tildelt selvmonolog har vært mest brukt i laboratoriestudier (Theodorakis et al., 2000; Van Raalte et al., 1995), for at forskeren skal kontrollere innholdet av selvmonologen deltakerne benytter. Harvey, Van Raalte og Brewer (2002) gjorde imidlertid en eksperimentell undersøkelse, hvor de fordelte 80 golfere tilfeldig i tre behandlingsgrupper og en kontrollgruppe. Gruppene fikk utdelt en liste med utsagn som korresponderte med deres respektive behandling, enten det var instruerende, positiv eller negativ selvmonolog, for å gi dem et valg over utsagn de kunne bruke. Gruppen som brukte

instruerende selvmonolog hadde en signifikant mer konsistent prestasjon i golfslag, sammenlignet med gruppen som brukte negativ selvmonolog og kontrollgruppen.

Det er mulig at utøvere kan bruke tildelt selvmonolog i naturlige settinger, i slike settinger er det er likevel mer sannsynlig at utøvere heller vil bruke selvbestemt selvmonolog (Hardy, 2006). I eksempelvis Rushall, Hall, Roux, Sasseville og Rushall (1988) sin undersøkelse fikk elite langrennsløpere utvikle sin egen oppgave-relevante, humørregulerende og positive selvmonolog, hvor en prestasjonsforbedring på over 3 % var assosiert med denne selvmonologen. På tross av at det ikke er blitt gjort en direkte sammenligning på hva som er mest effektivt av tildelt og selvbestemt selvmonolog, kan man utfra Deci og Ryan (1985) sin kognitive evalueringsteori tenke oss at selvbestemt selvmonolog vil være mest motiverende.

2.5.5 Tolkning av motivasjon

Den femte dimensjonen er tolkning av motivasjon og referer til hvorvidt individet opplever det de sier til seg selv som motiverende eller umotiverende (Hardy et al., 2009). I en studie av Hardy et al. (2001) rapporterte videregående elever at de tolket selvmonologen de hadde rett før konkurranse som signifikant mer motiverende, sammenlignet med selvmonologen de hadde rett før trening. Videre fant forfatterne at når elevene sin selvmonolog var positiv ble den opplevd som mer motiverende, selv om noen av elevene imidlertid tolket negativ selvmonolog som motiverende (Hardy et al., 2001). Van Raalte, Brewer, Rivera og Petitpas (1994) foreslo også at negativ selvmonolog kunne være assosiert med bedre prestasjon, fordi noen av utøverne rapporterte at negative utsagn hadde en positiv innvirkning på deres motivasjon. Dette støttes også Goodhart (1986) av som fant at deltakere som brukte negativ selvmonolog var mer motiverte for å prøve hardere og unngå et negativt utfall på en anagramoppgave, sammenlignet med deltakerne som brukte positiv selvmonolog.

2.5.6 Funksjon

Den siste og sjette dimensjonen referer til selvmonolog sin funksjon, altså hvorfor en bruker selvmonolog. Dette var et av fokusene i den kvalitative studien til Hardy et al. (2001), hvor utøverne rapporterte instruksjon og motivasjon som hovedfunksjoner og grunner til å bruke selvmonolog. Disse funksjonene av selvmonolog støttes også av Hatzigeorgiadis, Theodorakis og Zourbanos (2004) og Theodorakis et al. (2000) sine undersøkelser. Deres funn viste at utførelse av finmotoriske oppgaver i større grad ble forbedret med instruerende selvmonolog,

hvor fokus er på de tekniske aspektene ved prestasjonen, enn ved motiverende selvmonolog. Det er også funnet noe støtte for at motiverende selvmonolog er mer effektivt enn instruerende selvmonolog i utføring av grovmotoriske oppgaver (Hatzigeorgiadis et al., 2004). Imidlertid kan disse hovedfunksjonene ytterligere deles inn i mer spesifikke funksjoner, to instruksjonsfunksjoner relatert til ferdigheter og strategi, og tre motivasjonsfunksjoner relatert til «arousal», «mastery» og «drive» (Hardy et al., 2001). Instruksjon relatert til ferdigheter er selvmonolog som brukes for å utvikle ferdigheter, innlæring av riktig teknikk og for å opprettholde en konsis utførelse. Instruksjon relatert til strategi er selvmonolog som eksempelvis handler om å utarbeide en spilleplan og utføre spillet på en passende måte (Hardy et al., 2001). Motivasjonsfunksjonen «arousal» er relatert til selvmonolog som bidrar med opp-psyking, regulering av spenningsnivå og avslapping. Motivasjonsfunksjonen «mastery» er relatert til mental forberedelse, mental tøffhet, fokus og selvtillit, alt som henholdsvis kreves for å mestre utfordrende omstendigheter. Den sistnevnte motivasjonsfunksjonen, «drive», er noe mer uklar en de foregående, men er relatert til å opprettholde og øke innsats. Foreløpig viser funn at utøvere bruker alle disse funksjonene rimelig ofte, men i større grad under konkurranse enn under trening (Hardy, 2006).

2.6 Selvmonolog modell

For å gi et mer helhetlig bilde og en bedre forståelse av selvmonolog vil det tas utgangspunkt i Hardy et al. (2009) sin idrettsspesifikke modell som teoretisk rammeverk.

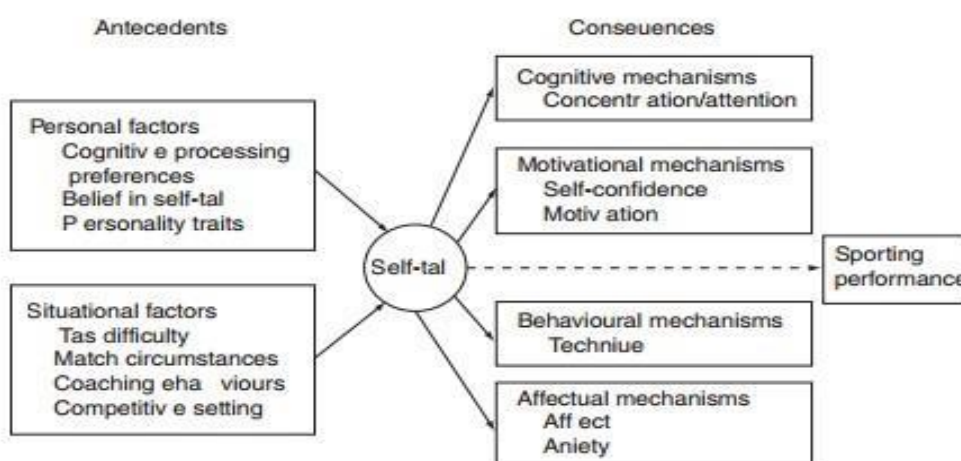


Figure 2.1 A framework for the study of self-talk.

Modell 1: Skjematisk fremstilling av selvmonolog, forløpere og underliggende mekanismer.

Modellen presenterer to potensielle forløpere til selvmonolog, som er kategorisert i person- og situasjonsfaktorer. For å kunne forklare forholdet mellom selvmonolog og prestasjon fremhever modellen også mulige underliggende faktorer som er kategorisert i kognitive, motivasjonelle, atferdsmessig og affektive mekanismer. Både forløperne og de underliggende mekanismene vil bli gjennomgått hver for seg, men det er imidlertid verdt å merke seg at de kan være noe overlappende.

2.7 Forløpere til selvmonolog

På tross av at selvmonolog har fått økende oppmerksomhet, er forskning på forløpere til selvmonolog relativt begrenset (Van Raalte, Cornelius, Brewer & Hatten, 2000). Dette er kanskje ikke overaskende med tanke på at oppmerksomheten hovedsakelig har vært rettet mot å undersøke effekter av selvmonolog, i tillegg til at forskningen har hatt et svakt teoretisk grunnlag (Hardy, 2006). Det er derfor behov for forskning som gir en bedre forståelse av faktorer som kan forme og påvirke selvmonolog.

2.7.1 Personforløpere

Personfaktorer er relativt stabile over tid, og inkluderer blant annet biologiske og genetiske faktorer, samt personlighetskarakteristika (Van Raalte et al., 2016). Den første personforløperen for selvmonolog handler om personens kognitive prosessering, og kan ses i lys av Paivio (1971) sin «Dual code theory». Han hevder at personer har ulike preferanser for å bearbeide informasjon, og at disse enten er verbale eller ikke-verbale. Dette kan ses i likhet med at noen foretrekker informasjon i form av ord og verbale instruksjoner, og noen foretrekker demonstrasjoner visuelt eller i bilder. Det kan derfor tenkes at personens preferanse for informasjonsprosessering er en faktor som vil ha betydning for personens selvmonolog. Hardy et al. (2009) mener en relevant hypotese i denne sammenheng er at utøvere med en sterk preferanse for verbal informasjonsbearbeiding bruker selvmonolog oftere enn utøvere som har sterk preferanse for ikke-verbal informasjonsprosessering. Denne hypotesen gjenstår imidlertid å bli bekreftet gjennom forskning.

Den andre personforløperen til selvmonolog er personens tro på egen selvmonolog. Selv om forskning på denne forløperen er begrenset, kan det ut fra laboratoriebaserede studier se ut til at deltakere og utøvere opplever troen på selvmonolog som betydningsfullt (Hardy et al., 2009). I eksempelvis Araki et al. (2006) sin undersøkelse på dynamisk balanse, rapporterte

deltakerne å ha en relativt sterk tro på at deres bruk av positiv eller negativ selvmonolog ville påvirke deres prestasjon. Videre fant Van Raalte et al. (1994) at 70% av tennisspillerne de undersøkte, trodde at hva de sa til seg selv ville påvirke utfallet av kampen.

I lys av funnene ovenfor kan det se ut til at personens egen tro på at selvmonolog har betydning for prestasjonen. En annen faktor som muligvis kan spille inn under denne personforeløperen er selvmonolog dissonans, som handler om hvorvidt personen faktisk tror på tankeinnholdet sitt. Van Raalte et al. (2016) mener at en relevant hypotese er at utøvere som sier til seg selv «jeg kan gjøre dette» og samtidig opplever at de får til gode prestasjoner, vil oppmuntre seg selv til å fortsette å jobbe hardt for å prestere. I motsetning vil utøvere som sier til seg selv at de klarer det, men egentlig ikke tror de vil klare det, kanskje fordi de oppfatter motstanderne som for gode, sannsynligvis vil oppleve en dissonans i selvmonologen sin. Disse antakelsene gjenstår imidlertid å bli bekreftet av forskning.

Videre finnes det forskning på at personlighetstrekk kan være en tredje personforløper til selvmonolog. Perry og Marsh (2000) sine funn viste en ekstremt negativ selvmonolog hos en elitesvømmer, og argumenterte for at dette kunne skyldes svømmerens lave selvbilde. I tillegg til selvbilde, kan også angst være et personlighetstrekk som kan forløpe til selvmonolog. I en undersøkelse av mosjonisters selvmonolog, målte Conroy og Metzler (2004) også tre former for angst, og fant en sammenheng mellom disse fenomenene. Resultatene viste at selvmonolog hadde sterkest assosiasjon til idrettsrelatert angst og til frykt for å mislykkes, samt en mild korrelasjon til frykt for suksess. Mer spesifikt hadde negative kategorier for selvmonolog som selvbekreftelse og selvnedvurdering, en positiv sammenheng med frykten for å mislykkes, og positive kategorier som selvbekreftelse hadde en negativ sammenheng med frykten for å mislykkes (Conroy & Metzler, 2004).

Videre har undersøkelser også vist at personers motivasjonsnivå, målorientering og oppfattet kompetanse er forløpere til selvmonolog. Hatzigeorgiadis og Biddle (2000) sine funn viste at utøvere som hadde hovedfokus på å vinne (ego-orientering) og ikke på fremgang (oppgaveorientering), rapporterte mer negativ selvmonolog i form av utsagn knyttet til uengasjement, enn de andre utøverne. I Harwood, Cumming og Fletcher (2004) sin undersøkelse brukte utøvere med høy oppgaveorientering og moderat ego-orientering signifikant mer positiv selvmonolog, enn utøverne med lav oppgave- og høy ego-orientering og utøvere med moderat oppgave- og lav-ego målorientering. I kroppsøving fant Zourbanos et al. (2014) blant annet at elever som i større grad var mestringsorienterte brukte mer positiv selvmonolog, og mindre negativ selvmonolog. Videre så de samme forfatterne at elevenes

oppfattede kompetanse var positivt relatert til positive dimensjoner av selvmonolog, og negativt relatert til negative dimensjoner av selvmonolog. På bakgrunn av at mange av de overnevnte undersøkelsene ikke har etablert et årsaksforhold, bør dette imidlertid undersøkes videre (Hardy et al., 2009).

2.7.2 Situasjonsforløpere

Situasjonsfaktorer inkluderer flere forhold som eksisterer hvor og når noe skjer, og disse faktorene kan omfatte både fysiske og sosiale komponenter (Van Raalte et al., 2016). Når det gjelder situasjonsforløpere til selvmonolog, har tidligere forskning rettet oppmerksomheten på forhold som oppgavenivå, kampomstendigheter, påvirkning fra signifikante andre og konkurransesituasjoner. Studier innen psykologi har vist at det finnes en sammenheng mellom oppgavenivå og selvmonolog (Behrend, Rosengren & Perlmutter, 1989; Fernyhough & Fradley, 2005). I disse undersøkelsene ble det observert at deltakerne brukte mer selvmonolog ved moderat vanskelige oppgaver, enn ved lettere oppgaver. Videre har andre studier vist at førskolebarn hadde større sannsynlighet for å bruke selvmonolog på vanskelige oppgaver, sammenlignet med oppgaver som var lette og kjente (Duncan & Pratt, 1997), samt at ungdom brukte selvmonolog som en strategi for å løse problemer (Kronk, 1994). I likhet med Vygotsky sin teori om kognitiv utvikling, fant Fernyhough og Fradley (2005) også støtte for at selvmonolog fungerer som en form for selvregulering. Dette er relevant fordi denne teorien hevder at personer vil bruke mer selvmonolog i krevende og pressede situasjoner (Hardy, 2006).

Kampomstendigheter er også vist å være en situasjonsforløper til selvmonolog. Van Raalte et al. (2000) undersøkte tennisspillere sin selvmonolog, og fant at forhold som serve-status og poengresultat predikerte negativ selvmonolog hos spillerne. Analysene viste at man basert på kampomstendighetene kunne forutse negativ selvmonolog hos alle spillerne, og at ca. 80% av spillerne brukte mer negativ selvmonolog etter å ha tapt poeng. Kampomstendighetene predikerte imidlertid positiv og instruerende selvmonolog hos noen av spillerne (Van Raalte et al., 2000). Selv om disse funnene bør tolkes med forsiktighet, kan det være rimelig å tenke seg at kampomstendigheter og spillprogresjon kan ha en påvirkning på selvmonolog (Hardy et al., 2009). Denne hypotesen støttes av Conroy & Metzler (2004) sin undersøkelse som viste at deltakerne brukte mer positive typer av selvmonolog og mindre negative typer av selvmonolog i form av i situasjoner hvor de lyktes enn situasjoner hvor de mislyktes.

Signifikante andre, eller de som står en nærmest, er en annen situasjonsforløper som kan påvirke hva man sier til seg selv. I skolesammenheng kan for eksempel læreren være en signifikant andre for eleven. Burnett (1999) undersøkte dette og fant at positive uttalelser fra lærere var direkte relatert til elevenes bruk av positiv selvmonolog, men når det gjaldt negative uttalelser fra lærere var dette kun relatert til negativ selvmonolog hos gutter. Hvorfor denne relasjonen ikke gjaldt jenter ble ikke diskutert. En annen undersøkelse viste at førskolebarn brukte mer selvmonolog når de var i nærheten av signifikante andre, som for eksempel sine mødre (Behrend et al., 1989). Innenfor idrett er treneren ofte sett på som en viktig påvirkningskraft og som utøverens nærmeste. Flere undersøkelser har vist at trenere fremmet positiv selvmonolog hos utøverne, fordi de så det som en effektiv måte å øke utøvernes selvtillit på (Vargas-Tonsing, Myers & Feltz, 2004; Weinberg, Grove & Jackson, 1992). Funnene på treneres potensielle innflytelse på utøvere sin bruk av selvmonolog er likevel noe inkonsekvente. I Hardy og Hall (2006) sin undersøkelse rapporterte flertallet av utøverne at treneren anbefalte bruk av selvmonolog for å øke deres konsentrasjon og selvtillit, og at dette var også grunnen til at utøverne selv valgte å bruke det. Det er imidlertid verdt å merke seg at trenerens anbefaling ikke var relatert til hvor ofte utøverne brukte selvmonolog. På en annen side fant Zourbanos, Theodorakis og Hatzigeorgiadis (2006) at negativ og upassende oppførsel fra trenere hadde en direkte påvirkning på utøvernes tanker om å mislykkes, samt negativ selvmonolog. De samme forfatterne fant også lignende funn i en annen studie, hvor støttende treneratferd predikerte positive uttalelser fra treneren, som videre predikerte positiv selvmonolog hos utøverne. Motsatt predikerte negativ treneratferd negative uttalelser fra treneren som igjen førte til negativ selvmonolog hos utøverne (Zourbanos, Hatzigeorgiadis & Theodorakis, 2007). Videre viste en nyere undersøkelse at dersom utøverne opplevde å få støtte fra treneren, var dette positivt relatert til utøvernes bruk av positiv selvmonolog, og negativt relatert til utøvernes bruk av negativ selvmonolog (Zourbanos et al., 2011). På bakgrunn av disse funnene kan det se ut til at det ikke er trenerens anbefalinger, men selve oppførselen til treneren som er sterkest knyttet til utøvernes selvmonolog (Hardy et al., 2009). Det vil også være rimelig å tenke seg at kroppsøvlingslærerens utsagn og atferd vil kunne ha den samme innvirkningen på elevenes selvmonolog i kroppsøvlingsundervisningen.

Lagspillere og motstandere kan også tenkes å kunne påvirke utøveres selvmonolog. Skulle eksempelvis en høyt akseptert lagkaptein bli observert i å bruke selvmonolog som strategi, kan det tenkes at lagspillerne også ville ha begynt med det. Denne påstanden gjenstår

imidlertid å bli støttet av forskning (Hardy et al., 2009). I en studie av Zourbanos et al. (2014) ble selvmonolog målt etter at elever hadde visualisert å spille mot den beste og den dårligste eleven i klassen. Signifikante forskjeller ble funnet i elevenes tanker mellom de to scenarioene. Elevene opplevde høyere grad av negativ selvmonolog i form av bekymring og tretthet, samt uengasjerende og irrelevante tanker når de spilte mot den beste kontra den dårligste eleven. Videre opplevde de høyere grad av positiv selvmonolog i form av opppsyking, men mindre selvtilitsstøttende utsagn når de spilte mot den beste kontra den dårligste eleven. Med bakgrunn i disse funnene kan det tenkes at hvem en møter som motstander, eller hvilke medelever man spiller sammen med kan påvirke hva man sier til seg selv.

