

Betydningen av TARGET-modellens klimastruktur i kroppsøving på elevers opplevde motivasjonsklima og målorientering

En intervensjonsstudie i kroppsøvingskonteksten

KJELL TORE KLUNGLAND

VEILEDER
Tommy Haugen

Universitetet i Agder, 2017
Avdeling for lærerutdanning
Fakultet for helse- og idrett
Institutt for folkehelse, idrett og ernæring



Forord

Et fem-års langt studieløp nærmer seg slutten. Det har vært fem krevende, lærerike, interessante og artige år. At jeg etter dette studieløpet sitter igjen med en mastergrad i kroppsøving er noe jeg setter høyt, og er svært stolt av. Jeg skal snart inn i lærerrollen, og da håper - og vet jeg, at utdanningen ved Universitetet i Agder har skodd meg til å være en god lærer. Jeg gleder meg til å overføre gleden og nytten av kroppsøvingsfaget til mine fremtidige elever, og håper at jeg som kroppsøvingslærer bidrar til at elevene jeg underviser opplever kroppsøvingsfaget som skolens beste fag. Kroppsøving er et fag jeg virkelig brenner for, og jeg er klar til å ta opp alle fremtidige kamper som måtte komme.

Ferdigstillingen av masteroppgaven har for meg vært en krevende prosess, en krevende prosess som uten min veileder Tommy Haugen hadde vært en ugjennomførbar prosess. En stor takk rettes derfor til Tommy Haugen for konstruktive, ærlige tilbakemeldinger, og gode samtaler. Jeg opplever at han har hatt troen på meg og prosjektet mitt, og det har vært avgjørende for at denne masteroppgaven kommer i havn. Det setter jeg stor pris på.

Ellers må jeg takke min familie og mine nærmeste for å ha troen på meg gjennom hele studieløpet, og for å ha støttet meg spesielt dette siste studieåret.

Til slutt må jeg takke UiA-ansatte som har bidratt med god faglig hjelp, og den aktuelle forskningsskolen for å ha latt meg overta kroppsøvingsundervisningen til to 9.klasser i en to-ukers periode, i tillegg til å ha frarøvet dem bruddstykker av klasseromsundervisningen.

Sammendrag

Hensikten med denne studien var å undersøke om kroppsøvingslæreren kunne ha umiddelbar påvirkning på ungdomsskoleelevers opplevde motivasjonsklima, og om dette ville lede til endringer blant elevenes målorientering. Studien er en intervensjonsstudie med et cross-over design. Utvalget består av 53 respondenter som går på 9.klassetrinn ved en skole i Vest-Agder. Utvalget består av 50,9 % gutter og 49,1 % jenter. Denne studien benytter seg av TARGET-modellen som rammeverk for utforming av to undervisningsopplegg som skal representere tydelig prestasjonsorientert og tydelig mestringsorientert motivasjonsklima. Studien benytter seg av repeated measures anova for å analysere endringer i elevenes opplevde motivasjonsklima og rapporterte målorientering ved alle tidspunkt. Resultatene viste signifikant effekt på elevenes opplevde motivasjonsklima etter begge intervensjonene. Det ble derimot ikke påvist signifikant endring i elevenes opplevde mestringsklima etter prestasjonsintervensjon sammenlignet med pretest. Resultatene viste ingen signifikant endring blant elevenes egoorientering ved noen tidspunkt. Resultatene viste imidlertid signifikante endringer blant elevenes oppgaveorientering i form av negativ endring ved prestasjonsintervensjonen sammenlignet med mestringsintervensjonen, og positiv endring ved mestringsintervensjonen sammenlignet med pretest. Det ble derimot ikke påvist signifikant endring blant elevenes oppgaveorientering etter prestasjonsintervensjonen sammenlignet med pretest. Studien gir innblikk i kroppsøvingslærerens muligheter for å påvirke elevens opplevde motivasjonsklima, og belyser konsekvenser dette eventuelt kan medføre for elevenes målorientering. Det er ønskelig at studien skal inspirere til videre forskning rundt dette problemområdet.

Nøkkelord: motivasjonsklima, mestringsklima, prestasjonsklima, målorientering, oppgaveorientering, egoorientering

Abstract

The purpose of this study was to examine whether the teacher in physical education could have an immediate impact on pupils perceived motivational climate, and if this could lead to changes in goal orientations among the pupils. The study is an intervention study with a cross-over design. 53 9th grade pupils at a school in Vest-Agder, Norway was represented in the experimental units. The experimental units consisted of 50,9 % boys and 49,1 % girls. This study used the TARGET-model as a framework in the assembling of two different interventions. One intervention was within an ego-involving climate, and one was within a task-involving climate. In the analysis on changes in pupils perceived motivational climate and goal orientations the study used repeated measures anova. The results indicated significant changes among the pupils perceived motivational climate after both interventions. The results did not indicate any changes in pupils perceived task-involved climate after the intervention with ego-involved climate when compared to the pre-test. The results did not indicate changes amongst the pupils' ego orientation at any time during this study, but the results did document significant changes in the pupils' task orientations by showing a decrease after the intervention with an ego-involved climate compared to the task-involved climate, and increased task orientation after comparing results from the intervention with a task-involving climate to the pre-test. The results indicated no changes within the pupils' task orientations after the intervention with an ego-involved climate. This study provides an insight in the opportunities physical educators have for changing pupils perceived motivational climate, and enlightens the consequences this could have for the pupils' goal orientations. The study aims to inspire for further research on motivational climate and goal orientations.

Keywords: motivational climate, task-involved climate, ego-involved climate, goal orientations, task orientation, ego orientation

Innholdsfortegnelse

1.0	Introduksjon	1
1.1	<i>Målet med studien</i>	3
2.0	Teoretisk bakgrunn	5
2.1	<i>Motivasjonelt målperspektiv</i>	5
2.2	<i>Oppgave- og egoorientering</i>	6
2.3	<i>Motivasjonsklima</i>	9
2.4	<i>Forskning på målorientering og motivasjonsklima i kroppsøving</i>	10
2.5	<i>TARGET-modellen for motivasjonsklima</i>	12
3.0	Metode	18
3.1	<i>Eksperimentelt forskningsdesign</i>	20
3.2	<i>Utvalg og prosedyre</i>	22
3.3	<i>Måleinstrumenter</i>	25
3.4	<i>Statistiske analyser</i>	27
3.5	<i>Etiske betraktninger</i>	27
4.0	Resultater	29
5.0	Diskusjon	35
5.1	<i>Generell diskusjon</i>	35
5.2	<i>Metodisk diskusjon</i>	41
6.0	Oppsummering	46
7.0	Referanseliste	48
8.0	Vedlegg	54
1.	<i>Godkjenning fra NSD</i>	1
2.	<i>Informasjonsskriv</i>	4
3.	<i>Spørreskjema – pre-test:</i>	7
4.	<i>Spørreskjema for måling etter intervensjon:</i>	10
5.	<i>Undervisningsopplegg for prestasjonsintervensjon</i>	13
6.	<i>Undervisningsopplegg for mestringsintervensjon</i>	15

1.0 Introduksjon

I kroppsøvingsfagets læreplan står det at fagets formål er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det poengteres at bevegelse er grunnleggende for mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Videre står det at kroppsøvingssarenaen er viktig for elevers sosiale utvikling i form av fair play og gjensidig respekt (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Elevene skal også danne en forståelse av betydningen innsats har for læring og måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Svak motorisk kompetanse kan lede til at barn som stadig mislykkes opplever mindre motivasjon for deltakelse i ulike fysiske aktiviteter, som videre kan forårsake inaktivitet og nedgående fysisk form (Thompson, Bouffard, Watkinson og Dunn 1994; Bouffard, Watkinson, Thompson og Dunn 1996). En kartlegging av fysisk aktivitet hos barn og unge viser at antallet som tilfredsstillers Helsedirektoratets anbefalinger, om moderat aktivitet minst en time daglig, synker i takt med økende alder. Blant 15-åringer er det kun 43 % av jentene og 58 % av guttene som tilfredsstillers anbefalingene om daglig fysisk aktivitet. I tillegg bruker omlag 70 % av 15-åringer dagen i ro (Kolle, Stokke, Hansen og Anderssen, 2012). En fysisk inaktiv livsstil kan medføre økt risiko for helseproblemer slik som overvekt/fedme, muskel- og skjelettlidelser, diabetes type 2, hjerte- og karsykdommer og noen former for kreft (Powell, Thompson, Caspersen og Kendrick, 1987; Blair, Kohl, Gordon og Paffenbarger, 1992). I tillegg til helsediskursen rundt kroppsøvingsfaget er det viktig at man ikke glemmer viktigheten av kroppsøving utvikling og læring. Whitehead (2010) formulerte begrepet *physical literacy* som innebærer motivasjon, selvtillit, fysisk kompetanse, kunnskap og forståelse for å opprettholde en fysisk aktiv livsstil gjennom hele livsløpet. Basert på denne definisjonen hevdet Whitehead at begrepet brukt i skolesammenheng blant annet kunne bidra til å identifisere en indre verdi av fysisk aktivitet, understreke viktigheten og verdien av fysisk aktivitet i skolens læreplan og fremheve betydningen av fysisk aktivitet for alle, ikke bare de sterkeste (Whitehead, 2010).

Utdanningsdirektoratet (2016b) understreker at alle elever har rett på et inkluderende og godt læringsmiljø, og at dette fremmer trivsel, helse og læring. Læringsmiljøet og hvilke normer som skapes legger grunnlaget for elevenes tilnærming til læringshverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Utdanningsdirektoratet (2016c) påpeker at det er lærerens

ansvar å lede klassens sosiale system dithen at trivsel, samt helse og læring fremmes, i tillegg til at elevene skal oppleve trygghet og tilhørighet, jamført opplæringsloven § 9a-1. Videre på Utdanningsdirektoratets sider (2016c) står det at elevenes motivasjon skal ivaretas ved at læreren tilrettelegger for mestringsopplevelser for hver enkelt elev.

I kroppsøvingsteksten kan læreren bidra til å forme elevenes motivasjonsklima i retninger som medfører positive konsekvenser for trivsel og læring (Dweck og Leggett, 1988; Solomon, 1996; Blankenship, 2008; Bowler, 2009). Det er blant annet gjort intervensjonsstudier som benytter seg av TARGET-modellen som rammeverk i komposisjonen av undervisning for å skape motivasjonsklima preget av en bestemt målorientering (Todorovich og Curtner-Smith, 2002; Digelidis, Papaioannou, Lapidis og Christodoulidis, 2003). Flere forskere virker samstemte rundt de positive effektene et mestringsorientert motivasjonsklima angivelig fører med seg, samt de positive egenskapene som gjenspeiles blant individer preget av oppgaveorientert målorientering (Biddle, Wang, Kavussanu og Spray, 2003; Ntoumanis og Biddle, 1998; Ommundsen, 2001). Læreren har stor betydning for utformingen av klassens læringsmiljø, i form av hvilke normer som utvikles gjennom signalene klasselederen sender om hva som vektlegges og anses som viktig (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Mestring seiler frem som en av de viktigste faktorene innen oppgaveorientert målorientering og mestringsorientert motivasjonsklima, hvor fokuset ligger i stor grad på differensiering av oppgaver, utvikling, innsats, personlig forbedring og meningsfylt læring (Ommundsen, 2006; Ntoumanis og Biddle, 1998; Nicholls, 1984; Biddle mfl., 2003; Harwood, Spray og Keegan, 2008).