Konkurransesituasjoner er en siste situasjonsforløper til selvmonolog. Idrettsutøvere har fortalt at de bruker mer selvmonolog under konkurranse enn på trening (Hardy et al., 2005). Med tanke på funn knyttet til selvpresentasjon, er det rimelig at dette skyldes motstanderes tilstedeværelse (Hardy et al., 2009). I en eksperimentell studie hvor tennisspilleres selvmonolog ble filmet, fant de at spillere som snakket mer positivt til seg selv ble oppfattet som bedre spillere, sammenlignet med spillere som brukte nøytral og negativ selvmonolog (Van Raalte, Brewer, Cornelius & Petitpas, 2006). Med bakgrunn i dette foreslo forfatterne at selvmonolog kunne være med å øke utøverens selvpresentasjon, som handler om hvordan man i møte med andre fremstiller seg selv (Goffman, 1992, s. 47). Gitt at det å fremstille seg selv som en optimistisk og energisk spiller på slutten av en kamp, er mest relevant i en konkurransekontekst, kan Hardy et al. (2005) sine funn støtte opp om dette forslaget. Imidlertid kan det argumenteres for at selvmonolog som er rettet til andre enn seg selv, egentlig ikke kan defineres som selvmonolog (Hardy, 2006; Hardy & Hall, 2006).

Basert på de ulike situasjonsfaktorene som er nevnt, er det åpenbart at disse faktorene kan få konsekvenser for selvmonolog sin natur og frekvens, og dermed potensielt påvirke prestasjonen (Hardy et al., 2009). Forskning på forløpere til selvmonolog innen idrett versus kroppsøving bør imidlertid undersøkes nærmere.

2.8 Selvmonolog og prestasjon

Hvordan selvmonolog kan påvirke prestasjon er en essensiell del av denne modellen. Flere undersøkelser har sett på mulige mekanismer som kan være med på å forklare forholdet mellom selvmonolog og prestasjon. Som vist i modellen er disse underliggende

forklaringsmekanismene kategorisert i kognitive, motivasjonelle, atferdsmessige og affektive mekanismer. Mekanismene vil gjennomgå hver for seg, men fungerer trolig sammen (Hardy et al., 2009).

2.8.1 Kognitive mekanismer

Da begrepet kognitive mekanismer er noe vagt, vil det i denne sammenheng handle om konsentrasjon, oppmerksomhetsk kontroll, oppmerksomhetstype og informasjonsprosessering. Flere forskere har foreslått at selvmonolog har en sammenheng med utøvere sin konsentrasjon, og at oppmerksomhet kan bidra til å forklare hvordan selvmonolog kan påvirke prestasjonen (Hatzigeorgiadis et al., 2004; Landin, 1994; Landin & Hebert, 1999). Eksempelvis ble verbale stikkord foreslått av Landin (1994) for å øke fokus, samt kontrollere og rettlede oppmerksomheten til utøvere. Flere funn støtter dette forslaget, blant annet Van Raalte et al. (1994) sin undersøkelse, der tennisspillere rapporterte at selvmonolog påvirket deres konsentrasjon positivt og Hardy et al. (2005) som fant at det å øke konsentrasjonen var den mest rapporterte årsaken til at deres utvalg brukte selvmonolog. Det er imidlertid verdt å merke seg at en forbedring av konsentrasjon bare kan måles ved hjelp av intervensjonsstudier (Hardy et al., 2009). Dette ble gjort av Hatzigeorgiadis et al. (2004), hvor resultatene viste en betydelig større nedgang av distraherende tanker for gruppen med instruerende og motiverende selvmonolog, sammenlignet med kontrollgruppen. Lignende resultat ble også funnet av Hatzigeorgiadis, Zourbanos og Theodorakis (2007), hvor deltakerne rapporterte en signifikant reduksjon av upassende oppmerksomhetsfokus eller forstyrrende tanker etter en selvmonologintervensjon. Da denne studien ikke inkluderte en kontrollgruppe, kan en ikke vite med sikkerhet at resultatene faktisk skyldes intervensjonen. Andre utfordringer en bør merke seg er at en reduksjon i forstyrrende tanker muligens er et indirekte mål av konsentrasjon, som ikke automatisk bør ses synonymt med en forbedring i konsentrasjon (Hardy et al., 2009). Videre har ingen av de overnevnte studiene vurdert oppmerksomhetsfokus på oppgaverelevant stimuli, et aspekt som er særlig relevant for konsentrasjon (Hardy, Jones & Gould, 1996b). Et eksempel på dette kan være en håndballspiller som kun har fokus på ballen, og ikke ser angriperen som kommer løpende opp på siden for å stjele ballen. Et passende oppmerksomhetsfokus vil være avgjørende, fordi man kan delta i en oppgave uten å nødvendigvis reagere på oppgaverelevant stimuli (Weinberg & Gould, 2011b).

Selvmonolog i form av nøkkelord kan hjelpe utøvere til å reagere på oppgaverelevant stimuli (Weinberg & Gould, 2011b). Nideffer (1976) sin kategorisering av oppmerksomhet blir brukt for å gi en bedre forståelse av oppmerksomhet. Han delte oppmerksomhet inn i to dimensjoner; fokusbredde og retning. Fokusbredde handler om at oppmerksomheten kan variere fra et smalt fokus med få stimuli til et bredt fokus med mange stimuli. Retning handler om hvorvidt en fokuserer på det indre, som tanker og følelser, eller på det ytre, som miljø eller hendelser rundt oss. De to dimensjonene former videre fire typer oppmerksomhetstiler; et indre-smalt fokus, et ytre-smalt fokus, et indre-bredt fokus og et ytre bredt fokus (Nideffer, 1976). Gitt at ulike situasjoner krever ulikt oppmerksomhetsfokus, og at de fleste idrettssituasjoner er relativt dynamiske, er det viktig at utøvere klarer å intensivere, opprettholde og endre oppmerksomhetsfokuset optimalt. Både Hardy (2006) og Landin (1994) mener selvmonolog kan hjelpe utøvere med dette. Flere studier viste at deltakerne var enige i at selvmonolog var en god teknikk for å få et mer passende oppmerksomhetsfokus både i; fotball (Johnson, Hrycaiko, Johnson & Halas, 2004), tennis (Landin & Hebert, 1999) og vannpolo (Hatzigeorgiadis et al., 2004). Landin (1994) merket seg imidlertid at effektiviteten av selvmonologen avhenger av at den er kort og enkel, kompatibel med den sekvensielle timingen av oppgaven, og er tilpasset oppgavens natur.

Ifølge Hatzigeorgiadis et al. (2007) er selvmonolog for å ivareta relevante oppgavestimuli spesielt aktuelt for nybegynnere. For å forstå hvorfor selvmonolog kunne være spesielt relevant i tidlig i læringsprosessen, brukte Landin (1994) de fire fasene av informasjonsprosessering til Wrisberg (1993). Første fase innebærer prosessering av informasjon, hvor erfarne utøvere automatisk vil søke gjennom tilgjengelig informasjon og indentifisere hva som er relevant. Neste fase handler om hvordan en kan respondere på informasjonen på en hensiktsmessig måte, hvor erfarne utøvere raskt velger den beste måten å respondere på. Den siste fasen innebærer å iverksette de riktige bevegelsesmønstrene etter at responsvalget er tatt. Landin (1994) foreslo at selvmonolog ville hjelpe nybegynnere i alle disse stadiene, både ved å indentifisere relevant oppgavestimuli, redusere antall responsvalg og gjøre kroppen klar for handling ved å eksempelvis bruke nøkkelord som «klar». På bakgrunn av dette ser forskning foreløpig ut til å støtte påstanden om at selvmonolog særlig er relevant for nybegynnere, og at det finnes et årsaksforhold mellom selvmonolog og oppmerksomhet/konsentrasjon (Hardy et al., 2009). Fra de ulike undersøkelsene som er gjennomgått i dette avsnittet kan det se ut til konsentrasjonsorienterte prosesser kan bidra til å

forklare hvordan selvmonolog kan forbedre prestasjon. De kognitive prosessene bør imidlertid undersøkes grundigere (Hardy et al., 2009).

2.8.2 Motivasjonelle mekanismer

Modellen foreslår videre at motivasjonelle mekanismer kan mediere forholdet mellom selvmonolog og prestasjon (Hardy et al., 2009). Kroppsøvingslærere, trenere og idrettspsykologer har lenge anerkjent viktigheten av å maksimere motivasjon (Likang, 2004). Sammenhengen mellom motivasjonelle faktorer og prestasjon er tidligere etablert innenfor flere domener, inkludert utdanning (Shui-Fong & Yin-Kum, 2007) og idrett (Scully & Lowry, 2002). I tillegg har idrettsutøvere rapportert at de bruker selvmonolog for å motivere seg selv (Hardy et al., 2001), og at de foretrekker motiverende typer selvmonolog (Goudas, Hatzidimitriou & Kikidi, 2006). For å forstå effekten selvmonolog kan ha på motivasjon og prestasjon, kan Bandura (1997) sin self-efficacy teori være formålstjenlig (Hardy, 2006). Self-efficacy kan betraktes som en situasjonsspesifikk form for selvtillit (Bunker et al., 1992; Hardy et al., 2009), og er definert som en motivasjonell variabel da den har blitt foreslått å initiere atferd og innsats, samt utholdenhet etter å ha mislykkes (Lane, Jones & Stevens, 2002). Bandura (1997) sin teori viser til fire forløpere til self-efficacy; mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, emosjonell «arousal» og verbal overtalelse. Sistnevnte forløper er særlig relevant, da selvmonolog kan fungere som en selvgitt verbal overtalelse, og kan bidra til å øke self-efficacy, påfølgende utholdenhet, innsats og prestasjon (Hardy, 2006).

Flerkulturell forskning har vist at positiv selvmonolog både oppfattes og fremmes som en effektiv strategi for å øke utøvere sin self-efficacy (Weinberg et al., 1992). Imidlertid er forskningen på dette forholdet begrenset og noe motstridende (Hardy et al., 2009). På en side viste intervensjonsstudier både fra Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mpoumpaki og Theodorakis (2009) og Mamassis og Doganis (2004) at motiverende selvmonolog økte selvtilliten hos utøverne. På en annen side viste en eksperimentell undersøkelse at det var prestasjonen, og ikke selvtilliten som økte som følge av eksperimentet (Cumming, Nordin, Horton & Reynolds, 2006). Forfatterne hevdet at deltakernes nybegynnernivå og feilaktige oppfattelse av self-efficacy i starten av undersøkelsen, kunne bidra til å forklare den manglende observerte effekten av selvmonologeksperimentet. Videre så Gould og Weiss (1981) at selv om positiv selvmonolog bidro til å øke prestasjonen, sammenlignet med negativ og irrelevant selvmonolog, var ikke selvtillit den viktigste medieringsvariabelen på dette forholdet. Selv om

disse funnene er noe motstridende, har undersøkelser innen mer generell psykologi sett at selvmonolog kan bidra til å øke selvtillit (Patzel, 2001; Scopp, 2003).

En annen motivasjonell mekanisme som kan mediere forholdet mellom prestasjon og selvmonolog, handler om «persistence», eller det å forplikte seg til langsiktige mål (Hardy et al., 2009). Funn innenfor utdanningsforskning viser også at selvmonolog kan knyttes til det å vedvare, både på kort og langsikt (Hardy et al., 2009). Det ble vist at barn som brukte selvmonolog hadde større sannsynlighet for å holde ut og streve for å fullføre en utfordrende oppgave (Chiu & Alexander, 2000). En annen undersøkelse viste at selvmonolog som var mindre oppgaverelatert, var knyttet til betydelig kortere oppgaveutholdenhet og dårligere oppgaveprestasjon hos barn med lærevansker i forhold til barn med normal utvikling (Harris, 1986). Videre fant Wolters (1999) at motiverende selvmonolog predikerte mer innsats og bedre klasseromsprestasjoner hos elevene. Innenfor idrettsforskning, viste Hardy et al. (2001) at «drive» var en av de funksjonene motiverende selvmonolog kunne ha. De hevdet dette kunne hjelpe utøvere med å opprettholde innsats og holde ut for å nå sine mål. Hvordan selvmonolog kan virke inn på forholdet mellom motivasjon og prestasjon innen idrett, bør imidlertid utforskes nærmere (Hardy et al., 2009).

2.8.3 Atferds mekanismer

God og riktig teknikk spiller en viktig rolle i underbyggingen av gode prestasjoner. Det vil være rimelig å anta at endringer i bevegelsesmønstre vil kunne bidra til påvirkningen selvmonolog har på prestasjon, selv om dette gjenstår å bli eksplisitt forsket på (Hardy et al., 2009). Noen studier har imidlertid undersøkt hvordan bevegelsesmønstre kan endres ved bruk av selvmonolog. En treukers intervensjonsstudie på tredjeklasseelever medførte en økt forbedring i kasteteknikk ved bruk av instruerende selvmonolog, sammenlignet med ren demonstrasjon og tradisjonell undervisningsmetode (instruksjon, demonstrasjon og tilbakemelding) (Anderson et al., 1999). I en annen studie målte Ziegler (1987) slagprestasjonen i tennis, og så at instruerende selvmonolog i form av stikkord forbedret læringen av både forhand og backhand slag. Stikkordene bevisstgjorde kilden til stimuli («ball»), retningen på ballen («bounce»), ballkontakt («hit») og forberedelse til neste ball («ready»). Effektene av instruerende selvmonolog ble også undersøkt av Zourbanos et al. (2013), hvor deltakerne skulle bruke de instruerende stikkordene «ball» og «target». I denne studien skulle elever lære overarmskast med både høyre og venstre arm, og resultatene viste at elevene forbedret sin prestasjon betydelig med begge armene sammenlignet med

kontrollgruppen. Det er kanskje ikke så overraskende at selvmonolog kan hjelpe med innlæring av nye ferdigheter, da nybegynnere i en tidlig læringsfase snakker seg selv gjennom bevegelsen (Coker, Fischman & Oxendine, 2006; Fitts & Posner, 1967). Intervensjoner med instruerende selvmonolog kan bidra til å sikre at det nybegynnere sier til seg selv er hensiktsmessig for læringen (Hardy et al., 2009).

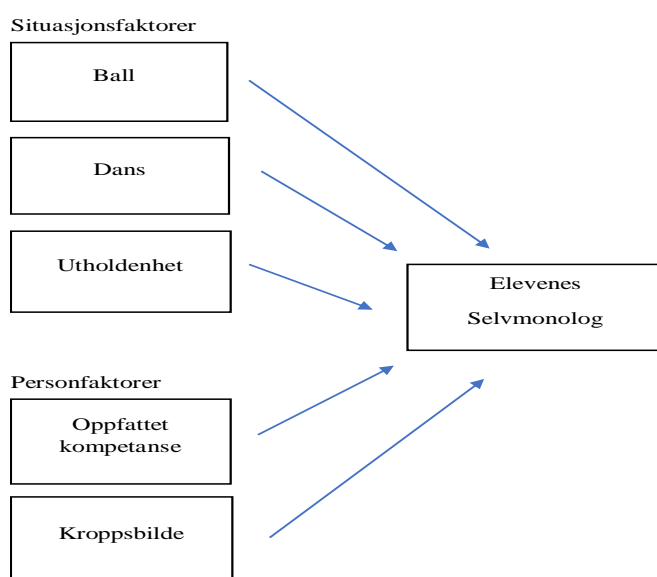
2.8.4 Affektive mekanismer

Undersøkelser innen mer generell psykologi viser at det finnes en sammenheng mellom selvmonolog og affektive tilstander, særlig angst. Funn fra Calvete et al. (2005) viste at positiv selvmonolog hadde en sterk negativ korrelasjon med depressive symptomer, angst og sinne hos spanske bachelorstudenter, samt en tilsvarende positiv korrelasjon for negativ selvmonolog. Hvordan man tolker det man sier til seg selv ser også ut til å kunne påvirke affektive tilstander, enten i en positiv eller negativ retning. Deci og Ryan (1985) hevdet at det å regulere seg selv informerende er ganske forskjellig fra det å regulere seg selv kontrollerende, og at kontrollerende selvregulering sannsynligvis vil ha negative konsekvenser for motivasjon og velvære. På bakgrunn av dette foreslo Oliver et al. (2010) at selvmonolog representerer en intern form for regulering som kan oppleves enten som informativ eller kontrollerende og ville ha påfølgende differensielle konsekvenser for affektive tilstander. Videre hevdet de at hvordan en tolker sin selvmonolog, enten instruerende eller kontrollerende, er uavhengig av selvmonologens innhold. Eksempelvis kan utsagnet «konsentrer deg» for noen oppleves instruerende og positivt, men for andre oppleves kontrollerende og negativt. Funnene deres viste at informerende selvmonolog hadde en positiv korrelasjon til positiv affekt, og kontrollerende selvmonolog hadde en positiv korrelasjon til negativ affekt (Oliver et al., 2010).

Når det gjelder forholdet mellom selvmonolog og prestasjon, foreslo idrettspsykologene Hardy et al. (1996b) at en viktig underliggende mekanisme handler om å effektivt kontrollere angst. Det finnes noe støtte for dette forslaget, eksempelvis fant Hardy, Hall og Alexander (2001) et forhold mellom utøveres bruk av selvmonolog og affekt før trening og konkurranse. I denne studien var affekt operasjonalisert i tråd med Russell (1980) sin modell, som består av to uavhengige dimensjoner; valens (dvs. ubehagelig- behagelig) og intensitet (dvs. sløv- opphisset). Funnene viste at valensdimensjonen av selvmonolog var positivt relatert til valensdimensjonen av affekt, og at motivasjonell tolkning var positivt forbundet med intensitetsdimensjonen av affekt. (Hardy et al., 2001). Da dette var en tverrsnittstudie, kan

man imidlertid ikke si noe om årsakssammenhengen til forholdet mellom selvmonolog og affekt. Hatzigeorgiadis et al. (2007) sin undersøkelse gir også foreløpig støtte til at selvmonolog kan forbedre affektive tilstander. De rapporterte en betydelig reduksjon i somatisk og kognitiv angst, når utøverne brukte angstkontrollerende selvmonolog, som for eksempel «calmly», sammenlignet med instruerende selvmonolog som («ball-target»). Selv om effektstørrelsen utgjorde ca. 20% av angstvariansen, er det mulig at styrken på den angstkontrollerende selvmonologen ble undervurdert, da studiens kontekst ikke var spesielt angstproduserende (Hatzigeorgiadis et al., 2007). Det er også verdt å merke seg at da det ikke ble brukt en kontrollgruppe, kan man ikke fastslå hvorvidt bruken av angstkontrollerende selvmonolog faktisk førte til mindre angst. Idrettsrelatert angst har en sterk sammenheng med konkurranse og andre affektive tilstander, noe som kan være skadelig for utøveres konkurransevne (Weinberg & Gould, 2011a). I lys av dette bør forholdet mellom selvmonolog og affektive tilstander, samt selvmonolog i angstfremkallende situasjoner utforskes nærmere (Hardy et al., 2009).

Med utgangspunkt i undersøkelsene som er gjennomgått og Hardy et al. (2009) sin idrettsspesifikke modell, er det i forbindelse med denne studien utarbeidet en forskningsskisse for å belyse forskningsspørsmål og hypoteser. De ulike undervisningsoppleggene vil i denne studien være situasjonsfaktorer som potensielt kan ha sammenheng med elevenes selvmonolog. Kroppsbilde og oppfattet kompetanse vil være personfaktorer som potensielt kan ha betydning for elevenes selvmonolog.



Figur 1, forskningsskisse.

2.9 Forskningsspørsmål og hypoteser

Med bakgrunn i introduksjonen og det teoretiske rammeverket er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- a. Hva er det som generelt karakteriserer videregåendelever sin selvmonolog i kroppsøvingsundervisningen?*
- b. Er det sammenheng mellom undervisningsinnhold og elevenes selvmonolog, hvis ja hvilken?*
- c. Har oppfattet kompetanse og kroppsbilde betydning for elevenes selvmonolog?*

Disse forskningsspørsmålene belyses ved å teste følgende hypoteser:

1. Aktivitet/undervisningsopplegg vil påvirke elevenes selvmonolog.
2. Elever med høy oppfattet kompetanse benytter i større grad positiv selvmonolog enn elever med lav oppfattet kompetanse
3. Elever med et positivt kroppsbilde benytter i større grad positiv selvmonolog enn elever med negativt kroppsbilde.

3.0 Metode

3.1 Design

For å belyse forskningsspørsmålene ble det benyttet kvantitativ forskningsmetode, hvor data ble samlet inn ved hjelp av et elektronisk spørreskjema. Undersøkelsen tok utgangspunkt i et kvasi-eksperimentelt design. Hensikten med et kvasi-eksperimentelt design er å undersøke tingene slik de er i sin naturlige, autentiske sammenheng, samtidig som en kontrollerer for så mange trusler for indre validitet som mulig (Thomas, Nelson & Silverman, 2005). Denne designtypen er i likhet med ekte eksperimentelle design karakterisert ved at den kausale faktor innebærer manipulering av minst en uavhengig variabel, men skiller seg fra ekte eksperiment ved at en ikke benytter tilfeldige utvalg (Lund, 2002). I denne undersøkelsen ble det gjennomført en manipulasjon av elevenes undervisningsopplegg, hvor elevene ble målt etter tre ulike aktiviteter, henholdsvis ballspill, dans og utholdenhet, for å se hvordan disse aktivitetene påvirket elevenes selvmonolog. Undersøkelsen er basert på en type autentisk måling, fordi den ble gjort i tilknytning til selve undervisningssituasjonen (Sidentop & Tannehill, 2000).

3.2 Utvalg

I denne undersøkelsen ble det benyttet et bekvemmelighetsutvalg, hvor utvalget bestod av 60 elever fordelt på tre klasser og to videregående skoler i Rogaland. Av de som ble invitert til å delta i undersøkelsen deltok totalt 54 elever, men bare 31 elever besvarte spørreskjema etter alle 3 aktivitetene. Disse 31 gav totalt 93 besvarelser. De resterende elevene gav totalt 64 besvarelser. Det totale utvalget fordeler seg på VG1 (N=18), VG2 (N=25) og VG3 (N=11). Antallet undersøkelsesenheter ble få grunnet tidsbegrensninger, i tillegg til at flere skoler ikke svarte på forespørsel om å delta i prosjektet. En besvarelse ble fjernet grunnet mangelfull utfylling.

3.3 Instrumenter

3.3.1 Selvmonolog

For å måle elevenes selvmonolog vil en norsk versjon av det standardiserte spørreskjemaet Automatic Self-talk Questionnaire for Sport (ASTQS) bli brukt. Oversettelsen til norsk er basert på anbefaling av Kvamme et al. (1998). Spørreskjema er opprinnelig brukt for å kunne måle og påvise idrettsutøveres selvmonolog, og skjemaet er utviklet av Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Chroni, Theodorakis og Papaioannou (2009). Spørreskjema måler fire

positive dimensjoner og tre negative dimensjoner av selvmonolog, samt en kategori som måler irrelevant selvmonolog. De positive dimensjonene består av faktorene opp-psyking («Gjør ditt beste»), angstkontroll («Ikke stress»), selvtillit («Jeg har tro på meg selv») og instruksjon («Fokuser på hva du trenger å gjøre akkurat nå»). De negative dimensjonene består av faktorene bekymring («Jeg er ikke så god som de andre»), mental frakopling («Jeg klarer ikke mer»), somatisk tretthet («Jeg er utkjørt») og den irrelevante selvmonologen («Hva skal jeg gjøre senere i kveld»). Spørreskjema er strukturert, hvor spørsmålene presenteres systematisk i fast rekkefølge med svaralternativ. Svaralternativene er inndelt i en fempunktsskala, hvor 1 er aldri og 5 er veldig ofte. I tidligere undersøkelser er det vist at ASTQS har tilfredsstillende validitet og reliabilitet (Delrue et al., 2016; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Tsiakaras, Chroni & Theodorakis, 2010; Zourbanos et al., 2014). Selv om ASTQS opprinnelig ble utviklet for å måle idrettsutøveres selvmonolog, har Zourbanos et al. (2014) vist at instrumentet også egner seg i kroppsøvingssammenheng. ASTQS inneholdt opprinnelig 40 utsagn; 16 positive, 17 negative og 4 irrelevante. I denne undersøkelsen ble bare 37 av utsagnene brukt, og utsagnene «kraft» og «sterk» ble fjernet fra den positive kategorien «opp-psyking» og utsagnet «rolig» ble fjernet fra den positive kategorien «angstkontroll». Disse ble fjernet fordi det totale spørreskjema inneholdt veldig mange spørsmål, og det ville blitt ekstra tidkrevende for elevene å utfylle.

3.3.2 Kroppsbilde

Skalaen som er brukt for å måle kroppsbilde, Physical self presentation, inneholder tre utsagn og kommer fra spørreskjema Sources of Sport Confidence Questionnaire (SSCQ), som er utviklet av Vealey, Garner-Holman, Hayashi og Giacobbi (1998). Opprinnelig var svaralternativene i SSCQ inndelt i en syvpunktsskala, fra «not at all important» til «very important», alt etter hvor viktig den fysiske selvpresentasjonen var for deltakernes selvtillit innen idrett. I denne undersøkelsen ble svaralternativene delt inn i en fempunktsskala, hvor 1 var aldri og 5 var veldig ofte. Tidligere studier har vist at SSCQ har tilfredsstillende validitet og reliabilitet (Kingston, Lane & Thomas, 2010; Magyar & Feltz, 2003; Rintaugu, Mwangi & Toriola, 2018). Det ble gjort en frem og tilbake oversettelse av disse spørsmålene av en engelsk språklig kollega.

3.3.3 Oppfattet kompetanse

Oppfattet kompetanse ble målt ved hjelp av subskalaen Perceived ability fra Intrinsic motivation inventory (IMI), opprinnelig er utviklet av (Ryan, 1982). Versjonen av IMI som er brukt i denne studien er omformulert og tilpasset idrett av McAuley, Duncan og Tammen (1989). Subskalaen perceived ability bestod opprinnelig av 4 utsagn, men grunnet mange spørsmål i det totale spørreskjema, ble kun 3 av de brukt i denne studien. Svaralternativene ble delt inn i 5-likert skala, hvor 1 var helt uenig og 5 var helt enig. Tidligere undersøkelser har også vist at IMI har tilfredsstillende validitet og reliabilitet for å måle indre motivasjon hos ungdom i kroppsøvingsfaget (Goudas & Biddle, 1994; Mitchell, 1996).

3.3.4 Målorientering

Elevenes målorientering ble også målt med en norsk versjon, av spørreskjema Perception of Success Questionnaire (POSQ), oversatt av Roberts og Ommundsen (1996) og utviklet av Roberts, Treasure og Balague (1998). Flere undersøkelser har vist at POSQ har tilfredsstillende validitet og reliabilitet (Ommundsen, Roberts & Kavussanu, 1998; Treasere & Roberts, 1994; Treasure & Roberts, 2001). På grunn av oppgavens omfang ble resultatene fra denne målingen imidlertid ikke behandlet videre.

3.3.5 Bakgrunnsvariabler

I tillegg til disse instrumentene ble variablene trivsel i faget, karakter fra forrige semester og kjønn også rapportert.

3.4 Validitet og Reliabilitet

3.4.1 Automatic Self-talk Questionnaire for Sport

Zourbanos et al. (2009) testet spørreskjemaet ASTQS for validitet og reliabilitet gjennom tre trinn. Først ble et stort utvalg spørsmål generert og en innholdsanalyse ble brukt for å organisere spørsmålene inn i kategorier. For å identifisere de mest hensiktsmessige spørsmålene ble det gjennomført en relevansanalyse av innholdet. I andre trinn ble instrumentet testet av en rekke eksplorerende faktoranalyser, og i siste trinn ble disse resultatene retestet gjennom bekreftende faktoranalyser, samtidig som validitet ble vurdert. Alpha-koeffisientene for alle sub-skalaene lå mellom 0,79-0,94, noe som er ansett som akseptabelt, da en vanligvis regner $\alpha = 0,70$ som en brukbar nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2013).

3.4.2 Sources of Sport Confidence Questionnaire

Spørreskjema SSCQ ble testet for validitet og reliabilitet gjennom fire faser, hvor skalaen som ble brukt i denne oppgaven, Physical self-presentation, først ble inkludert etter fase to som et resultat av et åpent spørsmål. Alle ni subskalaene i skjemaet møtte i fase fire Nunnally (1978) sine kriterier for reliabilitet, og skalaen for Physical self presentation hadde en alpha koeffisient på 0,79.

3.4.3 Intrinsic Motivation Inventory

McAuley et al. (1989) testet de psykometriske egenskapene av IMI ved hjelp av bekreftende faktoranalyser, hvor resultatene indikerte en tilfredsstillende faktorstruktur av IMI innen idrett. Alpha-koeffisientene for det totale IMI og de fire subskalaene i IMI viste tilfredsstillende reliabilitet, og subskalaen Perceived ability hadde en alpha koeffisient på 0,80.

3.4.4 Spørreundersøkelsens indre reliabilitet

Måleinstrumentenes indre reliabilitet i denne studien ble bedømt ved hjelp av Cronbach's alpha. For spørreskjemaet ASTQS ble Cronbach's alpha målt på hver faktor i alle tre aktivitetene. Disse er følgelig presentert som gjennomsnitt; opp-psyking ($\alpha = 0,83$), angstkontroll ($\alpha = 0,87$), selvtillit ($\alpha = 0,92$), instruksjon ($\alpha = 0,90$), bekymring ($\alpha = 0,94$), frakopling ($\alpha = 0,94$), tretthet ($\alpha = 0,88$), irrelevant ($\alpha = 0,72$). Indre reliabilitet for skalaen physical self-presentation, som i denne sammenhengen ble brukt for å måle kroppsbilde, hadde en alpha koeffisient på ($\alpha = 0,85$), og denne er rapportert fra målingen hvor det var høyest N. Disse hadde med andre ord tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2013) Videre ble Cronbach's alpha målt for oppfattet kompetanse i hver aktivitet, ball ($\alpha = 0,62$), dans ($\alpha = 0,67$) og utholdenhet ($\alpha = 0,55$). Det at disse alpha verdiene er lave kan skyldes lav N, og at denne skalaen bare inneholdt fire spørsmål, hvor kun tre av de ble brukt. I skalaer hvor antall spørsmål er lavere enn 10, kan det være vanskelig å få en tilfredsstillende alpha-verdi (Pallant 2016). Grunnet mange spørsmål i det totale spørreskjema, ble det fjernet et spørsmål for oppfattet kompetanse, noe som ser ut til å ha påvirket den indre reliabiliteten for denne subskalaen.

3.5 Prosedyrer

Tre klasser fra to videregående skoler i Rogaland ble invitert til å delta i studien. Elevene ble informert om studiens hensikt og gjennomføring, og datainnsamling ble utført ved hjelp av et elektronisk spørreskjema i survey xact. Dette foregikk ved at elevene fikk utdelt en lenke og kode til spørreskjema, samt et ID nummer, og logget seg inn via mobiltelefon. Den første siden av spørreundersøkelsen ble innledet med et fritt informert samtykkeskjema som elevene måtte godta for å kunne besvare spørreskjemaet. Da en ønsket å se hvorvidt selvmonologen varierte på tvers av undervisningsinnhold, besvarte elevene spørreskjema på tre tidspunkt etter tre ulike aktiviteter, henholdsvis ballspill, dans og utholdenhetstrening. Spørreskjema ble besvart umiddelbart etter undervisningen. Innsamlingen foregikk med ca. en ukes mellomrom mellom hver måling da elevene kun hadde kroppsøving en gang i uken. Undertegnede var tilstede under hele undervisningen og innsamlingen for å kunne hjelpe dersom det var problemer med innlogging, eller for å svare på spørsmål dersom noe i skjemaet var uklart. Før datainnsamlingen startet ble det gjennomført en pilotering av spørreskjemaet, for å se om spørsmålene kunne fungere på elever i kroppsøvingssammenheng.

3.6 Undervisningsopplegg

Selv om alle klassene ble målt etter aktivitetene ball, dans og utholdenhet, må det imidlertid påpekes at disse undervisningsoppleggene ikke var identiske. Alle aktivitetene elevene hadde i utholdenhet var lekbaserte, hvor to av klassene hadde hinderløype og en klasse hadde diverse stafetter og sistenvarianter. I dansetimene hadde en av klassene swing, en hadde kreativ dans og en hadde line-dance og irsk folkedans. Ballspillundervisningen var også veldig varierende, hvor en klasse hadde «rumpeldunk», en annen klasse hadde speedminton, og den tredje klassen hadde basketball.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

I denne undersøkelsen ble det innhentet personopplysninger om helse, da slike opplysninger tolkes i vid forstand, og kjønn. Prosjektet falt dermed inn under personvernloven og var meldepliktig. Meldeskjema for prosjektet ble sendt inn til NSD, vurdert og godkjent (se vedlegg 2). Alle deltakerne ble informert om studien og studiens hensikt, og da deltakerne var over 15 år kunne de selv gi samtykke (NESH, 2016). Alle deltakerne fikk et fritt informert samtykkeskjema de måtte godkjenne dersom de ønsket å delta i studien, dette ble innhentet elektronisk. Elevene i dette prosjektet fikk utdelt en unik elevkode, slik at det var mulig å

undersøke hvorvidt selvmonologen varierte fra aktivitet til aktivitet. Derfor ble det opprettet en koblingsnøkkel, som ble oppbevart separat fra selve datamateriale, for å sikre at ikke utenforstående fikk tilgang til koblingen mellom navn og kode. Alle opplysninger om deltakerne ble behandlet konfidensielt og informasjon eller personopplysninger som kunne gjøre at deltakerne kunne bli gjenkjent, eller opplysninger hvor utvalget ville være gjenkjennelig ved en eventuell publikasjon ble anonymisert. Deltakerne ble også informert om at de kunne trekke seg når som helst under studien, uten å oppgi grunn. Student og veileder var de eneste som har tilgang til data, og data vil bli slettet ved prosjektslutt.

3.8 Forberedelser til analyser

På grunn av forskjeller i gruppestørrelse/utvalg etter de ulike målingene, ble variablene oppfattet kompetanse og kroppsbilde omformert til to- kategori variabler. Dette gjør at en får delt utvalget inn i like grupper i henhold til elevenes skåre på disse variablene, relativ høy og relativ lav skårende grupper. Dette ble gjort ved å lage en median-split, hvor medianskåren var «cut-off» punktet. Elevene som lå på median og over ble kategorisert i høy gruppe, og elevene som lå under median ble kategorisert i lav gruppe. Da oppfattet kompetanse er kontekstavhengig, ble denne omformet til en to-kategori variabel etter hvert av undervisningsoppleggene. For oppfattet kompetanse i ball var «cut-off» på 4, i dans var «cut-off» 3,83 og i utholdenhet var «cut-off» på 3,6. For variabelen kroppsbilde var «cut-off» punktet på 2,83.

3.9 Statistiske analyser

Rådata ble eksportert fra surveyxact til Excel, og videre overført til SPSS for merging av datasett og analyser av data. Data ble vurdert som tilfredsstillende normalfordelt basert på en visuell inspeksjon av gjennomsnitt og median-differanse, kurtosis, skewness, histogram, boxplot og Q-Q plot. Deskriptive data er følgelig presentert som gjennomsnittsverdi (M) og standardavvik (SD). Parametriske analyser ble brukt for hypotesetesting. Repeated measures ANOVA ble gjennomført ved testing av eventuelle endringer i selvmonolog fra aktivitet til aktivitet. Videre ble det gjort uavhengige T-tester for å undersøke eventuelle forskjeller mellom elever med lav og høy oppfattet kompetanse, samt mellom elever med negativt og positivt kroppsbilde på de ulike kategoriene av selvmonolog.

4.0 Resultat

Deskriptive data for positiv og negativ selvmonolog under de ulike aktivitetene er vist i tabell 1. Måten elevene snakker til seg selv på er kategorisert i ulike kategorier ut fra de ulike faktorene i ASTQS. Elevene rapporterte en rekke utsagn for positiv selvmonolog, spesielt i form av kategoriene «opp-psyking» og «instruksjon», som var de kategoriene som har høyest gjennomsnittsverdi. Det ble funnet signifikant høyere rapportering av instruerende selvmonolog i ballaktivitetene (tabell 1): $F(df) = 3,43(29)$, $p\text{-verdi} = 0,046$. Når det gjelder negativ selvmonolog ble det funnet en signifikant høyere rapportering av utsagn i kategorien «tretthet» i utholdenhetsaktivitetene (tabell 1): $F(df) = 5,7(29)$, $p\text{-verdi} = 0,008$.