Forskning på motivasjon for læring har i de senere årene bidratt til en forståelse av betydningen for barn og unges følelse av mestring. Denne følelsen skaper et grunnlag i lærings situasjonen som er preget av positivitet, motivasjon og læringsberedskap, og her har målperspektivteorien bidratt til å sette fokus på viktigheten av det psykologiske læringsklimaet (Ommundsen, 2006). Flere forskere har argumentert for at både oppgaveorientert målorientering og mestringsorientert motivasjonsklima har sterk påvirkning på unges tilnærming til kroppsøvingfaget i positiv retning (Ferrer-Caja og Weiss, 2000; Standage og Treasure, 2002; Wang, Chatzisarantis, Spray og Biddle, 2002; Standage, Duda og Ntoumanis, 2003; Harwood mfl., 2008; Conroy og Hyde, 2012; Biddle mfl., 2003; Ntoumanis og Biddle, 1998; Solomon, 1996; Bowler, 2009).

En studie som omhandler målorientering og motivasjonsklima kan være verdifull om en målorientering virkelig er å foretrekke over den andre (Duda, 1996). Forskere innen kroppsøving og idrett har argumentert for at egoorientering er mindre foretrukket enn oppgaveorientering (Duda, 1996; Treasure og Roberts, 1995). Andre forskere har imidlertid satt spørsmålsteget ved dette, og har ment at en kombinasjon av målorienteringene er å foretrekke: Steinberg og Maurer (1999) foreslår at kroppsøvingslæreren eller treneren starter med et oppgaveorientert fokus, men øker graden av egoorientering i takt med elevenes eller utøvernes økende mestring av ferdigheter. Forskere som har gjort studier på målorienteringsteorien i kroppsøving- og idrettskontekst har generelt resultert i indikasjoner på at det er mer sannsynlig at individer trives og deltar i aktiviteter om individet og/eller aktiviteten er oppgaveorientert (Duda og Nicholls, 1992; Duda, Fox, Biddle og Armstrong, 1992; Spray og Biddle, 1997). Dog finnes det forskere som hevder at egoorienterte individer får signifikant økning av selvfølelse når de får mulighet til å fastslå sin suksess ved å sammenlikne sine ferdigheter med andre gjennom konkurranse (Steinberg og Maurer, 1999).

1.1 Målet med studien

Basert på teori og empiri rundt målorienteringsteorien og motivasjonsklima, har denne studien som mål å undersøke om disse forholdene kan påvirkes i løpet av kort tid. Forskningen som kom frem i introduksjonen omfatter oppgaveorientert målorientering og mestringsorientert motivasjonsklimas positive innvirkning på elevers tilnærming til og oppfattelse av kroppsøvingfaget. Denne studien har til hensikt å undersøke om kroppsøvingslæreren kan ha umiddelbar innvirkning på elevers opplevde motivasjonsklima og om elevenes opplevde motivasjonsklima eventuelt leder til endringer i deres målorientering.

Følgende hypoteser ble formulert:

- 1) *Elever vil oppleve økt prestasjonsklima og redusert mestringsklima etter undervisningsøkt med høyt fokus på prestasjon*
- 2) *Elever vil oppleve økt mestringsklima og redusert prestasjonsklima etter undervisningsøkt med høyt fokus på mestring*
- 3) *Elever vil rapportere høyere egoorientering og lavere oppgaveorientering etter undervisningsøkt med høyt fokus på prestasjon*
- 4) *Elever vil rapportere høyere oppgaveorientering og lavere egoorientering etter undervisningsøkt med høyt fokus på mestring*

Forskningen vil utarte seg i form av en prestasjonsintervensjon (PI) og en mestringsintervensjon (MI), hvor elevene blir utsatt for to kroppsøvingsøkter hvor de to ulike øktene hver for seg preges av henholdsvis et prestasjonsklima, og et mestringsklima. Elevenes opplevde motivasjonsklima og målorientering vil kartlegges gjennom spørreskjema.

2.0 Teoretisk bakgrunn

Denne studiens teoridel tar for seg målorienteringsteorien, med forklaring av de to målorienteringene, ego- og oppgaveorientering. Videre i teorien gjøres det rede for motivasjonsklima med særlig blick på faget kroppsøving, og det trekkes paralleller til målorienteringene. Deretter vil empiri rundt målorienteringsteorien og motivasjonsklima bli presentert. Til slutt forklares TARGET-modellen som verktøy for å skape et ønsket motivasjonsklima.

2.1 Motivasjonelt målperspektiv

Maehr og Meyer (1997) forklarte motivasjon som en personlig investering, og hevder at det kan forklares gjennom å se på hva som påvirker et individs iverksetting, retning, utholdenhet, kontinuitet, hvor omfattende og hvilket kvalitetsnivå det er på individets målrettede atferd. Betydningen av ”mål” er i denne forklaringen beskrevet i henhold til målorienteringsteorien, og Kaplan og Maehr (2007) beskrev mål innen målorienteringsteorien som det som gir en aktivitet et formål eller mening. Ifølge målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory) er det individets opplevelse av hva kompetanse betyr som legger grunnlag for hvilken type målorientering individet tilegner seg (Nicholls 1984, 1989).

Begrepet kompetanse var for Nicholls (1984) grunnleggende for at man skulle forstå et individs målorientering i en undervisningskontekst, han hevdet at kompetanse kunne tolkes på to ulike måter. Den første måten tolker det som at kompetansen måles opp mot individets selvoppfattede mestring, forståelse eller kunnskap. Desto mer individet føler det har tilegnet seg læring desto mer kompetent føler det seg. I den andre tolkningen av kompetanse vil ikke læring i seg selv være tilstrekkelig for at individet skal oppleve seg selv som kompetent (Nicholls, 1984). Disse tolkningene underbygger to kontraster av hvordan et individ kan oppleve og definere mestring, og plasseres i en av to hovedkategorier innen målorienteringsteorien, oppgave- eller egoorientering (Harwood mfl., 2008).

Målorienteringene forklarer hvilke mål en elev tilegner seg i en mestringssituasjon, og de differensieres gjennom hvordan eleven tolker suksess/mestring og feiling (Blankenship, 2008). Nicholls (1984) har forklart at hovedtypene, oppgave- og egoorientering, ikke vil fremtre hos individer i rene former, men betydningen ligger i hvilken av de to orienteringene som er mest dominerende hos individet. I følge Nicholls (1989) utvikler ikke barn begge

målorienteringene før en alder av omtrent 12 år. Dette begrunnes med at målorienteringene er uløselige fra individers oppfattelse av kompetanse, og at målorienteringenes utvikling skjer i nært samspill med barns aldring (Nicholls, 1979, 1989).

2.2 Oppgave- og egoorientering

Et individ defineres som oppgaveorientert dersom individets mål er å utvikle kompetanse (Ames, 1992a). Fokuset ligger da på å lære, forstå, utvikle ferdigheter og beherske informasjon (Ames, 1992a). Det er da selvreferert forbedring eller læring gjennom en oppgave/utfordring som er tilstrekkelig for at man sitter igjen med følelsen av personlig mestring (Harwood mfl., 2008). I motsetning til denne tilnærmingen vil egoorienterte individer oppleve kompetanse ved å demonstrere overlegen kompetanse i forhold til andre, eller tilsvarende kompetanse ved å yte lavere innsats (Harwood mfl., 2008). Forskjellen innen disse to oppfatningene av kompetanse ligger derfor i fokuset på aspekter om seg selv. For et individ som domineres av oppgaveorientering ligger hovedfokuset på personlig forbedring uavhengig av andre, mens den som domineres av egoorientering er opptatt av sin egen kompetanse sammenliknet med andres og å fremvise overlegenhet (Harwood mfl., 2008).

Innen oppgaveorientering er forbedring og utvikling et mål i seg selv. Da læring blir en målsetting, og elevene opplever at de mestrer en oppgave eller utfordring, vil de føle seg mer indre motivert enn hva egoorienterte elever vil i samme setting. Videre er elevenes stolthet og mestringsfølelse høy når de yter høy innsats (Nicholls, 1984). Oppgaveorienterte elever ser på innsats som en forutsetning for mestring og utvikling av ferdigheter. Oppgaver som tilsynelatende ikke krever særlig innsats for suksess gir ingen mulighet for å demonstrere høy kompetanse, og er derfor lite attraktivt for oppgaveorienterte elever. Mer attraktivt blir derimot oppgaver som ligger på et middels nivå av forventning om suksess der elevens maksimale kompetanse kan bli demonstrert, og vanskelighetsnivået ligger tett opp mot elevens personlige kompetansenivå (Nicholls, 1984).

Da fokuset hos oppgaveorienterte elever ligger på utvikling og personlig forbedring uavhengig av andre, ligger i kontrast fokuset hos egoorienterte elever hovedsakelig på sitt eget kompetansenivå sammenliknet med andres, i tillegg til den ytre demonstrasjonen av kompetanse (Harwood mfl., 2008). Personer som viser høy oppgaveorientering tolker sine kriterier for suksess som personlig forbedring, læring og mestring av oppgaver, mens

personer som viser høy egoorientering baserer sine kriterier for suksess på demonstrasjon av evne og kompetanse sammenlignet med andre (Conroy og Hyde, 2012).

Forskning har indikert at oppgaveorientert målorientering har positive relasjoner til oppfatning av mestringsorientert motivasjonsklima, og at egoorientert målorientering har vist positive relasjoner til prestasjonsorientert motivasjonsklima (Standage, Duda og Ntoumanis, 2003; Kouli og Papaioannou, 2009). For å fremme elevens innsats, utholdenhet og fornøyelse i kroppsøvingen hevder Blankenship (2008) at kroppsøvingslæreren burde skape et motivasjonsklima som fostrer oppgaveorientering når det er mulig. I kontrast har egoorientering jevnt blitt assosiert med oppfatningen om at idrett og skole gir muligheter for sosial status og overlegenhet, og at suksess kommer fra å utkonkurrere andre selv om det innebærer å unngå fair play (Duda, 1989; Duda og Nicholls, 1992).

En elev i kroppsøving som domineres av egoorientert målorientering ønsker å prestere bedre enn medelevene sine, og er under den oppfatningen at han lykkes og har høy kompetanse om han eksempelvis klatrer til topps i klatreveggen fortare enn alle medelevene (Blankenship, 2008). Spesielt gjennom å yte lavere grad av innsats enn sine medelever (Nicholls, 1984). Å yte høy innsats forsterker ikke en egoorientert elevs selvoppfattede kompetanse, men kan tvert imot forminske den, dette kan hende hvis eleven må yte høy innsats for å prestere opp mot medelevenes nivå, og kan dermed føre til at eleven føler seg mindre kompetent (Blankenship, 2008). Tar man samme eksempel om klatreveggen hos en oppgaveorientert elev vil følelsen av å lykkes heller komme av at eleven kommer til topps i klatreveggen hurtigere enn sitt forrige forsøk. Målet for oppgaveorienterte elever er dermed å mestre utfordringer, eller forbedre egne prestasjoner (Blankenship, 2008). Et annet eksempel for å forklare egoorientering er om en sprinter eksempelvis fokuserer på å overvinne konkurrentene uavhengig av hvordan løpstiden blir eller hvordan teknikken er (Todorovich og Curtner-Smith, 2002). Motsatt vil en sprinter som definerer sin suksess basert på forbedring av egen teknikk eller løpstid demonstrere oppgaveorientert målorientering (Todorovich og Curtner-Smith, 2002).

På hvilke måter elever i kroppsøvingsfaget definerer suksess kan variere, noen elever definerer suksess som å prestere bedre enn andre, mens andre elever opplever suksess når de forbedrer egne prestasjoner (Blankenship, 2008). Elevenes målsettinger i ulike situasjoner preges av individets målorientering, og av hvilket motivasjonsklima som preger

kroppsøvingsteksten (Blankenship, 2008). Blankenship (2008) hevdet at kroppsøvingslærere burde arbeide for å skape et mestringsorientert motivasjonsklima da forskning har vist korrelasjoner mellom mestringsorientering og positiv påvirkning på indre motivasjon, glede, innsats, utholdenhet i arbeidsoppgaver, opplevelser av suksess og kompetanse og langtidsdeltakelse i fysisk aktivitet.

Ommundsen (2006) hevdet at studier blant kroppsøvingselever har vist at oppgaveorientering fører til flere ønskelige konsekvenser for læringsklimaet. I motsetning til oppgaveorientering sin påvirkning på læringsklimaet har egoorienterte elever gjerne en mer negativ innflytelse på klimaet. Egoorienterte elever preges i større grad av negative sammenhenger med det kognitive, emosjonelle og motivasjon, i tillegg til mindre formålstjenlig læringsutbytte (Ommundsen, 2006). Biddle og kolleger (Biddle mfl., 2003) har gått systematisk gjennom flere studier rundt dette. Funnene viste blant annet at oppgaveorientering hadde positiv virkning på læringsklimaet i form av at mestring og suksess oppnår gjennom innsats og anstrengelse, idrettens hensikt oppleves å være økt fysisk form, bedre selvtillit og mestring, og elevene har, som konsekvens av oppgaveorientering, positive syn på utfordrende oppgaver, innsats og utholdenhet i læringsprosessen (Biddle mfl., 2003). I kontrast korrelerte egoorientering med oppfatning om at suksess og mestring kom av å fremvise bedre ferdigheter enn medelever, motivet for deltagelse var sentrert rundt det å kunne oppnå status og prestisje, idrettens hensikt oppfattes å være oppnåelse av sosial status, og egoorienteringen fremviste også en negativ moralsk og sosial funksjon i form av mindre grad av fair play (Biddle mfl., 2003). Ntoumanis og Biddle (1998) har forklart at egoorientering kombinert med lav oppfattelse av kompetanse ofte gjenspeiles hos individer gjennom generelt ugunstige motivasjonsmønstre som karakteriseres ved fraværende innsats og utholdenhet, valg av upassende oppgaver og dårlige strategier, og at individet ikke ser verdien av aktivitetene. Videre forklarte de at individer som oppfatter motivasjonsklimaet sitt som mestringsorientert assosieres med høy indre interesse for aktivitetene og fokus som vektlegger innsats og tilfredshet (Ntoumanis og Biddle, 1998). I kontrast ble opplevelse av prestasjonsorientert motivasjonsklima koblet sammen med negativ holdning mot aktiviteter, kjedsomhet og fokus på normativ sammenligning av kompetanse (Ntoumanis og Biddle, 1998).

2.3 Motivasjonsklima

Dweck og Leggett (1988) hevdet at man som lærer hadde mulighet til å endre elevens målorientering i den retningen man ønsket basert på at man som lærer hadde mulighet til å skape tydelige motivasjonsklima i form av mestringsorientert klima eller prestasjonsorientert klima. Disse motivasjonsklimaene kunne lærere skape gjennom å oppføre seg på bestemte måter, og sende ut spesifikke signaler (Dweck og Leggett, 1988). Hvilken målorientering som er dominerende vil ha konsekvenser for hvordan elever oppfatter seg selv, og for hvordan de agerer i en lærings situasjon, disse målperspektivene og subjektive oppfatningene av kompetanse er mulig å forme og kan påvirkes av kroppsøvingslæreren i form av hvilket psykologisk læringsklima læreren skaper, i form av enten tydelig mestringsorientert eller prestasjonsorientert motivasjonsklima (Ommundsen, 2001).

Duda (1996) forklarer målperspektivenes paralleller innen de ulike motivasjonsklimaene gjennom at motivasjonsklima som fostrer egoorientering betegnes som prestasjonsorientert klima eller prestasjonsklima, og et klima som fostrer oppgaveorientering betegnes som mestringsorientert klima eller mestringsklima. Oppgaveorienterte, som er fokusert på fremgang, innsats og mestring i form av personlig forbedring eller utvikling, knyttes til mestringsklima, motsatt hvor de egoorientertes fokus ligger på å vinne, være best, og måling av prestasjoner skjer på sosialt grunnlag plasseres innen prestasjonsklima (Ommundsen, 2006). Blankenship (2008) forklarte motivasjonsklima som det sosiale klimaet som leder en elev til å få oppfatningen om at et målperspektiv er viktigere enn det andre, og at dette delvis blir etablert gjennom hva kroppsøvingslæreren bevisst eller ubevisst fremhever som viktigst. Motivasjonsklimaet refererer til de affektive og sosiale forhold i læringsmiljøet, med henvisning til mellommenneskelige prosesser og evaluering (Ames, 1992b). Disse forholdene er avgjørende i pedagogiske settinger, fordi de kan forenkle eller redusere adopsjon av et bestemt tankesett som reflekteres i optimisme eller pessimisme for læring, motiverende fokus og selvoppfatninger (Ommundsen, 2001).

Ames (1992b) hevdet at prestasjonsklima ble fremmet av lærerens vekt på mellommenneskelig konkurranse, offentlig evaluering, og normative tilbakemeldinger. I kontrast blir mestringsklima fostret av lærerens fokus på læring, selv-forbedring og deltakelsesatferd som å søke optimalt utfordrende oppgaver og innsats (Ommundsen, 2001). Dette støttet Blankenship (2008) som hevdet at kroppsøvingslæreren skaper et

mestringsorientert klima når fokuset ligger på den enkelte elevs forbedring, samt vektlegger betydningen av å definere suksess individuelt med henblikk på egne prestasjoner og utvikling. Videre forklarte Blankenship (2008) at en kroppsøvingslærer som konsekvent sammenlikner elevene sine med hverandre, oppfordrer dem til å utkonkurrere sine medelever og praktiserer en normativ betydning av suksess, vil legge til rette for et prestasjonsorientert klima. Dermed kan elevens tolkning eller oppfatning av miljøets signaler, belønning og forventninger i kroppsøvingen lede til at studentene inntar et spesifikt tankesett og hvordan de kognitivt og emosjonelt responderer i en kroppsøvingssetting (Ommundsen, 2001). Et mestringsorientert klima er fremtredende når læringsprosessen gis verdi gjennom å legge vekt på meningsfylt læring, med fokus på selvreferert standard og mulighet for selvstyrt læring (Ames, 1992a).

2.4 Forskning på målorientering og motivasjonsklima i kroppsøving

Forskning gjort av Treasure (1993) tydet på at den mest hensiktsmessige måten å lede elever inn i oppgaveorientert målorientering var gjennom å endre motivasjonsklimaet i den retningen. I forskning av Lloyd og Fox (1992) tydet funnene deres på at ungdommer som deltok i et mestringsorientert klima fikk en mer oppgaveorientert målorientering, de ble i tillegg mer motiverte for å fortsette med aktiviteten, og de hadde i signifikant grad mer positive opplevelser til opplegget enn ungdommene innen det prestasjonsorienterte klimaet. Forskningen indikerte også at elevene som tok del i det prestasjonsorienterte klimaet fikk økt egoorientert målorientering (Lloyd og Fox, 1992).

Xiang og Lee (2002) benyttet seg i sin forskning av spørreskjemaene TEOSQ og PMCSQ-2 for å undersøke forholdet mellom målorientering og opplevd motivasjonsklima. Funnene fra denne studien viste at elever som rapporterte oppgaveorientering som dominerende målorientering hadde tendens til å oppfatte motivasjonsklimaet i klassen som mestringsorientert, mens elevene som var preget av egoorientering hadde tendens til å oppfatte klassens motivasjonsklima som prestasjonsorientert (Xiang og Lee, 2002). Forskning av Solmon (1996) tok spesifikt for seg om elevenes opplevde motivasjonsklima kunne ha innvirkning på deres aktivitetsutholdenhet. Funnene i denne studien indikerte at elever som havnet innen det oppgaveorienterte klimaet gjennomførte flere aktiviteter av høyere vanskelighetsgrad enn elevene innen det prestasjonsorienterte klimaet.

I likhet med Solmon (1996) henviser Todorovich og Curtner Smith (2002) til forskning av Boone (1995) som etter intervensjon påpekte at høy grad av mestringsorientert klima førte til at elevene utviklet sine ferdigheter hurtigere enn før intervensjonen tok sted, i tillegg til at elevene var positive til endringene i motivasjonsklimaet.

En studie av Treasure og Roberts (2001) viste at elever som hadde opplevelse av et mestringsorientert klima hadde sammenheng med forståelse av at motivasjon eller innsats førte til suksess og tilfredshet. Motsatt viste studien at elever som opplevde motivasjonsklimaet som prestasjonsorientert relaterte negativt til elevenes preferanser for utfordrende oppgaver (Treasure og Roberts, 2001). I tillegg viste analyser gjort av Treasure og Roberts (2001) at hvordan elever opplever motivasjonsklimaet forklarte betydelige mengder variasjoner i hvordan elevene responderte etter å ha koblet dette opp mot elevenes målorientering. Denne studien konkluderte med at læreren kan skape et fremtredende mestringsorientert klima, og kan gjennom dette optimalisere elevers motivasjon i kroppsøvningsfaget (Treasure og Roberts, 2001).