Tabell 1. Repeated measures ANOVA. Deskriptive data for de ulike faktorene for selvmonolog fordelt på undervisningsinnhold

Selvmonolog	N	Ball	Dans	Utholdenhet
F1 Opp-psyking (psych up)	31	3,7(0,91)	3,5(1,12)	3,8(0,92)
F2 Angstkontroll (anxiety control)	31	2,6(1,01)	2,4(1,06)	2,1(1,01)
F3 Selvtillit (confidence)	31	3,4(0,97)	3,2(1,02)	3,4(1,06)
F4 Instruksjon (instruction)	31	3,8(0,77) *	3,5(0,92)	3,5(1,01)
F5 Bekymring (worry)	31	2,3(0,96)	2,3(1,05)	2,4(1,10)
F6 Frakopling (disengagement)	31	2,1(1,08)	2,1(1,16)	2,3(1,07)
F7 Tretthet (somatic fatigue)	31	2,4(1,01)	2,2(0,86)	2,6(1,01) *

Note. Verdier oppgitt som gjennomsnitt (standardavvik), *statistisk signifikant forskjell mellom undervisningsinnhold ($p < .05$). $N = 31$ av total $N = 54$. F1-F4 = positive faktorer for selvmonolog. F5-F7 = negative faktorer for selvmonolog.

Deskriptive data for positive og negative kategorier for selvmonolog på bakgrunn av elevenes oppfattede kompetanse er presentert i tabellene 2-3. Når det gjelder positiv selvmonolog (tabell 2) rapporterte elevene med høy oppfattet kompetanse signifikant mer positiv selvmonolog enn elevene med lav oppfattet kompetanse i aktiviteten utholdenhet; $t(df) = -2,1(41)$, p -verdi = 0,038. I kategoriene for negativ selvmonolog (tabell 3) rapporterte elevene med lav oppfattet kompetanse signifikant mer negativ selvmonolog enn elevene med høy oppfattet kompetanse i samtlige av aktivitetene: ball; $t(df) = 2,9(40)$, p -verdi = 0,006, utholdenhet; $t(df) = 2,6(41)$, p -verdi = 0,011 og dans; $t(df) = 2,0(40)$, p -verdi = 0,044.

Tabell 2. Independent t-test. Deskriptive data for positiv selvmonolog på bakgrunn av oppfattet kompetanse i aktivitetene.

	Ball	N	Dans	N	Utholdenhet	N
Lav kompetanse	3,3(0,68)	19	3,1(0,73)	21	3,0(0,56)	22
Høy kompetanse	3,5(0,71)	23	3,1(1,03)	21	3,4(0,74) *	21

Note. Verdier oppgitt som gjennomsnitt (standardavvik), *statistisk signifikant forskjell mellom undervisningsinnhold ($p < .05$).

Tabell 3. Independent t-test. Deskriptive data for negativ selvmonolog på bakgrunn av oppfattet kompetanse i aktivitetene.

	Ball	N	Dans	N	Utholdenhet	N
Lav kompetanse	2,6(0,83) *	19	2,3(0,95) *	21	2,8(0,82) *	22
Høy kompetanse	1,9(0,73)	23	1,8(0,76)	21	2,1(0,89)	21

Note. Verdier oppgitt som gjennomsnitt (standardavvik), *statistisk signifikant forskjell mellom undervisningsinnhold ($p < .05$).

Tabellene 4-5 presenterer positive og negative dimensjonene for selvmonolog på bakgrunn av negativt og positivt kroppsbilde i de ulike aktivitetene. Elevene med negativt kroppsbilde rapporterte signifikant mindre positiv selvmonolog sammenlignet med elevene med et positivt kroppsbilde i aktiviteten dans (tabell 5) $t(df) = -2,89(40)$ p -verdi = 0,006, og i aktiviteten ball $t(df) = -2,06(40)$ p -verdi = 0,045. Ingen signifikante forskjeller ble funnet i rapporteringen av negativ selvmonolog (tabell 5.) mellom elevene med negativt og positivt kroppsbilde.

Tabell 4. Positiv selvmonolog på bakgrunn av kroppsbilde.

	Ball	N	Dans	N	Utholdenhet	N
Negativt kroppsbilde	3,2(0,69) *	20	2,7(0,80) *	19	3,0(0,73)	22
Positivt kroppsbilde	3,6(0,66) *	22	3,4(0,82) *	23	3,4(0,78)	21

Note. Verdier oppgitt som gjennomsnitt (standardavvik), *statistisk signifikant forskjell mellom undervisningsinnhold ($p < .05$).

Tabell 5. Negativ Selvmonolog på bakgrunn av kroppsbilde.

	Ball	N	Dans	N	Utholdenhet	N
Negativt kroppsbilde	2,2(0,85)	20	2,0(0,94)	19	2,5(0,95)	22
Positivt kroppsbilde	2,3(0,85)	22	2,2(0,86)	23	2,3(0,90)	21

Note. Verdier oppgitt som gjennomsnitt (standardavvik), *statistisk signifikant forskjell mellom undervisningsinnhold ($p < .05$).

5.0 Diskusjon

Undersøkelser på selvmonolog i kroppsøvfingsfaget er relativt begrenset (Zourbanos, 2013). Vi vet derfor lite om hva som generelt karakteriserer hva elevene tenker og sier til seg selv i faget. Kroppsøving er et fag hvor elevene skal utvikle bevegelseskompetanse gjennom et bredt spekter av aktiviteter, hvor elevene møter mange forskjellige typer undervisningsinnhold. I den sammenheng er elevenes selvmonolog trolig spesielt viktig med tanke på å påvirke motivasjon og forbedre læring. Hensikten med denne oppgaven var derfor å undersøke hva som generelt karakteriserer videregående elever sin selvmonolog i kroppsøvfingsundervisningen, og hvorvidt undervisningsopplegg har sammenheng med hvordan elevene snakker til seg selv. Da kropp og kompetanse er svært synlig i faget, ble det også valgt å se nærmere på i hvorvidt disse variablene har betydning for elevenes selvmonolog.

5.1 Hva sier elevene til seg selv i kroppsøvfingsundervisningen?

Resultatene gjengitt i tabell 1 viser omfanget av elevenes selvmonolog i de tre ulike undervisningsoppleggene. Generelt kan det argumenteres for at elevene snakker mye med seg selv under timene fordi de rapporterer verdier høyere enn den aritmetiske midtverdien på flere av sub-dimensjonene. Utsagn gruppert i kategorien «opp-psyking» varierer f.eks. mellom 3,5-3,8 i de tre undervisningstimene, mens forekomsten av utsagn i kategorien «selvtillit» ligger mellom 3,2-3,4 og mellom 3,5-3,8 i kategorien «instruksjon». Utsagn gruppert i kategorien «frakopling» fremkommer imidlertid langt sjeldnere i de tre undervisningsoppleggene og gjennomsnittsverdiene ligger mellom 2,1 - 2,3. Det samme gjelder utsagn i kategoriene «angstkontroll» med verdier mellom 2,1-2,6, «bekymring» med verdier mellom 2,3-2,4 og «tretthet» med verdier mellom 2,2-2,6. Det er med andre ord en betydelig forskjell i antall utsagn som er gruppert i de ulike kategoriene. Dette kan bety at undervisningssituasjonen i kroppsøving stimulere elevene til en type selvmonolog hvor noen utsagn blir mer fremtredende, uten at dette har vært eksplisitt vektlagt av lærer.

I litteraturen er utsagn som er gruppert i kategoriene «instruksjon», «opp-psyking», «selvtillit» og «angstkontroll» definert som positive dimensjoner for selvmonolog, og utsagn gruppert i kategoriene «bekymring», «frakopling» og «tretthet» definert som negative dimensjoner for selvmonolog (Zourbanos et al., 2009). Basert på resultatene i tabell 1, ser det ut til at elevene i dette utvalget snakker mer positivt enn negativt til seg selv i kroppsøvfingsundervisningen. Dette anses som svært positivt, da undervisningssituasjonen i

liten grad ser ut til å fremme negative dimensjoner for selvmonolog hos elevene. Videre ser det generelt sett ut til at elevenes selvmonolog er relativt stabil, og at det er mindre variasjon mellom undervisningsoppleggene enn det som i utgangspunktet var antatt. Selv om det fantes noen forskjeller i hva elevene sa til seg selv i de ulike aktivitetene, blir hypotese 1 om at aktivitet vil påvirke elevenes selvmonolog avkrefte. Disse forskjellene vil bli diskutert senere i kapitlet.

Videre rapporterte elevene høyest forekomst av utsagn som er gruppert i kategoriene «instruksjon» og «opp-psyking», med verdier mellom 3,5-3,8 på begge kategoriene. Dette understøttes av tidligere undersøkelser hvor motivasjon og instruksjon er kategorisert som hovedtyper og funksjoner for selvmonolog (Hardy, 2006; Hardy et al., 2009), og utøvere rapporterer å bruke disse funksjonene ofte, men i større grad under konkurranse enn under trening (Hardy et al., 2005).

5.2 Instruerende selvmonolog

Målet med instruerende selvmonolog er primært å stimulere ønskede handlinger gjennom et hensiktsmessig oppmerksomhetsfokus i en oppgave (Theodorakis et al., 2000). Tidligere studier har vist at instruerende selvmonolog i form av nøkkelord hjalp både utøvere og elever til å reagere på oppgaverelevant stimuli på lange lave skudd i fotball (Johnson et al., 2004), på skudd i vannpolo (Hatzigeorgiadis et al., 2004) og på overarmskast i håndball (Zourbanos et al., 2013). Videre argumenterer flere forskere for at denne formen for selvmonolog er gunstig med tanke på å fremme og justere idrettslige ferdigheter (Hardy et al., 2001; Zourbanos, 2013), og er særlig effektiv i oppgaver som krever ferdighet, presisjon, timing (Theodorakis et al., 2000), samt taktiske valg (Hardy et al., 2001). Instruerende selvmonolog har også vist seg å være en mer effektiv læringsstrategi, sammenlignet med en tradisjonell undervisningsmetode for elever i kroppsøvingfaget (Anderson et al., 1999). I denne studien var forekomsten av instruerende selvmonolog relativt høy i alle tre aktivitetene, resultatene viste imidlertid at elevene brukte signifikant flere selvinstruksjoner når de hadde ballspillundervisning. Nideffer (1976) kategoriserer oppmerksomhet i to dimensjoner; bredde og retning. Bredde vil si at oppmerksomheten kan variere fra et smalt fokus med få stimuli til et bredt fokus med mange stimuli. Retning handler om hvorvidt en fokuserer på det indre, som tanker og følelser, eller på det ytre, som miljø eller hendelser rundt seg. Ballaktiviteter krever kanskje et mer fleksibelt oppmerksomhetsfokus, fordi man både skal ha fokus på ballen, hvor med- og -motspillere befinner seg, samt innhente informasjon om spillsituasjonen

og vurdere hensiktsmessige handlingsalternativ. Derfor er det kanskje ikke så overraskende at elevene brukte flere instruerende utsagn i nettopp denne aktiviteten, for å klare å reagere på oppgaverelevant stimuli i spillet. Instruerende selvmonolog er også vist å være spesielt gunstig for nybegynnere i læring av nye oppgaver og ferdigheter (Anderson et al., 1999; Zourbanos et al., 2013). Med tanke på at flere av ballaktivitetene var ganske utradisjonelle, som elevene trolig har lite erfaring med fra før, kan det tenkes at elevene måtte bruke flere instruerende utsagn for å lære seg de nye ballspillene. Det vil videre være rimelig å tenke seg at selvinstruksjoner kan være med på å bidra til at eleven har mulighet til å lære seg ferdigheten det er snakk om å lære, da tidligere undersøkelser har vist at instruerende selvmonolog er særlig gunstig i læringssituasjoner, og bidrar til å fremme prestasjon i ulike oppgaver (Kolovelonis et al., 2011; Zourbanos, 2013; Zourbanos et al., 2013). Elevenes rapportering av en rekke selvinstruerende utsagn indikerer at elevene faktisk forsøker å lære og tilegne seg ferdigheter i kroppsøvningsundervisningen. Dette gjenspeiler læreplanen i kroppsøvningsfaget, hvor elevene skal utvikle kroppslig læring gjennom et bredt bevegelsespekter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Faget er med andre ord et læringsfag. Crum argumenterer imidlertid for at flere «non-teaching» ideologier konstitueres i faget; den biologiske hvor det å utvikle en funksjonell og sterk kropp gjennom trening er hovedmålet og den pedagogiske hvor bevegelse er et medium for utforskning, kommunikasjon, personlig utvikling og karakterbygging, hvor intensjonell undervisning ofte blir sett på som overflødig (Crum, 1993, 2013). På bakgrunn av dette introduserte Crum «movement culture» som en tredje ideologi han mener bør være kjernen i faget. Denne ideologien legger vekt på undervisning og læring, hvor bevegelseslæring og motorisk kompetanse er viktige verdier (Crum, 2013). Omfanget av selvinstruerende utsagn blant de undersøkte elevene kan være en indikasjon på at elevene faktisk forstår faget som et læringsfag. En selvmonolog som er selvinstruerende vil representere en type aktiv læringsprosess (Fitts & Posner, 1967; Hall, Heidorn & Welch, 2011) og gir uttrykk for at elevene er engasjert i lærestoffet, noe som er viktig for at læring skal kunne inntreffe. Dette kan sees i lys av det sosiokulturelle perspektivet som er inspirert av Vygotski, hvor det blant annet legges stor vekt på at elevene må være aktive deltakere i læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2005a). Det at elevene samtidig rapporterte utsagn i kategorien «frakopling» (diengagement) langt mer sjeldent, styrker troen på at elevene er involvert, til stede og engasjert i læringen.

5.3 Motiverende selvmonolog

Når det gjelder opp-psykende utsagn, er disse antatt å ha en klar motiverende funksjon (Zourbanos et al., 2009), hvor målet er å øke innsats og energinivå, bygge selvtillit og skape godt humør (Theodorakis et al., 2000). Det er grunn til å tro at rapporteringen av en rekke utsagn i kategorien opp-psyking indikerer at elevene arbeider mentalt via selvmonolog for å fremme og øke innsats. Med tanke på at innsats er en viktig del av elevenes vurderingsgrunnlag i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015) er dette kanskje ikke så overraskende. Det kan også tenkes at slike utsagn kommer som en naturlig reaksjon på det å være i fysisk aktivitet. Selv om resultatene ikke viste noen signifikante forskjeller i antall utsagn i kategorien «opp-psyking» mellom aktivitetene, er det likevel verdt å merke seg at rapporteringen av motiverende utsagn var høyest i utholdenhetsaktivitetene¹. Dette stemmer overens med tidligere studier som har vist at motiverende selvmonolog ser ut til å være særlig effektiv i grov-motoriske oppgaver (Hatzigeorgiadis et al., 2004; Kolovelonis et al., 2011), og oppgaver som krever styrke og utholdenhet (Theodorakis et al., 2000).

Selvmonolog i kategorien «selvtillit» er også en form for motiverende selvmonolog (Hardy et al., 2009; Wang et al., 2017), og elevene i dette utvalget rapporterte en rekke utsagn også i denne kategorien. Som nevnt i den teoretiske modellen kan denne kategorien bli forstått med utgangspunkt i Bandura (1977) sin «self-efficacy» teori. I denne teorien er verbal overtalelse en av kildene til mestringsstro, og Hardy et al. (1996b) argumenterer for at denne kategorien for selvmonolog («selvtillit») kan fungere som en form for selvgitt verbal overtalelse. I litteraturen hevdes det at denne type selvmonolog skal bygge selvtillit og øke troen på ens evner i møte med krevende situasjoner og motgang (Hardy et al., 2001; Wang et al., 2017). Det at elevene rapporterer selvtillitsøkende utsagn i undervisningen anses som positivt, da det indikerer at elevene forsøker å opprettholde innsats og motivasjon, selv når de møter motgang og utfordringer.

I teorikapittelet vises det til flere undersøkelser som har vist at målorientering kan være en personforløper til selvmonolog (Harwood et al., 2004; Hatzigeorgiadis & Biddle, 2000; Zourbanos et al., 2014), og kanskje kan elevenes bruk av instruerende og motiverende selvmonolog ses i lys av deres målorientering. I idrettspsykologien kategoriseres elever og utøvere etter i hvilken grad de er mestrings- eller resultatorienterte (Dweck, 1999; Nicholls, 1984; Weinberg & Gould, 2011c). Elever som er mestringsorienterte fokuserer på egen læring

¹ I utholdenhetsaktivitetene var det også langt flere tilrop fra lærerne om at elevene skulle bli slitne og at de måtte gi alt.

og fremgang, og sammenligner sin prestasjon med hva de selv har fått til tidligere. Hos resultatorienterte elever er fokus på en annen side å sammenligne seg og prestere bedre enn andre, og disse elevene har større sannsynlighet for å redusere innsats, samt ha større problemer med å opprettholde høy oppfattet kompetanse (Nicholls, 1984; Weinberg & Gould, 2011c). Forskning har vist at mestringsorienterte elever har mer adaptive adferdsmønstre sammenlignet med resultatorienterte elever, da de er mer motiverte, har positive holdninger og høyere innsats (Ntoumanis & Biddle, 1999). Tidligere undersøkelser har også vist at elever som er mestringsorienterte bruker mer positiv selvmonolog, sammenlignet med resultatorienterte elever (Harwood et al., 2004; Zourbanos et al., 2014). Basert på resultatene kan det tenkes at elevene i dette utvalget i større grad er mestringsorienterte enn resultatorienterte, og det vil være rimelig å tenke seg at utsagnene i kategoriene «instruksjon», «opp-psyking» og «selvtillit» vil kunne fremme en mestringsorientering hos elevene. Ut fra et læringsperspektiv anses dette som positivt for denne elevgruppen. Som kroppsøvlingslærere bør en stimulere og oppmuntre elevene til å bruke motiverende og instruerende former for selvmonolog, da det har vist seg å være positivt for elevenes læring og utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter i faget (Kolovelonis et al., 2011).

Videre viser resultatene gjengitt i tabell 1. at positiv selvmonolog i kategorien «angstkontroll» ligger mellom 2,1-2,6 i frekvens. Angstkontrollerende utsagn er med andre ord ikke spesielt fremtredende i dette utvalget. Dette er imidlertid noe man kan tenke seg å være positivt, da det kan tyde på at elevene ikke opplevde undervisningen som spesielt stressende eller angstproduserende. Når det gjelder kategorien «angstkontroll», er det verdt å påpeke at det ikke er angst som er målt, men antall utsagn som tenkes å være angstdempende (Zourbanos et al., 2009). Selv om angstkontrollerende utsagn ikke var spesielt fremtredende i noen av de ulike undervisningsoppleggene, er det imidlertid interessant å merke seg at gjennomsnittsverdien var høyere i ballaktivitetene, enn i dans og utholdenhet. Idrettsrelatert angst er nært knyttet til konkurranse (Hardy et al., 2009), og det kan tenkes at konkurranseelementet var sterkere i ballspillaktivitetene, hvor det var en vinner og en taper, et element som hverken var tilstede i dans og utholdenhet. Dette kan være en mulig forklaring på at rapporteringen av angstregerende utsagn var høyere i ballspill, selv om denne kategorien til tross for dette, ikke var spesielt fremtredende.