En studie gjort av Wallhead og Ntoumanis (2004) benyttet seg av et undervisningsprogram som hadde mange fellestrekk med TARGET-modellen, denne studien undersøkte om elevenes opplevelse av mestringsklima og oppgaveorientering predikerte elevenes fornøyelse i kroppsøvningsfaget, innsats og opplevelse av kompetanse. Funnene i studien bekreftet at elevenes faglige glede, innsats og opplevelse av kompetanse økte signifikant (Wallhead og Ntoumanis, 2004).

Digelidis og kolleger (2003) gjennomførte en ett års-lang intervensjonsstudie hvor de hadde som mål å analysere intervensjonens effekter på opplevd motivasjonsklima, målorientering og holdninger mot fysisk aktivitet. Resultatene fra denne intervensjonen viste at elevene som tok del i intervensjonen preget av mestringsorientert klima fikk mer positive holdninger mot fysisk aktivitet, reduserte egoorientering, økte oppgaveorientering, og elevene opplevde at læreren i større grad la vekt på mestring enn prestasjon (Digelidis mfl., 2003). Det ble i denne intervensjonsstudien konkludert med at kroppsøvningslærere kan skape positivt motivasjonsklima for å tilrettelegge for elevers oppgaveorientering og holdninger mot fysisk aktivitet (Digelidis mfl., 2003). For å gjennomføre sin studie benyttet Digelidis og kolleger (2003) seg av TARGET-modellen som instrument for å skape ønsket motivasjonsklima, og de brukte spørreskjemaet TEOSQ for å undersøke elevenes målorientering.

Todorovich og Curtner-Smith (2002) har gjennomført en lignende studie, hvor også de benyttet seg av TARGET-modellen og TEOSQ som instrumenter i gjennomføringen av studien på lik måte som instrumentene ble brukt av Digelidis og kolleger (2003). Hovedmålet med studien til Todorovich og Curtner-Smith (2002) var å fastslå om manipulering av motivasjonsklimaet i kroppsøving ville ha innvirkning på 6.klasse-elevens målorienteringer. Selve gjennomføringen av eksperimentet strakk seg over en to-ukers periode med tre ulike grupper som skulle ta del i 10 økter hver med en varighet på 30 minutter per økt (Todorovich og Curtner-Smith, 2002). Den ene gruppen tok del i et tydelig prestasjonsorientert klima, den andre gruppen tok del i et tydelig mestringsorientert klima, og den siste gruppen var kontrollgruppe som ble undervist av en kroppsøvingsassistent i en annen aktivitet (Todorovich og Curtner-Smith, 2002). Det ble i denne studien foretatt måling av elevenes målorientering før og etter gjennomføring intervensjonene for å analysere eventuelle endringer (Todorovich og Curtner-Smith, 2002). Resultatene fra denne studien viste først og fremst at de lyktes i å skape motivasjonsklimaene de ønsket, og at kontrollgruppens motivasjonsklima ikke var bias mot noen av målorienteringene (Todorovich og Curtner-Smith, 2002). Videre viste resultatene at gruppen som deltok i øktene med prestasjonsorientert klima hadde en signifikant økning av egoorientering fra pretest til posttest, det hadde derimot verken kontrollgruppen eller gruppen som tok del i øktene med det mestringsorienterte motivasjonsklimaet (Todorovich og Curtner-Smith, 2002). Todorovich og Curtner-Smith (2002) fant en signifikant økning av oppgaveorientering blant elevene som tok del i øktene med det mestringsorienterte klimaet, i tillegg fant de en signifikant nedgang i oppgaveorientering blant elevene som tok del i det prestasjonsorienterte klimaet.

2.5 TARGET-modellen for motivasjonsklima

Egoorientering i form av konkurranse med og mot andre er en naturlig del av idrett, og siden kroppsøving i stor grad består av ulike idretter kan det føres til at et prestasjonsorientert klima fort kan oppstå (Blankenship, 2008). Kroppsøvingslærere sitter på muligheten til å forme motivasjonsklimaet i retningen de ønsker elevene skal oppleve det, og det finnes ulike virkemidler for å etablere et oppgaveorientert klima i kroppsøving (Blankenship, 2008). Jeg kommer nå til å gå videre inn på TARGET-modellen som i flere studier har blitt brukt til nettopp dette.

For at læreren skal kunne skape et oppgaveorientert klima i kroppsøving fremstår TARGET-modellen som et svært nyttig instrument. TARGET-modellen består av seks dimensjoner som i utgangspunktet ble identifisert og forklart av Epstein (1989) som kunne manipulere skolens klima i tråd med elevers motivasjon og utvikling (Ames, 1992c). Denne modellen er videre forklart av Ames (1992c) hvor hun beskriver hvordan disse seks TARGET-prinsippene relateres til oppgaveorientering. Dimensjonene modellen består av forklarer at for å skape et mestringsorientert motivasjonsklima i en klasse bør oppgaver, autoritet, tilbakemeldinger, grupperinger, evaluering og tidsbruk modifiseres av læreren (Morgan, Kingston og Sproule, 2005).

Tabell 1: TARGET behaviours that influence motivational climate

Target behaviour	Mastery involving	Performance involving
Task	Self-referenced goals, multidimensional, varied and differentiated	Comparative goals, unidimensional and undifferentiated
Authority	Students given leadership roles and involved in decision-making	Teacher makes all the decisions
Recognition	Private recognition of improvement and effort	Public recognition of ability and comparative performances
Grouping	Mixed ability and cooperative groups	Ability groups
Evaluation	Self-referenced. Private diaries and consultations with teacher based on improvement and effort scores	Normative and public
Time	Flexible time for task completion	Inflexible time for task completion

Note. (Morgan mfl., 2005 – basert på Epstein, 1989 og Ames, 1992c)

TARGET-modellen understreker i første dimensjon at elevenes oppgaver skal bære preg av variasjon og må stå i stil med elevenes forutsetninger for å oppnå mestring, dette for å gi elevene følelsen av kompetanse. Neste dimensjon forklarer at elevene må oppleve autonomi

ved å involveres i avgjørelser og planlegging. Tredje dimensjon tar for seg tilbakemeldinger, og forklarer at læreren må gi elevene private, individuelle og konstruktive tilbakemeldinger på personlig nivå, samt rose elever for innsats og utførelse av oppgaver. Deretter kommer dimensjonen om gruppeinndelinger og der ligger fokuset på tilhørighet og det burde bære preg av variert ferdighetsnivå blant elevene og være samarbeidsfremmende.

Evalueringsdimensjonen skal foregå på en slik måte at elevene har seg selv som målestokk hvor innsats og forbedring står sentralt, og skal i samarbeid med lærer legge en plan for videreutvikling. Siste punkt i TARGET-modellen er tidsaspektet. Læring skal stå sentralt, og da er det viktig at den enkelte elev får nok tid til å oppleve læring i undervisningen og blir sittende igjen med utvidet kompetanse etter å ha utført en oppgave (Morgan mfl., 2005).

Treasure og Roberts (1995) har, med bakgrunn i Ames' (1992c) arbeid, foretatt en strukturert gjennomgang av TARGET-modellens seks prinsipper med henblikk på å øke elevers motivasjon i kroppsøving gjennom å fostre oppgaveorientering.

Task

Et sentralt element i enhver mestringssituasjon er komposisjonen/sammensettingen av øvelser og læringsaktiviteter (Treasure og Roberts, 1995). I det Ames (1992c) omtalte som *unidimensional classroom structure*, er sannsynligheten stor for at elevene oppfatter ulike nivå av prestasjoner som ulikt nivå av kompetanse. Dette kan hende for elevene i denne typen klima bruker likt utstyr og stå ovenfor identiske utfordringer (Ames, 1992c). På den andre siden kan *multidimensional classroom structure* lede til at elevene opplever sin egen kompetanse ikke avhenger av sosial sammenligning (Ames, 1992c). Dette forklarte Ames (1992c) på bakgrunn av at elevene i denne type klima gjerne arbeider med ulike oppgaver og blir gitt forskjellige utfordringer. Treasure og Roberts (1995) støttet denne oppfatningen med et basketball-eksempel hvor de hevdet at elevene skulle få velge størrelse på ballen selv, og få oppgaver av kroppsøvingslæreren avhengig av hvilket utviklingsnivå elevene lå på. Videre for å fange elevers interesse og øke engasjementet kan kroppsøvingslæreren få elevene til å sette individuelle og realistiske delmål, og gjennom dette få elevene til å utvikle forståelse av å utvikle seg steg for steg for å oppnå primærmål (Treasure og Roberts, 1995). Gjennom dette kan elevene føle at oppgavene er mer overkommelige, sette fokus på egen fremgang, oppleve mestring og få økt tro på deres egen kompetanse (Treasure og Roberts, 1995). Oppgavene og aktivitetene elevene møter i kroppsøvingen burde være sammensatt med hensikt om å vektlegge mestring, variasjon og differensiering (Morgan mfl., 2005).

Authority

Ames (1992c) hevdet at authority-prinsippet blant annet innebærer hvilken grad av elevmedbestemmelse kroppsøvingslæreren tillater. Elevmedbestemmelse kan føre til at elevene utvikler følelsen av kontroll over aktivitetene i tillegg til å gjøre elevene mer ansvarlige for egen læring (Ames, 1992c). Ames (1992c) forklarte at et mål med authority-dimensjonen som motivasjonsstrategi er å lede elevene inn mot aktiv deltakelse og gi eierskapsfølelse i læringsprosessen. For å øke oppgaveorientering burde elever få mulighet til å delta aktivt i læringsprosessen gjennom å selv være med på å bestemme øvelse/aktivitet, det bør stilles forventninger til elevene om å sette opp og gjøre klart utstyr som behøves, og elevene burde selv overvåke og evaluere deres egne prestasjoner samt, hvis hensiktsmessig, deres medelevers prestasjoner om det jobbes i grupper (Treasure og Roberts, 1995).

Recognition

Områdene dimensjonen *recognition* tar for seg omhandler formell og uformell bruk av belønning, insentiver og ros (Ames, 1992c). Hvilke typer belønning, grunnlaget for belønning og utdelingen/bruken av belønning har betydelig konsekvens for elevenes utvikling av interesse for læring, selvfølelse og tilfredshet med deres læring (Ames, 1992c). Covington og Beery (1976) hevdet i følge Ames (1992c) at å gi elever bekreftelse og belønning når det er sentrert rundt individuell vinst, utvikling og fremgang, fører til muligheter for bekreftelse/feedback hos hver enkelt elev (Ames, 1992c). Ames (1992c) viste til Covington og Beery (1976) sine retningslinjer for strategier innen *recognition*-prinsippet. Først å gi elevene positiv bekreftelse/feedback når de yter innsats, mestrer utfordringer og forbedrer seg. Videre må alle elever gis muligheten til å motta belønning og bekreftelse/feedback. Sist av retningslinjene forklarte Covington og Beery (1976) at feedback/bekreftelse og belønning bør gis privat slik at verdien av tilbakemeldingene ikke går på bekostning av medelever. Belønning blir oftest delt ut offentlig, og kan dermed fort lede til sosial sammenlikning, videre vil egoorientering fremtrede om det kun er et fåtall elever som gis mulighet til å motta belønning (Treasure og Roberts, 1995; Todorovich og Curtner-Smith, 2002). Når eleven får bekreftelse på sin mestring eller fremgang privat er sannsynligheten mindre for at elevens stolthet og tilfredshet baserer seg på å ha prestert bedre enn sine medelever, og det er mer sannsynlig at det stammer fra selvreferert oppfatning (Treasure og Roberts, 1995). Det er av betydning at kroppsøvingslærere har kunnskap om at ulike belønninger, grunnlag for belønning og utdeling av belønning kan være avgjørende for om elevene utvikler indre

tilfredshet og videre interesse for faget (Treasure og Roberts, 1995). Det er av spesielt stor betydning for de svakere elevene som har små muligheter for å fremvise gode prestasjoner og oppnåelser i mengden (Treasure og Roberts, 1995).

Grouping

Skal man legge grunnlag for oppgaveorientering burde elever arbeide med individuelle oppgaver, og om individuelle oppgaver ikke er hensiktsmessig i en gitt kontekst burde elevene settes i mindre samarbeidsgrupper (Treasure og Roberts, 1995). Når elevene arbeider i mindre grupper gis de mulighet til å samarbeide for å mestre utfordringer, og kan gi hverandre konkrete tilbakemeldinger på utførelse av aktiviteter (Treasure og Roberts, 1995). Er det behov for større grupper burde det være en heterogen og tilfeldig sammensetting av gruppene (Treasure og Roberts, 1995). Når elever arbeider i grupper vil interaksjonen mellom elevene øke graden av vennskap, bidra til økt samarbeidsferdigheter og gi muligheter for å opprette positiv sosial kontakt (Treasure og Roberts, 1995). Ved å gi aktiviteter og utfordringer som krever samarbeidslæring kan det sikre at elever som muligvis ikke hadde lykket individuelt, lykkes i en samarbeidssetting (Treasure og Roberts, 1995). Egoorientert motivasjonsklima preges av at alle elevene i en klasse arbeider med samme oppgave eller aktivitet i større grupper, hvor sammensettingen av gruppene er homogen (Todorovich og Curtner-Smith, 2002).

Evaluation

Hvordan elever blir evaluert er en av de mest fremtredende faktorene i enhver mestringskontekst (Treasure og Roberts, 1995). For at man skal kunne innprente oppgaveorientering i kroppsøving gjennom *evaluation*-prinsippet understrekte Treasure og Roberts (1995) at evaluering av elever bør omfatte gjentatte selv-tester for å muliggjøre at evalueringen baseres på innsats og individuell forbedring, i tillegg til å være på tomannshold. Eksempelvis at elevene skal få høyest antall vellykkede straffekast i basketball på en gitt tidsbegrensning, hvor elevene oppgir sine prestasjoner i en loggbok. Elevene kunne da blitt gitt muligheten til å forbedre sine prestasjoner gjennom gjentatte forsøk, og ville i slutten av økten overrekke loggboken til kroppsøvingslæreren. For å sikre privat evaluering av prestasjonene kunne læreren levere tilbake loggbøkene direkte til hver elev og fraråde sosial sammenligning (Treasure og Roberts, 1995). Offentlig og normativ evaluering av elevers ferdigheter kan skape grunnlag for egoorientering (Ames, 1992c). Evaluering i plenum i form

av å offentliggjøre alle elevenes prestasjoner inviterer til sosial sammenligning og kan for mange elever føre til negativ evaluering av seg selv (Ames, 1992c).

Time

Dimensjonen som betegnes *time* omhandler arbeidsmengde, tidsbruk på instruksjoner og hvilken tid som blir avsatt til gjennomførelse av aktiviteter eller oppgaver (Ames, 1992c). Prioriteringene i arbeidsmengden og oppgavene burde, innen oppgaveorientering, være tilpasset hvert individs ferdighetsnivå og læringsevne (Ames, 1992c). Ames (1992c) har nedfelt et par retningslinjer for å optimalisere tidsaspektet, med henblikk på oppgaveorientert motivasjonsklima. Først må kravene til oppgaver og tidsbruk tilpasses elever som har vanskeligheter med å gjennomføre sine utfordringer, og videre må elevene få mulighet til å planlegge gjennomføringen og legge til rette for fremgang i et optimalt tempo (Ames, 1992c). Kroppsøvingslærere som fremmer oppgaveorientering vil legge til rette for at elevene får en fleksibel tidsramme basert på hvert individs behov, mens egoorienterte kroppsøvingslærere setter faste tidskrav til gjennomføring av oppgaver, som omfatter alle elevene på lik linje (Todorovich og Curtner-Smith, 2002).

3.0 Metode

Metodebegrepet stammer fra greske *methodos*, og innebærer å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen og Johannessen, 2012). Et sentralt element innen fagutvikling er gjennomføring av empiriske undersøkelser (Jacobsen, 2010). Det har i løpet av de senere årene blitt stilt stadig høyere krav om at profesjoners yrkesutøvelse skal være *evidensbasert* (Marthinsen, 2004; Nordtvedt og Hansen, 2001). Betydningen rundt dette dreier seg om at praktisk yrkesutøvelse kreves å basere seg på forskningsbasert kunnskap, som forutsetter systematisk innsamling og bearbeidelse av empiri (Jacobsen, 2010). Begrepet empiri innebærer utsagn, eller data om en virkelighet som kan bestå av biologiske og materielle ting, men også mer subjektivt som meninger, verdier og holdninger (Jacobsen, 2010). All empiri eller data som samles inn kan ikke understrekes som utelukkende sann virkelighet, men heller som en representasjon (Christoffersen og Johannessen, 2012). Christoffersen og Johannessen (2012) understreker likevel at innsamling av empiri gjennom forskning resulterer i mest mulig pålitelig kunnskap rundt virkeligheten.

Forskning av høy kvalitet involverer noen eller alle av de følgende komponentene: identifisering og avgrensning av et problemområde, søking, vurdering og effektivt arbeid rundt relevant litteratur, spesifisering og definering av en testbar hypotese, forskningsdesign som tester hypotesen, velge ut, beskrive, teste og behandle respondentene, analysering og rapportering av resultat, og diskusjon av funnenes betydning og implikasjoner (Thomas, Nelson og Silverman, 2005). Om resultatene av en forskning skal anerkjennes av andre parter er det viktig med troverdighet, det blir da viktig at studien fremviser en tilfredsstillende validitet og reliabilitet (Halvorsen, 2002). Validitetsbegrepet omhandler i hvilken grad forskningen måler det den faktisk er ute etter å måle, og er det mest generelle begrepet av disse to, og reliabilitet (pålitelighet) dreier seg om gjentatte målinger med likt måleinstrument fører til likt resultat (Thomas mfl, 2005; Ringdal, 2013).

Innen vitenskapens metodiske tilnærminger skiller man tradisjonelt mellom hovedtilnærmingene kvalitativ og kvantitativ metodikk (Postholm og Jacobsen, 2011). Disse betraktes av Jacobsen (2010) som ulike, men han understreker at de ikke er konkurrerende metoder, og forklarer videre at metodevalget bør være en konsekvens av hva forskeren har som mål å undersøke.

Kvalitative metoder innhenter vanligvis data gjennom observasjoner, gruppesamtaler eller intervjuer (Christoffersen og Johannessen, 2012). Denne typen tilnærming til datainnsamling tillater fleksibilitet i stor grad via forskerens muligheter for tilpasning og spontanitet, for eksempel i en intervju-setting med deltakeren (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Kvalitative metoder består av åpne spørsmål, og forsker-deltaker relasjonen kan i større grad være uformell i forhold til kvantitativ metode (Christoffersen og Johannessen, 2012). Dette leder til muligheter for variasjon i hvordan spørsmål stilles, og åpne spørsmål bidrar til at hver respondent kan besvare spørsmålene med egne ord som forskeren kan utnytte ved å spille videre på respondentens utsagn (Christoffersen og Johannessen, 2012). Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at kvalitativ metode krever høy kompetanse hos forskeren i forhold til å evne hurtig tolkning av respondentens svar, for så å kunne respondere videre på deltakerens utsagn i neste spørsmål. Hensikten med kvalitativ metodebruk er å samle inn mest mulig data fra et begrenset antall informanter (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Observasjoner dokumenteres gjennom feltnotater, og egner seg som metode hvis forskeren ønsker tilgang direkte til det som skal undersøkes (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Kvantitative metoder er i hovedsak mindre fleksibel enn kvalitative metoder (Christoffersen og Johannessen, 2012). Kvantitativ tilnærming innebærer ofte at respondentene skal besvare surveyer og spørreskjemaer, hvor alle får identiske spørsmål i lik rekkefølge og det er på forhånd formulert svaralternativ til hvert spørsmål (Christoffersen og Johannessen, 2012). Fordelen med kvantitativ metodebruk er at forskeren samler inn data som er meningsfull å sammenligne på tvers av respondenter (Christoffersen og Johannessen, 2012). Kvantitative metoder stiller høye krav til forskeren angående kompetanse rundt hvilke spørsmål og svaralternativer som er relevante i tråd med studiens mål (Christoffersen og Johannessen, 2012). Sentrale begreper innen kvantitative metoder er enheter, populasjon, utvalg, variabler, verdier og målenivå (Christoffersen og Johannessen, 2012). Enheter omhandler de som undersøkes, populasjon innebærer alle som forskningen er gjeldene for, et utvalg er en gruppe som skal representere populasjonen – gjerne tilfeldig trukket for å best mulig kunne representere populasjonen, variabler og verdier spesifiserer hva som skal undersøkes, og variabelenes verdi har ulike målenivåer, variabelens målenivå bestemmer hvilke statistiske analyser man kan gjøre, de ulike målenivåene er nominalnivå, ordinalnivå, intervallnivå og forholdstall (Christoffersen og Johannessen, 2012). Kvantitative data har fordelen ved å standardisere innsamlet informasjon som fører til at dataen lett kan behandles gjennom bruk av datamaskiner (Jacobsen, 2010). Ulike statistiske dataprogrammer kan gi forsker og lesere

en forholdsvis god oversikt over er omfattende og komplekst materiale (Jacobsen, 2010). En annen fordel med denne metoden er at føringen som blir gitt respondentene i forhold til svaralternativer leder til muligheter for å beskrive svar på spørsmål i eksakt prosent eller antall, dette vil videre muliggjøre generalisering av studiens populasjon, dog med en kjent grad av usikkerhet (Jacobsen, 2010). Denne typen metode er uegnet om forskeren ønsker å beskrive enkeltindividet med hensyn til begrensingen som ligger rundt kontekstens informasjon, designet egner seg først og fremst til å fremstille et flertalls eller mindretalls ståsted (Jacobsen, 2010). Det eneste en forsker kan få svar på med bruk av spørreskjema, er nøyaktig de spørsmålene respondentene blir gitt, det gis ikke rom for utfyllende informasjon rundt bakgrunn for besvaringen av spørsmålene (Jacobsen, 2010). Bruk av skalaer i spørreskjema har flere fordeler, i forhold til at respondentene får muligheten til å nyansere sine svar med alternativet som best stemmer overens med deres oppfatning eller erfaringer (Christoffersen og Johannessen, 2012). En Likert-skala består av fem trinn eller verdier som kan gi forskningen mulighet til å gjøre mer avanserte analyser enn om man opererer med færre trinn eller verdier (Christoffersen og Johannessen, 2012).