Mange fremhever at for stort fokus på ballaktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen er uheldig (Moen et al., 2018; Nordahl, 2018). I andre datasett som intervju og case-studier som er basert på mer tilbakeskuende opplysninger, er det funnet at ballspill er en oppgitt grunn til at flere

elever mistrives i faget (Andrews & Johansen, 2005; Von Seelen, 2012, s. 213). Resultatene i denne studien, hvor selvmonolog er målt i umiddelbar nærhet til undervisningssituasjonen, ser imidlertid ut til å stå i kontrast til tidligere funn, da det hverken er noen særlig forskjell i elevenes selvmonolog på tvers av aktivitetene, eller rapporteres mer negativ selvmonolog i ballspill. Det som imidlertid må påpekes er at ballspillundervisningen i dette tilfellet var litt spesiell², noe som kan være en potensiell forklaring på resultatet.

Videre rapporterte elevene flere utsagn knyttet til at de var trette og slitne når de hadde utholdenhetsaktivitetene. Dette er ikke spesielt overraskende da det vil være nærliggende å tro at elevene opplever denne type undervisning som mer belastende. Dette resultatet er en form for «face validity» (Robson, 1993b), og styrker troen på at dataene er troverdige, da slike utsagn kan tenkes å være i tråd med det en ville forvente i fysisk krevende aktiviteter. Det er likevel verdt å merke seg at undervisningsoppleggene elevene hadde i utholdenhet var lekbaserte, noe som kan være en grunn til at utsagnene knyttet til det å være sliten ikke var mer fremtredende. Det vil være rimelig å tenke seg at forekomsten av utsagn i kategorien «tretthet» hadde vært mye høyere dersom elevene for eksempel hadde hatt intervalltrening eller langkjøring i utholdenhetstimene.

Til tross for noen forskjeller i selvmonolog mellom aktivitetene og antakelsen om at undervisningsinnhold skulle ha stor betydning for måten elever snakker med seg selv på, indikerer disse resultatene foreløpig at innholdet i undervisningen har mye mindre betydning for elevenes selvmonolog enn det en skulle tro.

5.4 Selvmonolog og oppfattet kompetanse

Resultatene gjengitt i tabell 2. viser forekomsten av de positive kategoriene for selvmonolog i de ulike aktivitetene. For elevene med lav oppfattet kompetanse lå gjennomsnittsverdiene mellom 3-3,3, og for elevene med høy oppfattet kompetanse lå verdiene mellom 3,3-3,5. Utholdenhet var den eneste aktiviteten hvor elevene med høy oppfattet kompetanse rapporterte signifikant flere positive utsagn sammenlignet med elevene med lav oppfattet kompetanse. Hypotese 2 om at elever med høy oppfattet kompetanse i større grad benytter positiv selvmonolog blir derfor avkreftet. Når det gjelder de negative kategoriene for selvmonolog viste resultatene gjengitt i tabell 3. at elevene med lav oppfattet kompetanse

² En av klassene hadde Harry Potter spillet «Rumpeldunk», en klasse hadde speedminton, mens den tredje klassen hadde tradisjonell basketball

rapporterte signifikant mer negativ selvmonolog i alle aktivitetene. Disse resultatene synes å være i overensstemmelse med Zourbanos et al. (2014) sine funn, hvor høy oppfattet kompetanse hadde en sammenheng med elevenes bruk av positive dimensjoner for selvmonolog, og lav oppfattet kompetanse hadde en sammenheng med elevenes bruk av negative dimensjoner for selvmonolog.

Det at elevene med høy oppfattet kompetanse brukte signifikant mer positiv selvmonolog i utholdenhet kan skyldes innholdet i undervisningen. Elevene i to av klassene hadde hinderløyper, hvor et av hindrene bestod av at elevene skulle over flere høye sprangkasser. Det er derfor rimelig å tenke seg at det også lå en styrkedimensjon i disse hinderløypene, som kan ha utfordret elevene sin kompetanse på å komme seg over hindrene. Dette kan ha medført at elevenes kompetanse ble enda mer synlig, da det vil være rimelig å tenke seg at disse hindrene forutsetter en type grunnferdigheter. Det er ikke utenkelig elevene med høy oppfattet kompetanse opplevde dette som kjekt, mens elevene med lav oppfattet kompetanse opplevde dette som utfordrende. Noe som understøtter dette var en samtale som ble observert mellom læreren og elevene under gjennomføringen, hvor elevene sa at de opplevde akkurat disse hindrene som det mest utfordrende med hinderløypen.

Videre brukte elevene med lav oppfattet kompetanse signifikant mer negativ selvmonolog i ballaktivitetene. Dette er kanskje ikke så overraskende, da man vet at flere elever ikke trives med ballaktiviteter fordi de opplever at aktiviteten blir for konkurransepreget der prestasjonsflinke elever får briljere, nivåforskjeller blir svært synlige, og at de sjelden opplever å få ballen (Andrews & Johansen, 2005; Lagestad, 2017; Von Seelen, 2012). I ballspill vil det kanskje være ekstra vanskelig å delta dersom en har svak kompetanse, fordi ballen kan forstås som et medierende redskap som kan brukes til å inkludere eller ekskludere medelever i spillet (Giske, 2015). Enkelte elever sentrer ballen bare til medelever som de vet har et høyt ferdighetsnivå, hvor elever med lavt ferdighetsnivå sjelden får anledning til å få ballen. Ved å ikke sentre ballen til elever med lavt ferdighetsnivå, kommuniseres det implisitt at disse elevene ikke er gode nok til å delta i spillet (Giske, 2015). Dette kan videre resultere i at elevene med lav oppfattet kompetanse blir mer passive i spillet, noe som begrenser muligheten til å forbedre kompetansen og ferdighetene sine innen aktiviteten (Klomsten, 2012).

Det er imidlertid verdt å påpeke at det ikke nødvendigvis er ballaktivitetene i seg selv, men måten de ble organisert på. Det var eksempelvis bare basketballundervisningen som ble organisert på en slik måte at alle elevene hadde hver sin ball. Denne type organisering vil ofte

kunne føre til at elevene som mangler eller har lite kompetanse i mindre grad blir synlig for resten av klassen, fordi alle vil være så opptatt med hva de selv gjør at de ikke er i stand til å evaluere andre sin kompetanse (Giske, 2015). Resultatet kan også tenkes å skyldes variasjon i elevenes erfaringer. Selv som de fleste elevene gjerne har kjennskap til Rumpeldunk gjennom bøkene eller filmene om Harry Potter, vil de færreste trolig ha spilt dette ballspillet før. Derfor kan man argumentere for at klassen er mer homogen, fordi alle møter en aktivitet som de er nybegynnere i. Ferdighetsnivået er med andre ord ikke så varierende som det ville være om de møtte en tradisjonell ballaktivitet, som noen av elevene har mye erfaring med fra idretten utenfor skolen. På en annen side kan det tenkes at elever som har kompetanse og erfaring med ballspill fra før tar nye ballspill lettere. Dette kan ses i lys av Griffin, Mitchell og Oslin (1997, s. 9) som blant annet skriver at:

In our experience the best novice soccer players are those with experience of field hockey, ice hockey, basketball or other team ball sports because these players already understand the spatial aspects of soccer. Tactically these games are similar even though the skills used are completely different.

Det kan derfor tenkes at elevene som er aktive innen- eller har erfaring med ballspill fra før, vil ha en fordel over de elevene med lite erfaring og lav oppfattet kompetanse i ballspill.

Elevene med lav oppfattet kompetanse brukte også signifikant flere negative utsagn i dans. Dette kan ses i lys av tidligere undersøkelser som har vist at dans er lavt prioritert og dårlig ivaretatt i kroppsøvningsundervisningen (Jacobsen, 2003; Moen et al., 2018), hvor den viktigste grunnen til dette synes å være at mange lærere vegrer seg for å undervise i dans på grunn av manglende kompetanse (Jacobsen, 2003; Nordaker, 2010). Ifølge Bandura (1977) vil undervisning som ikke er tilrettelagt for elevene, kunne frata «svake» elever opplevelse av kompetanse. Det vil være rimelig å anta at kroppsøvningslærere som har lite kompetanse i dans, vil ha vanskeligere for å legge til rette for mestring og læring hos elevene i denne aktiviteten, noe som kan ha ført til negativ selvmonolog hos elevene med lav oppfattet kompetanse. Det må imidlertid påpekes at man i den foreliggende undersøkelsen ikke har innhentet data som omhandler lærerens kompetanse, og dette må derfor tolkes med forsiktighet.

Det at elever med lav oppfattet kompetanse rapporterer høyere grad av negativ selvmonolog er egentlig i tråd med det en ville forvente. Da oppfattet kompetanse innebærer en vurderende dimensjon har den også affektive konsekvenser, og det kan oppleves som ubehagelig å ikke mestre og vurdere seg selv negativt på områder som oppfattes som viktige (Skaalvik, 2006). Negativ affekt er videre funnet å være relatert til negativ selvmonolog (Hardy et al., 2001).

Dette synes å være i overenstemmelse med Hardy, Roberts og Hardy (2009) sin undersøkelse, hvor utøverne rapporterte situasjoner som vanligvis utløste negativ selvmonolog hos dem. Dette var situasjoner hvor de for eksempel opplevde å ikke prestere eller mestre, hadde lave mestringsforventninger, eller hvor de mistet fokus på oppgaven. Videre rapporterte utøverne at negative følelser som frustrasjon og sinne også kunne utløse negativ selvmonolog, men i mindre grad enn de overnevnte situasjonene. Det er imidlertid verdt å nevne at tidligere studier har vist at selvmonolog med en negativ formulering kan virke motiverende for noen (Hardy et al., 2001; Van Raalte et al., 2015). Da en ikke vet hvordan elevene i dette utvalget tolket selvmonologen sin, kan en derfor ikke utelukke at noen av elevene brukte negative utsagn for å motivere seg selv.

Selv om elevene med lav oppfattet kompetanse rapporterte mer negativ selvmonolog i samtlige av aktivitetene, må det samtidig påpekes at de også ser ut til å snakke noe positivt til seg selv. Kanskje kan dette tyde på at elevene i større grad er mestrings- enn resultatorienterte. Dette kan ses i lys av Zourbanos et al. (2014) sine funn, som viste at en mestringsorientering var positivt relatert til positiv selvmonolog, uavhengig av elevenes oppfattede kompetanse. Forskerne argumenterte for at en mestringsorientering vil kunne kompensere for lav oppfattet kompetanse, fordi mestringsorienterte elever tenker mer positivt når de opplever å ha mulighet til å forbedre seg gjennom innsats, og har positive forventninger om å nå sine mål fordi prestasjonen er avhengig av de selv.

Som vist i modell 1 (s.18) på forløpere til selvmonolog, kan det også tenkes at elevenes personlighet vil ha betydning for hvordan de snakker til seg selv (Hardy et al., 2009). Selvverd kan ses som en del av ens personlighet (Karterud, 2017), og har betydning for hvordan elever opplever skolesituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005b). Elever med lavt selvverd blir ofte mer utrygge i skolesituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005b), og elever med høyt selvverd har større forventninger om å mestre og vil ikke i like stor grad være redd for å mislykkes (Hattie, 1992). Selv om selvverd er et resultat av de ulike vurderingene en gjør på ulike områder, er det ikke alle områder som betyr like mye for selvverdet hos alle (Skaalvik & Skaalvik, 2005b). En elev som mislykkes i basketball kan vurdere sin kompetanse som lav i denne aktiviteten uten at det trenger å ha betydning for hennes selvverd, fordi det å være flink i basketball ikke vurderes som viktig for denne eleven. I lys av dette kan det tenkes at det å være flink i de ulike aktivitetene ikke var like viktig for alle elevene i dette utvalget, noe som kan ha ført til positiv selvmonolog for noen og negativ selvmonolog for andre med lav oppfattet kompetanse.

For å oppsummere viser resultatene egentlig ingen forskjell i den positive selvmonologen mellom elevene med høy og lav oppfattet kompetanse. Det kan derfor se ut til at elevenes oppfattede kompetanse ikke er spesielt relevant for den positive selvmonologen, men at lav oppfattet kompetanse ser ut til å spille en avgjørende rolle for den negative selvmonologen. Kroppsøvingslæreren bør derfor jobbe med å få elevene bort fra de negative utsagnene, og den pedagogiske utfordringen blir å imøtekomme disse. Innenfor idrettspsykologien er det foreslått flere råd for å hjelpe utøvere med å redusere negativ selvmonolog (Hardy et al., 2009; Weinberg & Gould, 2011b; Zinsser et al., 2006), og det vil være rimelig å tenke seg at disse også kan være gunstige for elever i kroppsøvingsundervisningen. Siden selvmonolog ofte er ubevisst (Bunker et al., 1992), vil det være rimelig å tenke seg at ikke alle elevene er klar over sine negative tankemønstre. Dersom læreren skal kunne hjelpe elevene bort fra negative tanker og utsagn, er noen av de foreslåtte rådene å først bevisstgjøre elevene på hva de sier til seg selv, samt identifisere hvilke situasjoner som genererer negativ selvmonolog, for så å jobbe med å endre den (Zinsser et al., 2006). Kroppsøvingslæreren bør derfor være opptatt av hvordan elevene snakker til seg selv for å stimulere til mest mulig læring hos elevene.

5.5 Selvmonolog og kroppsbylde

Mange unge er misfornøyd med eget utseende og kropp (Smolak, 2012). Følelsene som knyttes til vurderingen av hvordan vi ser ut, kan være positive og negative, og de påfølgende tankene disse følelsene gir oss kan enten styrke eller svekke vår selvtillit (Thompson et al., 1998). Da kroppen både er i sentrum og svært synlig i faget, er det ikke usannsynlig at dette kan få konsekvenser for elevenes tanker i undervisningen. Resultatene gjengitt i tabell 4 og 5 viser forskjeller i rapporteringen av selvmonolog mellom elever med positivt og negativt kroppsbylde. Elevene med positivt kroppsbylde rapporterte flere utsagn i kategoriene for positiv selvmonolog hvor gjennomsnittsverdiene lå mellom 3,4-3,6 sammenlignet med elevene med negativt kroppsbylde hvor verdiene lå mellom 2,7-3,2 i de ulike aktivitetene. Dans og ballspill var imidlertid de eneste aktivitetene hvor denne var forskjellen signifikant, og hypotesen om at elever med positivt kroppsbylde i større grad benytter positiv selvmonolog blir derfor avkrefte. For rapporteringen av negativ selvmonolog viste resultatene at gjennomsnittsverdiene lå mellom 2-2,5 for elevene med negativt kroppsbylde og at gjennomsnittsverdiene lå mellom 2,2-2,3 for elevene med et positivt kroppsbylde. Selv om en i utgangspunktet ville tenkt seg at kroppsbylde er et relativt stabilt trekk som ikke vil påvirkes

av undervisningsinnhold, ble kroppsbilde i dette forskningsdesignet målt etter hver av aktivitetene.

Cash har forsket på fenomenet kroppsbilde i over 30 år, og kritiserer at mange av de eksisterende undersøkelsene på kroppsbilde utelukkende har fokusert på kroppsbilde som et stabilt trekk, og overser at det også er en situasjonsvarierende tilstand (Cash & Fleming, 2002). Selv om kroppsbilde kan ses å være stabilt og uavhengig av kontekst, kan det også ses som et ustabil fenomen, følsomt for påvirkning av proksimale hendelser og faktorer (Cash, 2012; Farrell, Lee & Shafran, 2005; Legenbauer, Rühl & Vocks, 2008; Tiggemann, 2004). Disse proksimale faktorene kan være aktiverende hendelser som kan påvirke personens informasjonsprosessering, selvmonolog, følelser og atferd relatert til selvvurdering av eget utseende (Cash, 2012; Kerner et al., 2018b). Eksempler på disse faktorene er sosial gransking (å bli sett på av andre), sosial sammenligning (sammenligne sin egen kropp med andres), kroppseksposering (dusj/garderobe), trening, samt bekledning (treningstøy). Da alle disse faktorene er å finne i kroppsøvingssammenheng, kan det tenkes at noe i undervisningen har påvirket elevenes kroppsbilde, som i neste ledd kan ha påvirket elevenes selvmonolog. Kerner et al. (2018b) foreslo blant annet at innholdet i kroppsøvingundervisningen potensielt kunne virke som en aktiverende hendelse på elevenes kroppsbilde, særlig i idretter og aktiviteter hvor kroppen vises frem veldig tydelig. Eksempelvis viste en eksplorerende studie av James (2000) at jenteungdom opplevde det ubehagelig å eksponere kroppen sin, spesielt overfor guttene, men også for andre jenter i svømming.

Resultatene viste at elevene med et negativt kroppsbilde brukte mindre positiv selvmonolog i danseundervisningen, og det kan tenkes at dette er en aktivitet hvor enkelte elever opplever at fokus på kroppen er ekstra fremtredende. Det er imidlertid ikke sikker at det var aktiviteten dans i seg selv, men dansetypene og øvelsene elevene hadde som påvirket resultatet. Eksempelvis hadde den ene klassen swing. Det å danse sammen med det motsatte kjønn kan tenkes å ha ført til mer selvbevissthet rundt egen kropp og utseende hos noen, hvor bekymring for hva de andre synes om kroppen deres kan ha ført til mindre positive tanker hos elevene med negativt kroppsbilde. Selv om undersøkelser har vist at det er særlig jenter som synes å være bekymret for hvordan det motsatte kjønn oppfatter kroppen deres, (James, 2000; Olafson, 2002), kan det også tenkes at gutter som opplever misnøye med kroppen sin er redd for hva jentene vil synes om kroppen deres. For gutter med et negativt kroppsbilde er det imidlertid vist at dette kan få negative konsekvenser for deres sosiale relasjon til jenter (Davison & McCabe, 2006). Videre hadde en annen klasse en oppvarmingsøvelse, hvor

elevene fikk beskjed om å gå på rekke, hvor den første personen i rekken skulle bevege seg fritt til musikken og de andre i rekken skulle kopiere bevegelsene. Det hele endte opp med at elevene ble usikre på hvordan de skulle bevege seg, og utførte i stedet klassiske oppvarmingsøvelser som utfall og kneløft. Ifølge Nygård (2006) er det å be elevene om å bevege seg etter hvordan de føler, eller bevege seg fritt til musikk, en av de vanligste feilene lærere gjør, da mange elever vil oppleve dette som vanskelig eller flaut. Dette er også funnet i andre undersøkelser, hvor studenter som hadde kreativ dans opplevde det å bevege seg fritt til musikken og utrykke følelser som ubehagelig (Rustad, 2013; Ørbæk, 2018). Det vil være rimelig å tenke seg at elever med et negativt kroppsbilde vil oppleve dette som sjenerende da de blir satt i en situasjon hvor både kropp og kompetanse blir tydelig eksponert for resten av klassen, og derfor rapporterte mindre positiv selvmonolog.

Det var ikke bare i dans det ble funnet en forskjell i positiv selvmonolog på bakgrunn av kroppsbilde, elevene med et positivt kroppsbilde rapporterte også signifikant mer positiv selvmonolog i ballaktivitetene, sammenlignet med elevene med et negativt kroppsbilde. Dette funnet var egentlig noe uventet og utfordrende å forklare, da det er vanskelig å finne studier som kan si at dette er i samsvar med eller i kontrast til dette. En mulig forklaring kan være at noen aktiviteter i større grad ser ut til å være assosiert med positivt kroppsbilde enn andre, da eksempelvis en tidligere undersøkelse viste at individuelle idretter var assosiert med høyere grad av kroppsmisnøye sammenlignet med lagidrett (Morano, Colella & Capranica, 2011). Forskerne argumenterte for at dette kunne skyldes at man i lagidrett er mer beskyttet for sosial sammenligning og evaluering, da fokus i lagidretter i større grad er på gruppen fremfor på enkeltpersonen. En mer plausibel forklaring er at i individuelle idretter faller ansvaret for en vellykket prestasjon på utøveren alene, som det å være i god form og opprettholde riktig vekt for å konkurrere i en bestemt kategori, mens i lagidretter har hele laget ansvar for hvorvidt en lykkes eller ikke (Dosil, 2008).

En annen mulig forklaring kan være at elevenes oppfattede kompetanse i ballaktivitetene har spilt inn, da det kan tenkes at ballspill gir elevene med et positivt kroppsbilde mulighet til å eksponere og synliggjøre egen kompetanse overfor de andre, noe kan ha medført at de rapporterte mer positiv selvmonolog enn elevene med negativt kroppsbilde. Dette kan ses i lys av tidligere studier som har vist at høy oppfattet kompetanse er assosiert med mer positive følelser omkring kroppen (Greenleaf, Boyer & Petrie, 2009) og at det å føle seg kompetent er assosiert med mindre kroppsmisnøye (Kerner, Haerens & Kirk, 2018a). Samtidig er det underlig at en fant en positiv sammenheng mellom kroppsbilde og positiv selvmonolog, da de

andre dataene i denne studien ikke avdekket noen signifikante forskjeller mellom oppfattet kompetanse og positiv selvmonolog i ballspill, noe som en egentlig ville forvente.

Videre kan en spørre seg hvorfor det ikke ble funnet noen forskjell mellom positiv selvmonolog og kroppsbilde i utholdenhet. En mulig forklaring på hvorfor elevene med positivt kroppsbilde ikke rapporterte mer positiv selvmonolog i utholdenhet, kan være at de hadde større forventninger til at ballspillaktivitetene og dans skulle være gøy og opplevde disse aktivitetene som mer gledefylt. Videre kan det tenkes at ballspill- og dansesituasjonen gir elevene større mulighet for kroppskontakt, eksponering og synliggjøring av kropp og kompetanse, sammenlignet med utholdenhet. Det vil være rimelig å tenke seg at elevene med positivt kroppsbilde ikke opplevde dette som spesielt ubehagelig, og derfor brukte mer positiv selvmonolog i disse aktivitetene. Dette må imidlertid tolkes med stor forsiktighet da undervisningsoppleggene var såpass forskjellige, i tillegg til at elevene ikke hadde kroppskontakt i speedminton.

Det at elevene med et positivt kroppsbilde rapporterer flere positive utsagn enn elevene med et mer negativt kroppsbilde, var egentlig som forventet. Når det gjelder rapporteringen av negative utsagn, var resultatene noe mer overraskende, fordi det egentlig ikke var noen forskjell hos elevene med negativt og positivt kroppsbilde. Kanskje er den mest plausible forklaringen på at det ikke var forskjell i negative utsagn hos elevene på tvers av kroppsbilde, at gruppen som ble kategorisert i relativt høy gruppe (positivt kroppsbilde) i denne studien, faktisk ikke scoret høyt på denne variabelen. Det kan med andre ord se ut til de fleste elevene egentlig ikke er så fornøyd med kroppen sin, noe som er i tråd med litteraturen om kroppsbilde. Flere forskere har skrevet om «normative discontent» i forbindelse med kroppsbilde, et begrep som er brukt for å beskrive den utstrakte kroppsmisnøyen hos individer, og særlig hos kvinner (Littleton, 2008; Matthiasdottir, Jonsson & Kristjansson, 2010; Rodin, Silberstein & Striegel-Moore, 1984). Selv om denne termen opprinnelig refererer til kvinner, fant Tantleff-Dunn, Barnes og Larose (2011) at dette også ser ut til å gjelde for menn. Det har med andre ord blitt så vanlig å være misfornøyd med kroppen sin i dag, at negative følelser rundt eget utseende og kropp har blitt en form for norm, fremfor et unntak.

En annen potensiell forklaring på hvorfor det ikke var forskjell i rapporteringen av negative utsagn hos elevene med negativt og positivt kroppsbilde, kan være hvordan kroppsbilde ble målt. Det ble brukt tre spørsmål fra spørreskjemaet Sources of sport confidence (SSCQ), som handler om hva utøvere opplever som kilder til idrettsrelatert selvtillit. Dette er egentlig ikke

et spørreskjema som er utviklet og validert for å måle kroppsbilde. Når det er sagt, var subskalaen «physical self-presentation» likevel knyttet til kroppsbilde (Vealey et al., 1998). Kroppsbilde er imidlertid et flerdimensjonalt begrep, hvor en vanligvis måler fire følgende dimensjoner; global eller steds spesifikk tilfredshet/misnøye med kroppen, en kognitiv, en affektiv og en atferds dimensjon (Thompson, Burke & Krawczyk, 2012). Spørsmålene fra «physical self-presentation» har trolig ikke fanget opp alle dimensjonene av begrepet, og det kan tenkes at resultatet hadde blitt annerledes dersom en hadde brukt et annet instrument.

I lys av disse funnene bør læreren være bevisst på at mange elever kan oppleve misnøye med kroppen sin i kroppsøvfingsfaget, og at eksponeringen av kropp i undervisningen kan få negative konsekvenser for hvordan elevene snakker til seg selv. Derfor bør læreren tenke gjennom hvordan en kan legge til rette undervisning som kan bidra til å redusere kroppsmisnøye og fremme et positivt kroppsbilde hos elevene. Det er blitt gjennomført noen intervensjoner for å fremme kroppsbilde gjennom kroppsøving, disse er imidlertid svært få, men de som er blitt gjort har fokusert på å implementere aktiviteter som forbedrer elevenes kroppslige funksjon og oppfattede kompetanse (Burgess, Grogan & Burwitz, 2006; O'Brien, Ginis & Kirk, 2008). Dette kan ses i lys av at flere forskere har vist at fysisk aktivitet kan utvikle og øke oppfattet kompetanse og ferdigheter hos ungdom, og at dette igjen er assosiert med en økning i selvtillit og selvbylde (Bailey, 2005; Fox, 2003; Sonstroem, 1998). Haugen, gjengitt i Johansen (2013), mener at hvis en fremmer et mestringsklima som legger til rette for økt kompetanse og ferdigheter, vil kroppsøvfingsfaget ha et potensiale til å kunne påvirke elevenes kropps- og selvbylde positivt. I et mestringsklima vil elevenes oppmerksomhet være rettet mot læring av oppgaven, og hvis læreren lykkes med å fremme dette, kan det tenkes at elevene vil fokusere mer på hva de får til med kroppen, fremfor å bekymre seg for hvordan den ser ut. Et slikt klima kan igjen tenkes å ha en positiv innvirkning på hva elevene sier til seg selv, og bidra til at elevene vil benytte selvmonolog som er mer instruerende og hensiktsmessig for læringen.

6.0 Metodisk diskusjon – styrker og svakheter

Alle undersøkelser må vurderes i forhold til deres styrker og svakheter. Den kanskje største metodiske styrken i denne undersøkelsen er at den er basert på en type autentisk måling, hvor undersøkelsen er gjort i tilknytning til selve undervisningssituasjonen, og er så naturtro som mulig. Dette vil kunne bidra til å styrke undersøkelsen sin økologiske validitet (Thomas et al.,

2005). Selv om en kategoriserte aktivitetene i ball, dans og utholdenhet, er det imidlertid viktig å påpeke at undervisningsoppleggene i denne undersøkelsen ikke var identiske, noe som vil være en betydelig feilkilde. Noe som likevel understøtter denne måten å kategorisere aktiviteter på, er at det er gjort på samme måte i tidligere studier på pulsmåling og fysisk aktivitet (Bendiksen et al., 2014; Evenson, Catellier, Gill, Ondrak & McMurray, 2008; Szakály et al., 2016).

Videre er en fordel med spørreskjema som innsamlingsmetode at det kan gi store mengder data, på en måte som er både tid og kostnadsbesparende (Ringdal, 2013; Robson, 1993a). En svakhet ved bruk av spørreskjema er imidlertid at det besvares ved selvrapporing (Gratton & Jones, 2010). Dette kan ha medført en risiko for at elevene dreide svarene i en retning av det de oppfattet som sosialt akseptert (Kleven & Hjordemaal, 2018), samt at de kan være tilbøyelige for å fremstille seg selv i et bedre lys (Gratton & Jones, 2010). Det at besvarelsen av spørreskjema var anonymt kan tenkes å ha påvirket elevene til å i større grad gi ærlige svar (Robson, 1993a), men dette vet man imidlertid ikke. På en annen side gir selvrapporing metakognitiv kunnskap, tilgang til subjektive holdninger, erfaringer og kognitive prosesser, som man ikke vil kunne få ved å observere (Guerrero, 2006). Dessuten kan selvmonolog ifølge Hatzigeorgiadis et al. (2014) ikke måles objektivt fordi en må involvere personen og er avhengig av personens selvrapporing.

Videre er selvmonolog ifølge Bunker et al. (1992) ofte ubevisst, og en svakhet ved dette er at deltakernes respons på spørreskjema vil være retrospektiv, og det kan være vanskelig for elevene å huske nøyaktig hva de sa og hvor ofte selvmonologen forekom under undervisningen (Baumgartner, Jackson, Mahar & Rowe, 2007). For at elevene skulle huske mest mulig, ble spørreskjema besvart umiddelbart etter undervisningen. Videre vil det også være vanskelig å si noe om intensiteten på selvmonologen, samt hvilken betydning den hadde for den enkelte elev. Det at undertegnede observerte alle undervisningsøktene vil imidlertid kunne styrke mulighetene for kontekstrelevante tolkninger av data.

En annen åpenbar og kanskje den største svakheten med undersøkelsen er størrelsen på utvalget og måten det ble trukket på. Det at det ikke er brukt et sannsynlighetsutvalg og at bare tre klasser ble spurt om å delta, vil få konsekvenser for studiens ytre validitet og evne til å generalisere (Kleven & Hjordemaal, 2018). I tillegg til lav N, er lav svarprosent ofte et problem ved bruk av spørreskjema (Gratton & Jones, 2010), samt at man risikerer at noen elever gir ensidige, mangelfulle eller tilfeldige besvarelser (Bjørndal & Hofoss, 2017, s. 198). I denne undersøkelsen var svarprosenten også noe lav, hvilket blir et problem for overføring

av resultatene, fordi man ikke vet hvorvidt elevene som svarte er representative for alle elevene som ble spurt (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I tillegg var det bare 31 elever av det totale utvalget på 54 som svarte etter alle tre aktivitetene, noe som vil kunne gjøre det vanskeligere å bedømme hvorvidt selvmonologen endrer seg fra aktivitet til aktivitet. Det at en ikke fikk svar fra alle elevene på alle aktivitetene kan skyldes fravær, eller at noen synes det var kjedelig og tidkrevende å svare på de samme spørsmålene om igjen. Det er også mulig at ikke alle elevene tok undersøkelsen like seriøst. Et annet forhold som kan ha påvirket resultatene er at datainnsamlingen foregikk med forholdsvis korte mellomrom. Dette kan ha medført at noen av elevene svarte tilfeldig, eller gav tilnærmet like svar etter alle aktivitetene, da de kanskje har husker spørsmålene og svarer det samme igjen på neste aktivitet.

Misforståelser og uklarheter omkring spørsmålene i spørreskjema kan også ha oppstått, men dette kan være vanskelig å oppdage (Robson, 1993a). For å forsøke å unngå dette, var undertegnede tilstede under undersøkelsen for å svare på eventuelle misforståelser og spørsmål elevene hadde omkring spørreskjemaet. Kontekstuelle forskjeller mellom klassene, som for eksempel klasse- og læringsmiljø ble heller ikke kontrollert for.

En annen metodisk svakhet er at subskalaen som ble brukt for å måle elevenes kroppsbilde bare inneholdt tre spørsmål, og egentlig er en del av et større spørreskjema som er brukt for å måle kilder til selvtillit hos idrettsutøvere. Selv om de tre spørsmålene ble knyttet til å måle kroppsbilde (Vealey et al., 1998), har de trolig ikke fanget opp alle dimensjonene av begrepet. Videre ble det fjernet et spørsmål fra den opprinnelige subskalaen for oppfattet kompetanse, noe som også er en svakhet. Dette ble gjort fordi det totale spørreskjemaet inneholdt veldig mange spørsmål, og det ville ha blitt enda mer tidkrevende for elevene å utfylle.

7.0 Oppsummerende konklusjon og avsluttende refleksjoner

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke hva som generelt karakteriserte videregående elever sin selvmonolog i kroppsøvingundervisningen, og hvorvidt undervisningsinnhold hadde en sammenheng med hvordan elevene snakker til seg selv. Da kropp og kompetanse er svært synlig i faget, ble betydningen av elevenes oppfattede kompetanse og kroppsbylde for selvmonolog også undersøkt. Det er vanskelig å sammenligne disse funnene med andre undersøkelser av selvmonolog i kroppsøving, da de fleste eksisterende studiene har undersøkt selvmonolog sin effekt på elevprestasjon. Basert på resultatene ser det ut til at elevene i dette utvalget snakker relativt mye til seg selv i timene, og at elevenes selvmonolog bærer større preg av å være positivt fremfor negativt ladet, hvor motiverende og instruerende utsagn er mest fremtredende. Fra et læringsperspektiv synes det å være positivt at elevene bruker instruerende og motiverende selvmonolog ofte i undervisningen, da det indikerer at elevene arbeider mentalt for å fremme innsats, samt engasjerer seg for å lære og tilegne seg nye ferdigheter i faget. Som kroppsøvingslærer bør en oppmuntre elevene til å både bruke og vedlikeholde dette, da det er vist at motiverende og instruerende selvmonolog er gunstige for utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter og læring i faget (Kolovelonis et al., 2011). Videre ser det ut til at elevenes selvmonolog er relativt stabil og at innholdet i undervisningen har mye mindre betydning enn det oppfattet kompetanse og kroppsbylde har for hva elevene sier til seg selv.

Det ble antatt at elever med høy oppfattet kompetanse ville bruke mer positiv selvmonolog sammenlignet med elever med lav oppfattet kompetanse. Elevenes oppfattede kompetanse ser imidlertid ikke ut til å spille så stor rolle i forhold til positiv selvmonolog. Det ser derimot ut til å være ganske avgjørende for mengden negative utsagn, da elevene med lav oppfattet kompetanse generelt rapporterte høyere grad av negativ selvmonolog enn elevene med høy oppfattet kompetanse i alle aktivitetene. Kroppsøvingslæreren bør derfor være opptatt av hvordan elevene snakker med seg selv, for å hjelpe elevene bort fra negative tankemønstre og oppmuntre til å bruke selvmonolog som fremmer mest mulig læring hos elevene.

Som forventet benyttet elevene med positivt kroppsbylde høyere grad av positiv selvmonolog, sammenlignet med elever med negativt kroppsbylde. Noe mer overraskende rapporterte elevene like mye negativ selvmonolog uavhengig av hvorvidt de hadde et positivt eller negativt kroppsbylde. Dette skyldes mest sannsynlig at elevene som havnet i gruppen som ble betegnet som positivt kroppsbylde, ikke skåret spesielt høyt på denne variabelen. Resultatet understøttes av tidligere litteratur som viser at mange unge er misfornøyd med kroppen sin

(Smolak, 2012), og at normalen er å være misfornøyd (Matthiasdottir et al., 2010; Tantleff-Dunn et al., 2011). Læreren bør være bevisst på at mange elever kan oppleve kroppsmisnøye i faget, og at eksponeringen av kropp kan ha betydning for hvordan elevene snakker med seg selv i undervisningen. Dersom læreren legger til rette for opplevelse av mestring og kompetanse kan det ifølge Haugen, gjengitt i Johansen (2013), styrke elevenes kropps- og selvbilde. Dette kan igjen kan tenkes å få en positiv innvirkning på hva elevene sier til seg selv og bidra til at elevene i større grad vil benytte mer instruerende og læringsfremmende selvmonolog i undervisningen.

7.1 Videre forskning

Som nevnt innledningsvis er forskning på elever sin selvmonolog i kroppsøvningsfaget relativt begrenset, og de få undersøkelsene som har blitt gjennomført har hatt oppmerksomheten rettet mot hvordan selvmonolog kan bidra til å fremme elevenes prestasjoner i faget. Derfor er det et behov for mer forskning som undersøker hvilke faktorer som har sammenheng med ulike typer selvmonolog hos elevene. Videre forskning bør gjøre lignende type undersøkelser, hvor elevenes selvmonolog blir målt i selve undervisningssituasjonen, men med et større utvalg. Et større utvalg åpner muligheten for å sammenligne subgrupper, og en kan eksempelvis undersøke eventuelle forskjeller mellom gutter og jenter eller mellom ungdomsskole og videregående elever. I tillegg vil større utvalg styrke studiens evne til å kunne generalisere.

Dersom en skal gjøre lignende undersøkelser igjen, bør undervisningsoppleggene imidlertid være helt identiske, for å forsikre at det faktisk er aktivitetene og ikke kategoriene ball, dans og utholdenhet som har betydning for elevenes selvmonolog. Det kunne også vært interessant å undersøke andre undervisningsopplegg som svømming, da flere studier har vist at dette er noe mange jenter har negativ erfaring med (Burgess et al., 2006; James, 2000) Det kan også tenkes at trivsel i faget og læringsklima kan virke inn på hva elevene sier til seg selv i undervisningen, noe som kunne vært interessant å undersøke videre. Fremtidig forskning kunne også ha undersøkt elevene i en vurderingssituasjon, da det er rimelig å tenke seg at en slik situasjon ville kunne fremme negative dimensjoner av selvmonolog.