3.1 Eksperimentelt forskningsdesign

Eksperimentelt forskningsdesign er en type forskning som involverer manipulasjon i forsøk om å etablere forhold mellom årsak og virkning (Thomas mfl., 2005). Forskeren forsøker da å manipulere en eller flere uavhengige variabler for å se effekten på forskningens avhengige variabel (Thomas mfl., 2005). Dette i kontrast med andre forskningsdesign som omhandler data eller fenomener som allerede er analysert og observert tidligere (Thomas mfl., 2005). Eksperimentelle design kan formes som randomiserte studier, i en kroppsøvingskontekst kan det innebære gjennomføring av intervensjoner for å måle hvilken effekt intervensjonen har på ulike grupper (Thomas mfl., 2005). For at forskeren skal kunne si at det er årsaken som ligger til grunn for virkningen, må forskeren fastslå at det ikke finnes noen annen fornuftig forklaring på forandringene i den avhengige variabelen foruten den uavhengige variabelens påvirkning (Thomas mfl., 2005). Forskeren kan foreta en logisk slutning om følgende forhold er tilfredsstillende: et godt teoretisk rammeverk, bruk av passende respondenter, et hensiktsmessig eksperimentelt design, riktig valg og kontroll av uavhengig variabel, et riktig utvalg og riktig måling av avhengig variabel, riktig bruk av statistisk modell og analyse, og en korrekt tolkning av resultat (Thomas mfl., 2005).

Både intern og ekstern validitet er viktig innen eksperimentelt forskningsdesign, her dreier intern validitet seg om grunnleggende forhold for at eksperimentet skal kunne tolkes, ekstern validitet handler om muligheten for generalisering (Thomas mfl., 2005). Faktorer som kan true eksperimentets interne validitet er blant annet; hendelser som forekommer i eksperimentet som ikke er del av forskningen, indre prosesser hos respondentene som eksempelvis aldring eller utmattelse, effekten som etterfølges av å ha tatt en test en gang om respondentene skal ta samme test igjen, og eventuelle frafall i utvalget (Thomas mfl., 2005). Det er noen av faktorene som kan redusere forskerens mulighet til å hevde at det er den uavhengige variabelens påvirkning som leder til endringer i den avhengige variabelen (Thomas mfl., 2005).

Den ytre validiteten kan trues blant annet gjennom; effekten av pretest kan gjøre respondentene mer klar over den kommende forskningen, som videre kan føre til at forskningen ikke hadde vært like effektiv uten pretest, utvalget kan være basert på visse egenskaper som kan resultere i at forskningen kun fungerer på utvalg som innehar disse egenskapene, om forskeren tester har mer enn et forskningsfokus kan effekten av testingen i de ulike forskningsområdene påvirkes av hverandre (Thomas mfl., 2005).

Mange av truslene mot den interne validiteten kontrolleres av forskeren gjennom å ha respondenter som er så like som mulig på tvers av eksperiment- og kontrollgrupper, dette blir oftest gjort gjennom å fordele personene som skal være med i studien til de ulike gruppene slik at det er tilfeldig hvilken gruppe hver respondent blir plassert i (Thomas mfl., 2005). Dette går under begrepet randomisering, og det skal tillate at man kan anta at gruppene ikke er differensiert allerede fra starten av forskningen eller eksperimentet (Thomas mfl., 2005). Om en forsker eksempelvis skal undersøke skoleelever, kan det være vanskelig å tillate randomisering av deltakere på tvers av grupper, dette på grunn av at skolene allerede har satt sammen klasser og neppe vil tillate gjennomføring av en studie som skal flytte på elever på tvers av klasser (Thomas mfl., 2005).

Ringdal (2013) forklarer at randomisering ikke stiller krav om at respondentene i utvalget er tilfeldig fordelt, men at det også går på hvordan gruppene i utvalget fordeles på eksperiment- og kontrollgruppe. Den beste måten å sikre at man kan generalisere resultatene til en definert populasjon er likevel gjennom tilfeldig fordeling av det totale utvalget (Ringdal, 2013). Faktorer som truer den eksterne validiteten kontrollerer forskeren generelt sett gjennom å

velge respondenter som kan representere en populasjon, samt styre behandlingen eller den eksperimentelle konteksten respondentene blir undersøkt i (Thomas mfl., 2005).

Eksperimenter kan utformes med et såkalt *cross-over* design som betyr at gruppene gjennomgår to eller flere tester, men det er tilfeldig hvilken rekkefølge gruppene skal gjennomføre testene (Elbourne mfl., 2002). Denne typen design muliggjør at respondentene fungerer som sin egen kontrollgruppe, og har sin fordel i at intervensjonene også kan måles på individnivå (Elbourne mfl., 2002).

3.2 Utvalg og prosedyre

Deltakelse i dette prosjektet var frivillig, og studien var godkjent av NSD.

Utvalget i denne studien er et bekvemmelighetsutvalg bestående av gutter og jenter fra to forskjellige 9.klasser ved samme skole i Vest-Agder (N = 53). Den ene klassen bestod av 28 elever med 14 gutter og 14 jenter, og den andre klassen bestod av 25 elever med henholdsvis 13 gutter og 12 jenter.

Følgende rammebetingelser var gjeldende i denne studiens forskningsdesign. Konkret rundt utviklingen av de to ulike intervensjonene(undervisningsoppleggene) ble TARGET-modellen brukt som verktøy for at intervensjonenes gjennomføring skulle være i tråd med studiens formål. Rammebetingelsene den aktuelle forskningsskolen hadde for gjennomføring av kroppsøvingsundervisningen var tilstrekkelig utstyr i form av nok innebandy-køller, baller, kjepler, mål, benker, etc. En dobbelttime kroppsøving per uke i hver av de to klassene var stilt til disposisjon i tillegg til introduksjonsmøte i forkant og debriefings-møte i etterkant av intervensjonene. Kroppsøvingsøkten foregikk i en hall på størrelse med en normal håndballbane, og omlag $\frac{1}{4}$ av hallen ble stilt til disposisjon per intervensjonsgruppe (halv klasse).

Da studiens formål var satt begynte arbeidet med å utforme to ulike undervisningsopplegg, hvorav det ene skulle ha et tydelig mestringsorientert preg, og det andre skulle ha et tydelig prestasjonsorientert preg. I utformingen av disse to undervisningsoppleggene ble TARGET-modellen brukt som rammeverk for at aktivitetenes hensikt og kroppsøvingslærerens fremtoning skulle matche det aktuelle læringsklimaet. To ansatte ved Universitetet i Agder som innehar sterk faglig kompetanse rundt problemområdet vurderte studiens

intervensjonsprotokoller. Kontakten med ekspertene ledet til mindre justeringer for å optimalisere intervensjonene.

Tabell 2: Operasjonalisering av TARGET-modellen

Target behaviour	MI	PI
Task	Differensierte aktiviteter, individuell målsetting, Fokus på fremgang og mestring	Konkurransaktiviteter, tydelig eksponering av elevenes prestasjoner
Authority	Elevmedvirkning	Tydelig lærerstyring
Recognition	Individuell feedback med anerkjennning av elevs fremgang og innsats	Offentlig ros og belønning til ”vinnerne”, straff til ”taperne”
Grouping	Heterogene grupper, mindre gruppestørrelse	Homogene grupper, større gruppestørrelse
Evaluation	Privat evaluering til hver enkelt basert på individuelt ferdighetsnivå	Offentlig evaluering av prestasjoner, fokus på sammenligning av elevenes prestasjoner
Time	Elevene styrer disposisjon av tildelt tidsramme, anbefalt å bruke mest tid hvor forbedringspotensialet er størst	Lik tidsramme for alle, uavhengig av ulike tidsbehov

Note. MI = vedlegg 6, PI = vedlegg 5

Før etablering av kontakt med den aktuelle forskningsskolen ble forskningsprosjektet meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD; se vedlegg 1). Rektor ved forskningsskolen ble kontaktet via telefon hvor prosjektet ble forklart, og det ble avtalt et møte med aktuelle kroppsøvingslærere for en grundig gjennomgang av studiens hensikt og forløp. I slutten av møtet med kroppsøvingslærerne ble det fremstilt to aktuelle klasser som var villige til å delta i prosjektet, og kroppsøvingslærerne fikk utdelt prosjektets informasjonsskriv (vedlegg 2) som videre ble utdelt til hver enkelt elev i de aktuelle klassene. I tillegg til informasjon rundt prosjektet inneholdt dokumentet en samtykkeerklæring som foreldre eller foresatte måtte skrive under på sammen med eleven for å kunne delta i prosjektet. Elevene ble gjort oppmerksomme på at deltakelse i prosjektet var fullstendig frivillig, og de kunne når som helst trekke seg.

Da dette var en intervensjonsstudie med cross-over design ble utvalget var delt i to grupper. Gruppene skulle delta i begge intervensjonene, men den ene gruppen ble satt til å starte med prestasjonsintervensjonen og avslutte med mestringsintervensjonen, mens den andre gruppen startet med mestringsintervensjonen og avsluttet med prestasjonsintervensjonen. Hvilken gruppe som skulle starte med hva var randomisert.

Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk over en 11-dagers periode med tre samlinger per klasse, i tillegg til en debriefing med hver klasse etter all datainnsamling var gjennomført. Tidsperioden når datainnsamlingen tok sted var fra første møte med elevene 28.11.16 til siste intervensjonsdag 08.12.11. Første møte (28.11.16) med den ene klassen (gruppe 1) startet med en kort introduksjon og informasjon rundt spørreskjemaene elevene skulle besvare. I løpet av dette møtet la forsker vekt på viktighet av å skrive inn hvert sitt unike ID-nummer, og at ID-nummeret ble brukt for å opprettholde anonymitet blant besvarelsene. Elevene fikk også beskjed om å besvare spørreskjemaene individuelt og selvstendig, og basere besvarelsene på egne tanker og erfaringer. Klassen fikk utdelt en lapp med hvert sitt ID-nummer og spørreskjema (vedlegg 3) som skulle besvares på stedet. Gjennomføringen av spørreskjemaene fungerer som pre-test og kontroll for å måle effekt av intervensjonene. Senere samme dag hadde undertegnede denne klassen i kroppsøving med kroppsøvingsopplegget forskeren selv hadde utformet i tråd med TARGET-modellen. Randomisering av eksperimentgruppene gjorde at gruppe 1 først skulle oppleve den ego-orienterte intervensjonen. Med hensyn til rammeverket rundt gjennomføringen av kroppsøvingsøkten ble klassen delt i to med like mange gutter og jenter i hver gruppe. Hver gruppe tok del i undervisningsopplegget 30 minutter før de byttet. Klassens faktiske kroppsøvingslærer ble bedt om å ha en helt ordinær kroppsøvingsøkt med elevene som ventet på å delta i forskerens opplegg. Gruppen som ventet på å delta i intervensjonen hadde dermed basketball i mellomtiden. En skillevegg delte gymsalen slik at elevene ikke kunne forutse hva de skulle ta del i. Umiddelbart etter endt økt fikk elevene utdelt en modifisert versjon av samme spørreskjema (vedlegg 4) de hadde besvart tidligere samt identisk ID-nummer som de tidligere hadde brukt. Besvarelsene av spørreskjemaene etter endt økt fungerer som post-test. Samme prosedyre ble fulgt etter gruppene ble byttet.

Første møte (01.12.16) med den andre klassen (gruppe 2) foregikk på samme måte som gruppe 1, og i likhet med gruppe 1 deltok gruppe 2 i forskerens kroppsøvingsøkt samme dag som pre-testen ble gjennomført. De samme prosedyrene ble fulgt i gjennomføringen av undervisningsopplegget med gruppe 2 som med gruppe 1, men i tråd med randomiseringen av gruppefordeling på undervisningsopplegg skulle gruppe 2 starte med den oppgaveorienterte intervensjonen. Gruppe 2 besvarte de modifiserte spørreskjemaene under like omstendigheter og på samme premisser som gruppe 1. Neste intervensjon med gruppe 1 tok sted nøyaktig 7 dager etter første intervensjon (05.12.16), og gruppe 1 skulle nå gjennom den oppgaveorienterte intervensjonen. Forskerens prosedyrer for gjennomføring av undervisningsopplegg og besvarelse av spørreskjemaene for post-test foregikk på lik måte som ved forrige testing. Gruppe 2 sin neste intervensjon tok i likhet med gruppe 1 sted nøyaktig 7 dager etter første intervensjon (08.12.16), og gruppe 2 skulle nå ta del i den egoorienterte intervensjonen. Forskeren brukte samme fremgangsmåte for gjennomføringen av undervisningsopplegget som tidligere samt samme omstendigheter og premisser rundt besvarelse av spørreskjemaene for post test umiddelbart etter endt økt. All data var dermed innhentet i løpet av Torsdag 08.12.16.

Fredag 09.12.16 fikk forskeren tildelt 15 minutter i hver av de aktuelle klassenes undervisningstid for et debriefingsmøte i deres tilhørende klasserom. I løpet av debriefingen fikk elevene en grunnleggende og forenklet beskrivelse av målorienteringsteoriens oppgave- og egoorientering, oppgave- og egoorientert læringsklima, hva som er typisk for de ulike orienteringene i forhold til elevers opplevelse og tilnærming til faget, hva som kjennetegner en lærer som er preget av de ulike orienteringene, og en endelig forklaring på hvorfor de to kroppsøvingsøktene var så ulike.

3.3 Måleinstrumenter

Spørreskjemaene (vedlegg 3 og vedlegg 4) som ble brukt for innsamling av data i denne studien bestod av tre deler som inneholdt totalt 33 spørsmål som hver deltaker skulle besvare. Måleinstrumentet Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2; Newton, Duda og Yin, 2000) ble benyttet for å måle elevenes opplevde motivasjonsklima generelt i pre-testen og i forhold til intervensjonsøktene ved post-testene. Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ; Duda og Nicholls, 1992) ble brukt for å måle elevenes målorientering før og etter intervensjonene.

Før datainnsamlingen startet ble spørreskjemaene testet på en jente i 8.klasse på en skole i Vest-Agder, dette for at forskeren skulle få indikasjon på hvor lang tidsbruk som måtte beregnes til besvarelse av spørreskjema, samt for å kontrollere om spørsmål og svaralternativ var forståelige. Kun kosmetiske endringer ble foretatt.

Opplevd motivasjonsklima

For å måle respondentenes opplevde motivasjonsklima ble PMCSQ-2 (Newton, Duda og Yin, 2000) tatt i bruk. Denne versjonen bestod av 20 spørsmål hvor 11 av disse spørsmålene var relatert til prestasjonsorientert motivasjonsklima og de resterende 9 spørsmålene var relatert til mestringsorientert motivasjonsklima. Spørsmålene i spørreskjemaet som ble brukt i pre-test for kontroll (vedlegg 3) innledet med ”I kroppsøvingstimene opplever jeg at...”, etterfulgt av utsagn respondentene skulle ta stilling til. Spørreskjemaet som ble brukt for post-testing (vedlegg 4) var modifisert av forsker i samarbeid med veileder for at respondentene skulle ta stilling til utsagnene basert på intervensjonene. Dette spørreskjemaet innledet med ”I denne kroppsøvingstimen opplevde jeg at...”, etterfulgt av utsagn elevene skulle ta stilling til.

Spørreskjemaets svaralternativene var gradert ut i fra en Likert-skala med fem verdier (1-2-3-4-5) som gikk fra ”helt uenig” til ”helt enig”. En høy poengscore innen prestasjons- eller mestringsorientert motivasjonsklima indikerte at respondenten(e) opplevde det gitte motivasjonsklimaet.

Oppgave- og Egoorientering

For å kartlegge respondentenes dominerende målorientering ble en versjon av Duda og Nicholls’ (1992) TEOSQ brukt (vedlegg 3 og vedlegg 4). Spørsmålene var her oversatt til norsk, og spørreskjemaet bestod av totalt 12 spørsmål hvor halvparten av spørsmålene representerte oppgaveorientert målorientering og den andre halvparten representerte egoorientert målorientering. TEOSQ ble utviklet av Duda og Nicholls (1992) for å undersøke målorientering i sport, og baserer seg på å kartlegge om et individ er oppgave- eller egoorientert (Conroy og Hyde, 2012).

Spørsmålene i TEOSQ-skjemaet som ble brukt i pre-test for kontroll (vedlegg 3) innledet med ”Når jeg har kroppsøving, føler jeg at jeg lykkes mest når...”, etterfulgt av utsagn respondentene skulle ta stilling til. Skjemaet som ble brukt for post-testing (vedlegg 4) var

modifisert av forsker i samarbeid med veileder for at respondentene skulle ta stilling til utsagnene basert på intervensjonene. Dette spørreskjemaet innledet med ”Da jeg hadde denne kroppsøvingstimen følte jeg at jeg lyktes mest da...”, etterfulgt av utsagn respondentene skulle ta stilling til.

I likhet med PMCSQ-2 var disse skjemaenes svaralternativer også gradert ut i fra en Likert-skala med fem verdier som strakk seg fra ”helt uenig” til ”helt enig”. En høy poengscore innen rapportert oppgave- eller egoorientert målorientering indikerte at respondenten(e) var dominert av den aktuelle målorienteringen.

3.4 Statistiske analyser

I denne studien ble dataprogrammet IBM SPSS Statistics - Version 23 (SPSS) brukt for statistiske analyser. Normalfordeling undersøkes ved å sjekke variablenes gjennomsitt-median differanse, skewness, kurtosis, Q-Q plot og histogram. De forberedende analysene benytter seg av Cronbach’s Alpha for å undersøke instrumentenes reliabilitet gjennom å se den interne konsistensen mellom spørsmålene som skal undersøke det samme (Hinton, McMurray og Brownlow, 2014). Er Cronbach’s Alpha-verdien høyere enn 0.70 vurderes den som akseptabel (Cortina, 1993). For å undersøke om, og i hvilken grad det finnes samvariasjon mellom variabler blir Pearson-r verdier brukt. Pearson-r verdier fra .00-.39 vurderes som svake, .40-.59 vurderes som moderate og .60-1.0 vurderes som sterke (Evans, 1996). Repeated measures anova oppgir parvis sammenligning av variablene i lys av studiens tre målinger. Wilks’ Lambda benyttes som indikator på om det finnes signifikante endringer ved gjentatte målinger (Thomas mfl., 2005). Partial eta squared oppgis for å estimere effektstørrelsen av intervensjonene (Levine og Hullett, 2002). En generell målestokk for å kategorisere effektstørrelse som liten, medium eller stor er henholdsvis .1 - .3, .3 - .5 og > .5 (Cohen, 1988).

3.5 Etiske betraktninger

Det stilles spesielt strenge krav ved forskning på barn i forhold til minimal risiko, og informert samtykke (Bratlid, 2004). Foreldre må gi informert samtykke om barn er spesielt små, mens for barn som er større er det naturlig at de selv tar del i samtykkeprosessen (Bratlid, 2004). Bratlid (2004) forklarer at det er et krav at barn over 12 år blir hørt.

Tilbakemeldingen fra NSD hvor prosjektet godkjennes (vedlegg 1) presiseres det at barn under 16 år må få godkjenning fra foreldre for å delta i prosjektet, men det er viktig at barnet selv får det siste ordet. Videre står det at personvernombudet er enig i at barn over 16 år selvstendig kan gi samtykke for deltakelse i denne studien. Personvernombudet stilte seg tilfreds med informasjonsskrivet, og påpekte at dette var godt utformet. NSD begrunner også godkjenningen av prosjektet med at ingen sensitive personopplysninger samles inn, i tillegg til at prosjektet hadde kort varighet.

I denne studien ble respondentene informert om at deltakelse var helt frivillig, og at respondentene selv kunne velge å ikke delta selv om foreldre/foresatte hadde gitt godkjenning for deltakelse. Det ble spesielt vektlagt at deltakelse i studien innebar fullstendig anonymitet. Respondentene ble videre gjort oppmerksom på at forskeren var taushetsbelagt, og at det kun ville være forsker og veileder som ville ha tilgang på innsamlet data. I tillegg understrekes det at informasjonen som innhentes i løpet av forskningsprosjektet kun vil bli brukt i forbindelse med den aktuelle studien.

Spørreskjemaet som ble besvart inneholdt aldri navn på respondentene, kun ID-nummer. Klasselistene som inneholdt både navn og ID-nummer ble aldri oppbevart sammen med besvarelsene, og var aldri tilgjengelig for andre enn forskeren. Disse klasselistene ble ødelagt umiddelbart etter at den innsamlede dataen var ført inn i statistikkprogrammet SPSS på forskerens datamaskin. Respondentene ble også gjort oppmerksom på at de når som helst i løpet av studien kunne velge å trekke seg, uten å oppgi grunn, og at de ville ha denne muligheten helt frem til den innsamlede dataen ikke lengre kunne knyttes til spesifikke individer.

Debriefingen i avslutningsfasen var spesielt viktig, da elevene ble gjort oppmerksomme på hva som hadde foregått og hvorfor. Det ble fremlagt at de hadde tatt del i to ulike motivasjonsklima som var modifisert til å være ekstreme i den forstand at blant annet lærerens og aktivitetenes preg enten var ekstremt egoorientert eller ekstremt oppgaveorientert. En viktig del av debriefingen var å forebygge varige og uønskede endringer i elevenes oppfattede motivasjonsklima og personlige målorientering.

4.0 Resultater

Variablene ble ansett som normalfordelte basert på gjennomsitt-median differanse, skewness, kurtosis, Q-Q plot og histogram. I resultatdelen vil det først presenteres deskriptive data som inkluderer alle variablenes gjennomsnitt, standardavvik og Cronbach's Alpha. Videre oppgis variablenes korrelasjonsverdier. Avslutningsvis fremstilles resultater fra repeated measures anova i figurformat. Medfølgende *F*-verdi, *p*-verdi og partial eta squared fremstilles i egen tabell.

Utvalget i denne studien bestod av totalt 53 respondenter som alle var niendeklassinger, hvor 27 (50,9%) av respondentene var gutter og 26 (49,1%) av respondentene var jenter.

Deskriptive data

Tabell 3: Deskriptive data fra samtlige målinger

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>
Pretest	PC 1	48	2.61	0.665	.763
	MC 1	50	3.71	0.664	.793
	PO 1	47	2.62	0.974	.897
	MO 1	51	4.09	0.667	.828

PI	PC 2	43	3.11	0.853	.859
	MC 2	47	4.03	0.818	.847
	PO 2	45	2.75	0.923	.889
	MO 2	45	4.05	0.855	.851

MI	PC 3	45	1.91	0.698	.851
	MC 3	47	4.36	0.519	.715
	PO 3	48	2.48	0.912	.894
	MO 3	48	4.49	0.741	.911

Note. *N* = valide respondenter, *M* = Gjennomsnitt, *SD* = Standardavvik, *α* = Cronbach's Alpha, PC = Opplevd prestasjonsklima, MC = Opplevd mestringsklima, PO = Egoorientering, MO = Oppgaveorientering, 1 = Datainnsamling fra pretest, 2 = Datainnsamling fra prestasjonsintervensjon, 3 = Datainnsamling fra mestringsintervensjon

Tabell 3 fremstiller deskriptiv statistikk på utvalget innen de ulike dimensjonene i form av utvalgets gjennomsnittsscore og tilhørende standardavvik. Da samtlige variabler hadde en Cronbach's Alpha-verdi på $>.70$ ble alle vurdert variablene som tilfredsstillende reliable ifølge Cortina (1993).

Tabell 4: Bivariat Pearson-korrelasjon mellom sentrale variabler

	PC1	MC1	PO1	MO1	PC2	MC2	PO2	MO2	PC3	MC3	PO3
PC1											
MC1	-.46**										
PO1	-.48**	-.04									
MO1	-.08	.42**	.29*								
PC2	.28	.26	.16	-.08							
MC2	.02	.05	.05	.34*	-.32*						
PO2	.29	-.04	.44**	.29	-.04	.28					
MO2	.05	-.02	.08	.47**	-.35*	.67**	.44**				
PC3	.18	.11	.33*	-.08	.34*	.02	.19	-.09			
MC3	-.06	.07	.08	.28	-.17	.57**	-.01	.54**	-.28		
PO3	.38**	-.14	.64**	.07	.12	.10	.52**	.15	.57**	-.06	
MO3	-.12	.06	.08	.61**	-.36*	.54**	.35*	.81**	-.12	.57**	.05

Note. ** Statistisk signifikant ($p < .01$), * Statistisk signifikant ($p < .05$), PC = Opplevd prestasjonsklima, MC = Opplevd mestringsklima, PO = Egoorientering, MO = Oppgaveorientering, 1 = Datainnsamling fra pretest, 2 = Datainnsamling fra prestasjonsintervensjon, 3 = Datainnsamling fra mestringsintervensjon

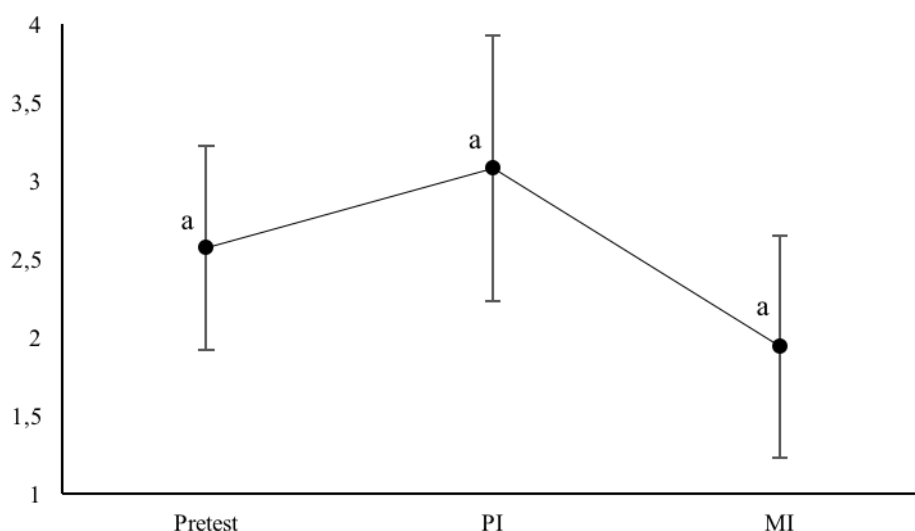
Tabell 4 viser måling av sammenhengen mellom variabler. Vi ser det var signifikante sammenhenger mellom alle motivasjonsklima og deres tilhørende målorientering, bortsett fra prestasjonsklimaet og egoorienteringen fra prestasjonsintervensjonen hvor det ikke ble påvist signifikant sammenheng. Videre ser vi det var signifikante sammenhenger mellom hver av oppgaveorienteringene ved alle tidspunkt, samt mellom hver av egoorienteringene ved alle tidspunkt. Det ble ikke påvist sammenheng mellom opplevd motivasjonsklima ved pretest opp mot opplevd motivasjonsklima fra noen av intervensjonene, det ble derimot dokumentert signifikante sammenhenger mellom opplevd prestasjonsklima etter begge intervensjonene, og mellom opplevd mestringsklima etter begge intervensjonene.

Hypotesetester

Tabell 5: Repeated Measures Anova

	Λ	$F(df1,df2)$	p	η_p^2
Prestasjonsklima	.38	27.789 (2,34)	<.001	.62
Mestringsklima	.52	17.514 (2,38)	<.001	.48
Egoorientering	.93	1.345 (2,38)	.275	.07
Oppgaveorientering	.53	17.568 (2,39)	<.001	.47

Note. Λ = Wilks' Lambda, F = Tester multivariat effekt, $df1$ = Hypothesis df , $df2$ = Error df , p = signifikans verdi, η_p^2 = Partial Eta Squared



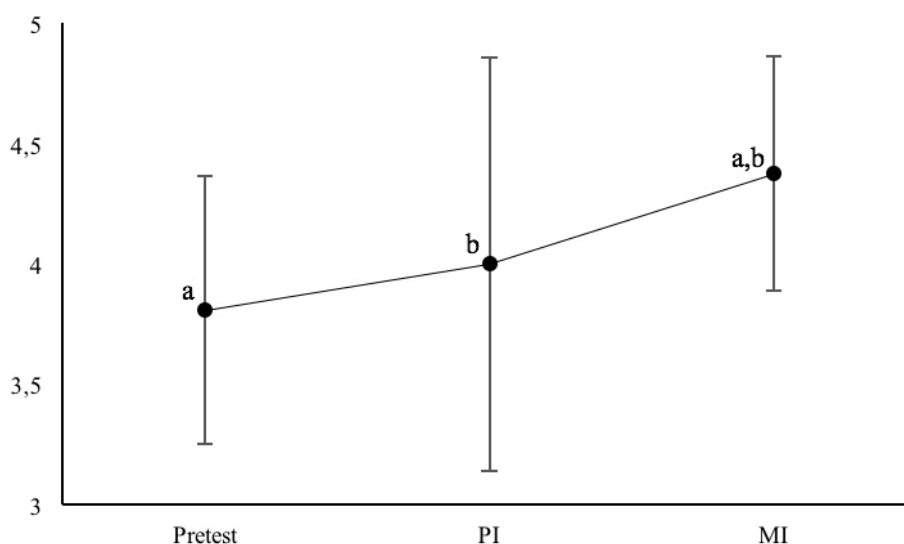
Figur 1: Endringer i opplevd prestasjonsklima

Note. $N = 36$, Gjennomsnitt og standard avvik er representert ved hvert punkt, a = Lik bokstav indikerer signifikant endring, Pretest = måling av opplevd prestasjonsklima etter pretest, PI = måling av opplevd prestasjonsklima etter prestasjonsintervensjon, MI = måling av opplevd prestasjonsklima etter mestringsintervensjon

Tabell 5 oppgir signifikant endring over tid blant elevenes opplevde prestasjonsklima ($F = 27.789, p = <.001$). Figur 1 fremstiller endringer etter parvis sammenligning av opplevd prestasjonsklima. Vi ser respondentenes gjennomsnittsscore på opplevd prestasjonsklima etter prestasjonsintervensjonen var signifikant høyere enn ved pretest med en

gjennomsnittsdifferanse på 0.510 med $p < .01$. Gjennomsnittsdifferansen til respondentenes opplevde prestasjonsklima i prestasjonsintervensjonen var signifikant i enda høyere grad i forhold til opplevd prestasjonsklima i mestringsintervensjonen, differansen på gjennomsnittet er her 1.136 høyere i prestasjonsintervensjonen med $p < .01$.

Gjennomsnittsscore på opplevd prestasjonsklima ved pretest var også høyere enn ved mestringsintervensjonen i signifikant grad. Differansen på gjennomsnittsscore ved pretest i forhold til mestringsintervensjonen var -0.626 lavere ved mestringsintervensjonen med $p < .01$. Deskriptiv data på gjennomsnitt og standardavvik fremstilles i tabell 3.