Selv om elevenes selvmonolog ble målt i umiddelbar nærhet til selve undervisningssituasjonen, anses den likevel som retrospektiv. Videre undersøkelser bør derfor vurdere å bruke metoder som ikke baserer seg på denne type innsamling. Eksempelvis kunne en ha benyttet lydopptak hvor en ber elevene uttrykke selvmonologen sin høyt, dette kan være en fordel fordi man i tillegg til frekvens og innhold får høre intensiteten i hvordan ting blir

sagt. Intervju som metode kan også være hensiktsmessig, da en får en dypere forståelse av hva selvmonologen betyr for den enkelte og hvordan de tolker hva de sier til seg selv. Dette er imidlertid blitt gjort innen idrett (Hanton, Mellalieu & Hall, 2004), men ikke i kroppsøving.

Dersom videre forskning ønsker å undersøke sammenhengen mellom elevenes selvmonolog, oppfattet kompetanse og kroppsbilde, bør det brukes instrumenter som egner seg bedre og måler flere dimensjoner av kroppsbilde, samt oppfattet kompetanse i kroppsøving. Videre bør ASTQS sin gyldighet og psykometriske egenskaper i kroppsøvingssammenheng testes videre.

Referanser:

- Anderson, A., Vogel, P. & Albrecht, R. (1999). The effect of instructional self-talk on the overhand throw. *Physical Educator*, 56(4), 215-221.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Araki, K., Mintah, J. K., Mack, M. G., Huddleston, S., Larson, L. & Jacobs, K. (2006). Belief in self-talk and dynamic balance performance. *The Online Journal of Sport Psychology*, 8(4), 1-7.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational review*, 57(1), 239-254. <https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change. *Psychological review*, 82(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Englewood cliffs.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumgartner, T. A., Jackson, A. S., Mahar, T. M. & Rowe, D. A. (2007). Measuring physical activity. I *Measurement for evaluation. In physical education and exercise science*. (8. utg.). New York: McGrawHill.
- Behrend, D. A., Rosengren, K. & Perlmutter, M. (1989). A new look at children's private speech: The effects of age, task difficulty, and parent presence. *International Journal of Behavioral Development*, 12(3), 305-320.
- Bendiksen, M., Williams, C. A., Hornstrup, T., Clausen, H., Kloppenborg, J., Shumikhin, D., Jackman, S. R. (2014). Heart rate response and fitness effects of various types of physical education for 8-to 9-year-old schoolchildren. *European journal of sport science*, 14(8), 861-869. <https://doi.org/10.1080/17461391.2014.884168>
- Billitz, J. (2015). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceived competence matter? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(9), 53-53.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K. & Ligestad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvningsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, 1-13. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.259>
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2017). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (2. utg.). Kristiansand Høyskoleforlaget.
- Brechan, I. & Kvalem, I. L. (2015). Relationship between body dissatisfaction and disordered eating: Mediating role of self-esteem and depression. *Eating behaviors*, 17, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.12.008>
- Bunkan, B. (2008). *Kropp, respirasjon og kroppsbilde: teori og helsefremmende behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bunker, L., Williams, J. M. & Zinsser, N. (1992). Cognitive techniques for improving performance and building confidence. I J. M. Williams (Red.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (2. utg., s. 225-241). California: Mayfield Publishing Company.

- Burgess, G., Grogan, S. & Burwitz, L. (2006). Effects of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perceptions in adolescent girls. *Body image*, 3(1), 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.10.005>
- Burnett, P. C. (1999). Children's Self-Talk and Academic Self-Concepts: The impact of teachers' statements. *Educational Psychology in Practice*, 15(3), 195-200.
- Burnett, P. C. & McCrindle, A. R. (1999). THE RELATIONSHIP BETWEEN SIGNIFICANT OTHERS' POSITIVE AND NEGATIVE STATEMENTS, SELF-TALK AND SELF-ESTEEM. *Child Study Journal*, 29(1), 39.
- Calvete, E., Estévez, A., Landín, C., Martínez, Y., Cardeñoso, O., Villardón, L. & Villa, A. (2005). Self-talk and affective problems in college students: Valence of thinking and cognitive content specificity. *The Spanish journal of psychology*, 8(1), 56-67.
- Carron, A. V., Brawley, L. R. & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. *Advances in sport and exercise psychology measurement*, 23(7), 213-226.
- Cash, T. F. (2004). Body image: Past, present, and future. *Body image*, 1, s. 1-5. doi:10.1016/S1740-1445(03)00011-1.
- Cash, T. F. (2012). Cognitive-behavioral perspectives on body image. I T. F. Cash (Red.), *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* (s. 334-342). London: Academic press.
- Cash, T. F. & Fleming, E. C. (2002). The impact of body image experiences: development of the body image quality of life inventory. *International Journal of Eating Disorders*, 31(4), 455-460. doi: 10.1002.
- Chiu, S. & Alexander, P. A. (2000). The motivational function of preschoolers' private speech. *Discourse Processes*, 30(2), 133-152. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3002_03
- Choi, P. Y. (2005). *Femininity and the physically active woman*. London: Routledge.
- Coker, C. A., Fischman, M. G. & Oxendine, J. B. (2006). Motor skill learning for effective coaching and performance. I J. M. Williams (Red.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5. utg., s. 17-39). Boston: McGraw-Hill.
- Conroy, D. E. & Metzler, J. N. (2004). Patterns of self-talk associated with different forms of competitive anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(1), 69-89.
- Cooley, E. & Toray, T. (2001). Body image and personality predictors of eating disorder symptoms during the college years. *International Journal of Eating Disorders*, 30(1), 28-36.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Cox, A. E., Ullrich-French, S., Madonia, J. & Witty, K. (2011). Social physique anxiety in physical education: Social contextual factors and links to motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 555-562. DOI:[10.1016/j.psychsport.2011.05.001](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.001)
- Crocker, P. R., Eklund, R. C. & Kowalski, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of sports sciences*, 18(6), 383-394.
- Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Crum, B. (2013). How to pave the road to a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health-Social Perspective*, 2(3), 53-64.

- Cumming, J., Nordin, S. M., Horton, R. & Reynolds, S. (2006). Examining the direction of imagery and self-talk on dart-throwing performance and self efficacy. *The sport psychologist*, 20(3), 257-274. DOI: 10.1123/tsp.20.3.257
- Davison, T. E. & McCabe, M. P. (2006). Adolescent body image and psychosocial functioning. *The Journal of social psychology*, 146(1), 15-30. <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.1.15-30>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delrue, J., Mouratidis, A., Haerens, L., De Muynck, G. J., Aelterman, N. & Vansteenkiste, M. (2016). Intrapersonal achievement goals and underlying reasons among long distance runners: Their relation with race experience, self-talk, and running time. *Psychologica Belgica*, 56(3), 288-310. doi: [10.5334/pb.280](https://doi.org/10.5334/pb.280)
- Diaz, R. & Berk, L. E. (Red.). (1992). *Private speech: From social interaction to self-regulation*. New York: Psychology Press.
- Dion, J., Hains, J., Vachon, P., Plouffe, J., Laberge, L., Perron, M., Leone, M. (2016). Correlates of Body Dissatisfaction in Children. *The Journal of Pediatrics*, 171, 202-207. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.12.045>
- Dosil, J. (2008). *Eating disorders in athletes*. UK: John Wiley & Sons.
- Duncan, R. M. & Pratt, M. W. (1997). Microgenetic change in the quantity and quality of preschoolers' private speech. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 367-383.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology press.
- Evenson, K. R., Catellier, D. J., Gill, K., Ondrak, K. S. & McMurray, R. G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of sports sciences*, 26(14), 1557-1565. <https://doi.org/10.1080/02640410802334196>
- Fairclough, S., Stratton, G. & Baldwin, G. (2002). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity. *European Physical Education Review*, 8(1), 69-84.
- Farrell, C., Lee, M. & Shafran, R. (2005). Assessment of body size estimation: A review. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association*, 13(2), 75-88. <https://doi.org/10.1002/erv.622>
- Fernyhough, C. & Fradley, E. (2005). Private speech on an executive task: Relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, 20(1), 103-120.
- Fitts, P. M. & Posner, M. I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Fox, K. R. (2003). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. I S. J. H. Biddle, Ken Fox & S. Boucher (Red.), *Physical activity and psychological well-being* (s. 100-119). London: Routledge.
- Fox, K. R. & Lindwall, M. (2014). Self-esteem and self-perceptions in sport and exercise. I A. G. Papaioannou & D. Hackfort (Red.), *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology, Global perspectives and fundamental concepts* (s. 34-48). London: Routledge.
- Giske, R. (2015). Ballteknikk, samhandling og sportsånd. Læring i og gjennom lagballspill. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 200-221). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: en studie I hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax forlag.

- Goodhart, D. E. (1986). The effects of positive and negative thinking on performance in an achievement situation. *Journal of personality and social psychology*, 51(1), 117-124.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European journal of Psychology of Education*, 9(3), 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463.
- Goudas, M., Hatzidimitriou, V. & Kikidi, M. (2006). The effects of self-talk on throwing-and jumping-events performance. *Hellenic Journal of Psychology*, 3(2), 105-116.
- Gould, D. & Weiss, M. (1981). The effects of model similarity and model talk on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of sport psychology*, 3(1), 17-29.
- Gratton, C. & Jones, I. (2010). Collecting data: The questionnaire survey. I *Research methods for sports studies*, (2. utg.). London: Routledge.
- Greenleaf, C., Boyer, E. M. & Petrie, T. A. (2009). High school sport participation and subsequent psychological well-being and physical activity: The mediating influences of body image, physical competence, and instrumentality. *Sex roles*, 61(9-10), 714-726. DOI 10.1007/s11199-009-9671-z
- Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grogan, S. (2006). Body image and health: contemporary perspectives. *Journal of health psychology*, 11(4), 523-530. DOI: 10.1177/1359105306065013
- Grogan, S., Evans, R., Wright, S. & Hunter, G. (2004). Femininity and muscularity: Accounts of seven women body builders. *Journal of Gender Studies*, 13(1), 49-61.
- Guerrero, M. C. (2006). *Inner speech-L2: Thinking words in a second language*. New York: Springer.
- Hackfort, D. & Schwenkmezger, P. (1993). Anxiety IR. N. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (Red.), *Handbook of research on sport psychology* (s. 328–364). New York: Macmillan.
- Hall, T. J., Heidorn, B. & Welch, M. (2011). A Description of Preservice Teachers' Task Presentation Skills. *Physical Educator*, 68(4), 188-198.
- Hanton, S., Mellalieu, S. D. & Hall, R. (2004). Self-confidence and anxiety interpretation: A qualitative investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(4), 477-495. doi:10.1016/S1469-0292(03)00040-2
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(1), 81-97. DOI: 10.1016/j.psychsport.2005.04.002
- Hardy, J., Gammage, K. & Hall, C. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. *The sport psychologist*, 15(3), 306-318. DOI: 10.1123/tsp.15.3.306
- Hardy, J. & Hall, C. R. (2006). Exploring coaches' promotion of athlete self-talk. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 134-149.
- Hardy, J., Hall, C. R. & Alexander, M. R. (2001). Exploring self-talk and affective states in sport. *Journal of sports sciences*, 19(7), 469-475. <https://doi.org/10.1080/026404101750238926>
- Hardy, J., Hall, C. R. & Hardy, L. (2004). A note on athletes' use of self-talk. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(3), 251-257. <https://doi.org/10.1080/10413200490498357>
- Hardy, J., Hall, C. R. & Hardy, L. (2005). Quantifying athlete self-talk. *Journal of sports sciences*, 23(9), 905-917. DOI: 10.1080/02640410500130706

- Hardy, J., Hardy, L. & Hall, C. R. (2001). Self-talk and perceived exertion in physical activity. *Poster presented at the meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Orlando, FL.*
- Hardy, J., Oliver, E. & Tod, D. (2009). A framework for the study and application of self-talk within sport. I S. D. Mellalieu & S. Hanton (Red.), *Advances in Applied Sport Psychology: A review* (s. 37-74). London: Routledge.
- Hardy, J., Roberts, R. & Hardy, L. (2009). Awareness and motivation to change negative self-talk. *The sport psychologist*, 23(4), 435-450.
- Hardy, L., Jones, G. & Gould, D. (1996a). *Understanding psychological preparation for sport: theory and practice of elite performers*. Chichester: Wiley.
- Hardy, L., Jones, J. G. & Gould, D. (1996b). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. Chichester: John Wiley & Sons Inc.
- Harris, K. R. (1986). The effects of cognitive-behavior modification on private speech and task performance during problem solving among learning-disabled and normally achieving children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(1), 63-76.
- Harvey, D. T., Van Raalte, J. L. & Brewer, B. W. (2002). Relationship between self-talk and golf performance. *International Sports Journal*, 6(1), 84-91.
- Harwood, C., Cumming, J. & Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 318-332. DOI: 10.1080/10413200490517986
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hatzigeorgiadis, A. & Biddle, S. J. (2000). Assessing cognitive interference in sport: Development of the Thought Occurrence Questionnaire for Sport. *Anxiety, Stress and Coping*, 13(1), 65-86.
<https://doi.org/10.1080/10615800008248334>
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y. & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 138-150. DOI: 10.1080/10413200490437886
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoumpaki, S. & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk-performance relationship: The effects of motivational self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 186-192. doi:10.1016/j.psychsport.2008.07.009
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N. & Theodorakis, Y. (2007). The moderating effects of self-talk content on self-talk functions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(2), 240-251.
<https://doi.org/10.1080/10413200701230621>
- Highlen, P. S. & Bennett, B. B. (1983). Elite divers and wrestlers: A comparison between open-and closed-skill athletes. *Journal of sport psychology*, 5(4), 390-409.
- Jacobsen, E. B. (2003). Dans i skolen: Ønsket eller uønsket? *Kroppsøving*, 6, 6-11.
- James, K. (2000). "You can feel them looking at you": The experiences of adolescent girls at swimming pools. *Journal of leisure research*, 32(2), 262-280.
- Johansen, A. (2013, 2013, 28. februar.). Aktiv ungdom depper mindre. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/forebyggende-helse-norges-idrettshogskole-partner/aktiv-ungdom-depper-mindre/649115>
- Johnson, J. J., Hrycaiko, D. W., Johnson, G. V. & Halas, J. M. (2004). Self-talk and female youth soccer performance. *The sport psychologist*, 18(1), 44-59.
- Karterud, S. (2017). *Personlighet*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kerner, C., Haerens, L. & Kirk, D. (2018a). Body dissatisfaction, perceptions of competence, and lesson content in physical education. *Journal of School Health*, 88(8), 576-582.
<http://dx.doi.org/10.1177/1356336X17692508>
- Kerner, C., Haerens, L. & Kirk, D. (2018b). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. *European Physical Education Review*, 24(2), 255-265.
DOI: 10.1177/1356336X17692508
- Kingston, K., Lane, A. & Thomas, O. (2010). A temporal examination of elite performers sources of sport-confidence. *The sport psychologist*, 24(3), 313-332.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2012). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor? Hentet fra http://idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html?fbclid=IwAR2SdqBwp0Gw2aMD1QQpoQsebmNpb1h2h2MhzCUQSN7zFtjJhEcR_8_hzUI
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse–inn på timeplanen! *Bedre Skole*, 1, 10-14.
- Kolovelonis, A., Goudas, M. & Dermitzaki, I. (2011). The effects of instructional and motivational self-talk on students' motor task performance in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.09.002>
- Kolovelonis, A., Goudas, M. & Dermitzaki, I. (2012). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(3), 221-235. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.671592>
- Kronk, C. M. (1994). Private speech in adolescents. *Adolescence*, 29, 781-805.
- Kvamme, O., Mainz, J., Helin, A., Ribacke, M., Olesen, F. & Hjortdahl, P. (1998). Interpretation of questionnaires. An translation method problem. *Nordisk medicin*, 113(10), 363-366.
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-18.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46(3), 299-313.
- Landin, D. & Hebert, E. P. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(2), 263-282.
- Lane, A. M., Jones, L. & Stevens, M. J. (2002). Coping with failure: The effects of self-esteem and coping on changes in self-efficacy. *Journal of Sport Behavior*, 25(4), 331-345.
- Legenbauer, T., Rühl, I. & Vocks, S. (2008). Influence of appearance-related TV commercials on body image state. *Behavior Modification*, 32(3), 352-371. Doi: 10.1177/0145445507309027
- Levine, M. P. & Smolak, L. (2002). Body image development in adolescence. I T. F. Cash & T. Pruzinsky (Red.), *Body images: A handbook of theory, research, and clinical practice* (s. 74-82). New York: Guilford Publications.
- Likang, C. (2004). Achievement goal theory. I T. Morris & J. Summers (Red.), *Sport psychology: theory, applications and issues* (2. utg., s. 152-174). Australia: Wiley: Milton, QLD.
- Littleton, H. (2008). Body Image Dissatisfaction: Normative Discontent? *Sex roles*, 59(3), 292-293. DOI 10.1007/s11199-008-9399-1
- Lund, T. (2002). Kvasi-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

- Magyar, T. & Feltz, D. (2003). The influence of dispositional and situational tendencies on adolescent girls' sport confidence sources. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(2), 175-190.
[https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00037-1](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00037-1)
- Mahoney, M. J. & Avenier, M. (1977). Psychology of the elite athlete: An exploratory study. *Cognitive therapy and research*, 1(2), 135-141.
- Malina, R. M., Bouchard, C. & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. United States: Human kinetics.
- Matthiasdottir, E., Jonsson, S. H. & Kristjansson, A. L. (2010). Body weight dissatisfaction in the Icelandic adult population: a normative discontent? *The European Journal of Public Health*, 22(1), 116-121.
doi:10.1093/eurpub/ckq178
- 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*, 60(1), 48-58.
- McKenzie, T. L. (2001). Promoting physical activity in youth: focus on middle school environments. *Quest*, 53(3), 326-334. <https://doi.org/10.1080/00336297.2001.10491749>
- Mitchell, S. A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(3), 369-383.
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2, 154-168.
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). (1). Elverum: Høgskolen i innlandet.
- Morano, M., Colella, D. & Capranica, L. (2011). Body image, perceived and actual physical abilities in normal-weight and overweight boys involved in individual and team sports. *Journal of sports sciences*, 29(4), 355-362.
<https://doi.org/10.1080/02640414.2010.530678>
- Morin, A. (1993). Self-talk and self-awareness: On the nature of the relation. *The Journal of Mind and Behavior*, 14(3), 223-234.
- Nelson, N. W. & Van Meter, A. M. (2006). The writing lab approach for building language, literacy, and communication abilities. I R. McCauley & M. Fey (Red.), *Treatment of language disorders in children. Communication and language intervention series* (s. 383-422). Baltimore: Paul H Brooks publishing
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Neumark-Sztainer, D., Paxton, S. J., Hannan, P. J., Haines, J. & Story, M. (2006). Does body satisfaction matter? Five-year longitudinal associations between body satisfaction and health behaviors in adolescent females and males. *Journal of adolescent health*, 39(2), 244-251. doi:10.1016/j.jadohealth.2005.12.001
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346.
- Nideffer, R. M. (1976). Test of attentional and interpersonal style. *Journal of personality and social psychology*, 34(3), 394.

- Nordahl, M. (2018, june 22). Kroppsøving: Hva om vi tok vekk alt press om å være god i idrett? *forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/helse/kroppsoving-hva-om-vi-tok-vekk-alt-press-om-a-vaere-god-i-idrett/1187227>
- Nordaker, D. J. (2010). Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? . I S. Pape (Red.), *Norsk Danseforskning* (s. 81-106). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity settings with specific reference to motivation. *Journal of sports sciences*, 17(8), 643-665.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nygård, S. I. (2006). Dans. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 180-191). Oslo: Universitetsforlaget.
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). *En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvingfaget?* Innlegg presentert ved Philosophy of science with ethics, Universitetet i Stavanger.
- Næss, H. S., Säfvenbom, R. & Standal, Ø. F. (2014). Running with Dewey: is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education? *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6(2), 301-315. DOI: 10.1080/2159676X.2013.796489
- O'Brien, J., Ginis, K. A. M. & Kirk, D. (2008). The effects of a body-focused physical and health education module on self-objectification and social physique anxiety in Irish girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 116-126.
- Olafson, L. (2002). "I hate physical education"; Adolescent girls talk about physical education. *Physical Educator*, 59(2), 67-74.
- Oliver, E. J., Markland, D. & Hardy, J. (2010). Interpretation of self-talk and post-lecture affective states of higher education students: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 307-323. DOI:10.1348/000709909X477215
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183-197. DOI: 10.1080/10413200490437660
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett- betydningen for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I S. Hermundur & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian journal of educational research*, 51(4), 385-413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C. & Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of sports sciences*, 16(2), 153-164.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. . New York: Holt, Reinhart, and Winston.
- Pallant, J. (2016). Checking the reliability of a scale. I *SPSS survival manual* (s. 101-105). UK: McGraw Hill education.
- Parfitt, G., Eston, R. & Connolly, D. (1996). Psychological affect at different ratings of perceived exertion in high-and low-active women: a study using a production protocol. *Perceptual and motor skills*, 82(3), 1035-1042.

- Parfitt, G., Markland, D. & Holmes, C. (1994). Responses to physical exertion in active and inactive males and females. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(2), 178-186.
- Patzel, B. (2001). Women's use of resources in leaving abusive relationships: A naturalistic inquiry. *Issues in Mental Health Nursing*, 22(8), 729-747.
- Perry, J., Clark & Marsh, H. W. (2000). Listening to self-talk, hearing self-concept. I M. B. Andersen (Red.), *Doing sport psychology* (s. 61-76). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold; samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg. . utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rintaugu, E. G., Mwangi, F. M. & Toriola, A. L. (2018). Sources of sports confidence and contextual factors among university athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 889-895.
DOI:10.7752/jpes.2018.02132
- Roberts, G. C. & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 6(1), 46-56.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of sports sciences*, 16(4), 337-347.
- Robson, C. (1993a). Desining small surveys. I C. Robson (Red.), *Real world research: A resource for social scientists and practioner-researchers* (s. 121-144). Oxford: Blackwell Publishers.
- Robson, C. (1993b). Desining the enquiry. I C. Robson (Red.), *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers* (s. 38-75). Oxford: Blackwell Publishers
- Rodin, J., Silberstein, L. & Striegel-Moore, R. (1984). Women and weight: A normative discontent. *Nebraska symposium on motivation*, 32, 267-307.
- Rushall, B. S., Hall, M., Roux, L., Sasseville, J. & Rushall, A. C. (1988). Effects of three types of thought content instructions on skiing performance. *The sport psychologist*, 2(4), 283-297.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39(6), 1161-1178.
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe?: en analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon-som tradisjon, fortolkning og levd erfaring* (Doktoravhandling). Norges idrettshøyskole, Oslo.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 450-461.
- Scopp, A. L. (2003). An effective tool in headache treatment. *Headache and pain: Diagnostic Challenges, Current Therapy*, 14, 115-127.
- Scully, D. & Lowry, R. (2002). Why we do - And why we don't! *Psychologist*, 15(8), 418-420.
- Shapka, J. D. & Keating, D. P. (2005). Structure and Change in Self-Concept During Adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 83.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Shui-Fong, L. & Yin-Kum, L. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *The Journal of Experimental Education*, 75(2), 145-164.
- Sidentop, D. & Tannehill, D. (2000). Meaningful assessment for significant learning outcomes. I *Developing teaching skills in physical education* (4. utg., s. 177-214). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.

- Skaalvik, E. M. (1997). Issues in research on self-concept. I I. M. Maehr & P. R. Pintrich (Red.), *Advances in motivation and achievement* (s. 51-97). New York: JAI press.
- Skaalvik, E. M. (2006). Selvfølelse og idrett. I S. Hermundur & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 66-76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvølelse, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005a). Læring. I *Skolen som læringsarena. Selvfølelse, motivasjon og læring* (s. 56-70). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005b). Selvfølelse. I *Skolen som læringsarena. Selvfølelse, motivasjon og læring* (s. 72-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smolak, L. (2012). Appearance in childhood and adolescence. I N. Rumsey & D. Harcourt (Red.), *The Oxford handbook of the psychology of appearance* (s. 123-141). London: Oxford University press.
- Sonstroem, R. J. (1998). Physical self-concept: assessment and external validity. *Exercise and sport sciences reviews*, 26, 133-164.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.
- Szakály, Z., Bognár, J., Barthalos, I., Ács, P., Ihász, F. & Fügedi, B. (2016). Specific heart rate values of 10-12-year-old physical education students during physical activity. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(3), 800-805. DOI:10.7752/jpes.2016.03127
- Tantleff-Dunn, S., Barnes, R. D. & Larose, J. G. (2011). It's not just a "woman thing:" The current state of normative discontent. *Eating disorders*, 19(5), 392-402. doi: [10.1080/10640266.2011.609088](https://doi.org/10.1080/10640266.2011.609088)
- Thelwell, R. C. & Greenlees, I. A. (2003). Developing competitive endurance performance using mental skills training. *The sport psychologist*, 17(3), 318-337.
- Theodorakis, Y., Chroni, S., Lapidis, K., Bebetos, V. & Douma, I. (2001). Self-talk in a basketball-shooting task. *Perceptual and motor skills*, 92(1), 309-315.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I. & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The sport psychologist*, 14(3), 253-271.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. & Silverman, S. J. (2005). Experimental and quasi-experimental research I J. R. Thomas, J. K. Nelson & S. J. Silverman (Red.), *Research methods in physical activity* (5. utg., s. 321-344). USA: Human Kinetics.
- Thompson, K. J., Burke, N. L. & Krawczyk, R. (2012). Measurement of body image in adolescence and adulthood. I T. F. Cash (Red.), *Encyclopedia of body image and human appearance* (s. 512-520). London: Academic press.
- Thompson, K. J., Heinberg, L. J., Altabe, M. & Tantleff-Dunn, S. (1998). *Exacting Beauty: Theory, assesment, and treatment of body image disturbance*. Washington, DC: American Psychological association.
- Tiggemann, M. (2004). Body image across the adult life span: Stability and change. *Body image*, 1(1), 29-41. [https://doi.org/10.1016/S1740-1445\(03\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00002-0)
- Tiggemann, M. (2005). Body dissatisfaction and adolescent self-esteem: Prospective findings. *Body image*, 2(2), 129-135. DOI:[10.1016/j.bodyim.2005.03.006](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.03.006)
- Treasere, D. C. & Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 15-28.

- Treasure, D. C. & Robert, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 72(2), 165-175. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608946>
- Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C. & Vallières, É. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 159-172.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B., Cornelius, A. & Petitpas, A. (2006). Self-presentational effects of self-talk on perceptions of tennis players. *Hellenic Journal of Psychology*, 3(2), 134-149.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Lewis, B. P. & Linder, D. E. (1995). Cork! The effects of positive and negative self-talk on dart throwing performance. *Journal of Sport Behavior*, 18(1), 50.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Rivera, P. M. & Petitpas, A. J. (1994). The relationship between observable self-talk and competitive junior tennis players' match performances. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(4), 400-415.
- Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., Brewer, B. W. & Hatten, S. J. (2000). The antecedents and consequences of self-talk in competitive tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(4), 345-356.
- Van Raalte, J. L., Morrey, R. B., Cornelius, A. E. & Brewer, B. W. (2015). Self-talk of marathon runners. *The sport psychologist*, 29(3), 258-260.
- Van Raalte, J. L., Vincent, A. & Brewer, B. W. (2016). Self-talk: Review and sport-specific model. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 139-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.004>
- Vargas-Tonsing, T. M., Myers, N. D. & Feltz, D. L. (2004). Coaches' and athletes' perceptions of efficacy-enhancing techniques. *The sport psychologist*, 18(4), 397-414. DOI: 10.1123/tsp.18.4.397
- Vealey, R. S., Garner-Holman, M., Hayashi, S. W. & Giacobbi, P. (1998). Sources of sport-confidence: Conceptualization and instrument development. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(1), 54-80.
- Von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne: et multiple-case studie* (Doktoravhandling, Syddansk Universitet). Hentet fra https://www.ucviden.dk/ws/files/12507669/PHD_Jesper_von_Seelen.pdf
- Wang, C., Shim, S. & Wolters, C. (2017). Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. *Asia Pacific Education Review*, 18(3), 295-307. DOI 10.1007/s12564-017-9495-4
- Weinberg, R. & Gould, D. (2011a). Arousal, stress and anxiety. I R. Weinberg & D. Gould (Red.), *Foundations of sport and exercise psychology* (5. utg., s. 77-98). United States: Human Kinetics.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2011b). Concentration. I R. Weinberg & D. Gould (Red.), *Foundations of sport and exercise psychology* (5. utg., s. 364-392). United States: Human Kinetics.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2011c). Motivation. I R. Weinberg & D. Gould (Red.), *Foundations of sport and exercise psychology* (5. utg., s. 51-73). United States: Human Kinetics.

- Weinberg, R., Grove, R. & Jackson, A. (1992). Strategies for building self-efficacy in tennis players: A comparative analysis of Australian and American coaches. *The sport psychologist*, 6(1), 3-13.
- Weiss, M. R. & Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. I O. Bar-Or (Red.), *The encyclopaedia of sports medicine: The child and adolescent athlete* (s. 364-382). Oxford: Blackwell Science.
- Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A Review of current research on private speech. I A. Winsler, C. Fernyhough & I. Montero (Red.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (s. 3-41). New York: Cambridge University Press.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Wrisberg, C. A. (1993). Levels of performance skill. I R. N. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (Red.), *Handbook of research on sport psychology* (s. 61-71). New York: Mcmillan.
- Ziegler, S. G. (1987). Effects of stimulus cueing on the acquisition of groundstrokes by beginning tennis players. *Journal of applied behavior analysis*, 20(4), 405-411.
- Zinsser, N., Bunker, L. & Williams, J. M. (2006). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. I J. M. Williams (Red.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5. utg., s. 349-381). Boston: McGraw-Hill.
- Zourbanos, N. (2013). The use of instructional and motivational self-talk in setting up a physical education lesson. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(8), 54-58. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.827555>
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Bardas, D. & Theodorakis, Y. (2013). The effects of self-talk on dominant and nondominant arm performance on a handball task in primary physical education students. *The sport psychologist*, 27(2), 171-176.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., Theodorakis, Y. & Papaioannou, A. (2009). Automatic self-talk questionnaire for sports (ASTQS): Development and preliminary validation of a measure identifying the structure of athletes' self-talk. *The sport psychologist*, 23(2), 233-251.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Goudas, M., Papaioannou, A., Chroni, S. & Theodorakis, Y. (2011). The social side of self-talk: Relationships between perceptions of support received from the coach and athletes' self-talk. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 407-414. DOI:10.1016/j.psychsport.2011.03.001
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A. & Theodorakis, Y. (2007). A preliminary investigation of the relationship between athletes' self-talk and coaches' behaviour and statements. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(1), 57-66.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Tsiakaras, N., Chroni, S. & Theodorakis, Y. (2010). A multimethod examination of the relationship between coaching behavior and athletes' inherent self-talk. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(6), 764-785. DOI: 10.1123/jsep.32.6.764
- Zourbanos, N., Papaioannou, A., Argyropoulou, E. & Hatzigeorgiadis, A. (2014). Achievement goals and self-talk in physical education: The moderating role of perceived competence. *Motivation and Emotion*, 38(2), 235-251. DOI 10.1007/s11031-013-9378-x
- Zourbanos, N., Theodorakis, Y. & Hatzigeorgiadis, A. (2006). Coaches' behaviour, social support, and athletes' self-talk. *Hellenic Journal of Psychology*, 3(2), 117-133.
- Ørbæk, T. (2018). *Å skape dans i kroppsøvingslærerutdanning – studenters erfaringer* (Doktoravhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Vedlegg 1. spørreskjema

Hei,

I forbindelse med mitt masteroppgaveprosjekt, blir du som elev på videregående skole forespurt om å delta i denne undersøkelsen. Totalt vil tre videregående klasser i Rogaland bli spurt om å delta.

Prosjektet omhandler hva du som elev tenker og sier til seg selv under kroppsøvingundervisningen. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan du oppfatter din kompetanse i faget, når du opplever suksess og hva du sier til deg selv eller tenker under aktiviteten. Dine svar på undersøkelsen betyr mye.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema tre ganger, etter tre ulike aktiviteter. Hver utfylling tar ca. 5 min. som en del av prosjektet. Jeg håper du kan sette av tid til å fylle ut spørreskjemaet, og at du av hensyn til kvaliteten på undersøkelsen svarer på alle spørsmålene. Svar så ærlig du kan, det er ingen riktige eller gale svar. Les spørsmålene nøye og svar det som passer best for deg

Alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt og din anonymitet vil bli ivaretatt. Resultater fra undersøkelsen vil ikke bli publisert på en slik måte at du som enkeltperson kan identifiseres.

Det er frivillig å delta. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn.

På forhånd tusen takk for at du tar deg tid til å svare på denne undersøkelsen.

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

Prosjektansvarlig
Rune Giske
e-post: rune.giske@uis.no
Universitetet i Stavanger

Student
Sølvi Gravdal
e-post: So.Gravdal@stud.uis.no
Universitetet i Stavanger

Jeg har lest informasjonsskrivet, og jeg er villig til å delta i denne undersøkelsen

(1) ja

Skriv inn elevkode

Kjønn

(1) Gutt

(2) Jente

Hvilken karakter fikk du forrige semester i kroppsøving?

Hvilken aktivitet hadde dere denne timen?

Hvordan trives du i kroppsøvfingsfaget?

(1) Trives ikke i det hele tatt

(2) Trives ikke noe særlig

(3) Trives litt

(4) Trives godt

(5) Trives svært godt

Oppfattet dyktighet

Helt uenig

Litt uenig

Nøytral

Litt enig

Helt enig

Jeg er fornøyd med det jeg
får til/mine prestasjoner i
kroppsøving

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

	Helt uenig	Litt uenig	Nøytral	Litt enig	Helt enig
Jeg har gode ferdigheter i kroppsøving	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er ikke så fornøyd med det jeg får til/mine prestasjoner i kroppsøving	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I kroppsøving føler jeg meg mest suksessfull når

	Helt uenig	Litt uenig	Nøytral	litt enig	Helt enig
Jeg slår/vinner over andre	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er den beste	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg gjør en god innsats	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg viser personlig fremgang	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg gjør det bedre enn medelevene mine	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg når et mål	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg overvinner vanskeligheter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg får vist andre at jeg er best	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg gjør så godt jeg kan	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I løpet av timen, hvor ofte tenkte du:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Kom igjen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Gi 100%	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Gjør ditt beste	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I løpet av timen, hvor ofte tenkte du:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Ikke bli urolig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Slapp av	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ikke stress	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I løpet av timen, hvor ofte tenkte du:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Jeg har tro på meg selv	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er veldig godt forberedt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg føler meg sterk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg kan gjøre det	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har tro på mine evner	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I løpet av timen, hvor ofte tenkte du:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Konsentrer deg om målet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Fokuser på hva du trenger å gjøre akkurat nå	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Konsentrer deg om aktiviteten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Fokuser på teknikk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Konsentrasjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I løpet av timen, hvor ofte tenkte du:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Jeg kommer til å tape	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg gjør feil igjen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er ikke så god som de andre	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg kommer ikke til å nå målet mitt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Jeg klarer ikke fokusere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg kommer ikke til å klare det	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hva vil andre synes om min dårlige prestasjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I løpet av timen, hvor ofte tenkte du:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Jeg er fornøyd med kroppsvekten min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg synes jeg ser bra ut	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg synes kroppen min ser bra ut	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I løpet av timen, hvor ofte tenkte du:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Jeg vil gi meg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg vil komme meg vekk herfra	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg vurderer å gi opp	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg klarer ikke mer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I løpet av timen, hvor ofte tenkte du:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Jeg er utkjørt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kroppen min fungerer ikke	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er trøtt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
I dag føler jeg meg dårlig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Mine ben/armer skjelver av tretthet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kroppen er ikke på min side i dag	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I løpet av timen, hvor ofte tenkte du:

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Veldig ofte
Jeg er tørst	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Hva skal jeg gjøre senere i kveld	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg er sulten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg ønsker å ta en dusj	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Hvordan synes du livet ditt er akkurat nå?

- (2) Dårlig
- (3) Normalt
- (4) Bra

Tenkte du på noe som ikke kom frem i skjemaet?

Hvordan opplevde du denne timen?

- (1) Svært dårlig
- (2) Dårlig
- (3) Nøytral
- (4) Bra
- (5) Svært bra

Jeg opplevde denne timen slik undervisningen vanligvis er

- (1) Helt uenig
- (2) Litt uenig
- (3) Nøytral
- (4) Litt enig
- (5) Helt enig

Jeg opplevde å få et godt læringsutbytte fra denne timen

- (1) Helt uenig
- (2) Litt uenig
- (3) Nøytral
- (4) Litt enig
- (5) Helt enig

Hvor ofte opplevde du mestring i timen?

- (1) Aldri
- (2) Sjelden
- (3) Av og til
- (4) Ofte
- (5) Veldig ofte

Vedlegg 2. NSD Vurdering

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Selvmonolog i Kroppsøving

Referansenummer

714878

Registrert

19.12.2018 av Sølvi Gravdal - So.Gravdal@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rune Giske , rune.giske@uis.no, tlf: 51833536

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sølvi Gravdal, So.gravdal@stud.uis.no, tlf: 92820446

Prosjektperiode

03.01.2019 - 11.06.2019

Status

31.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

31.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 31.01.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde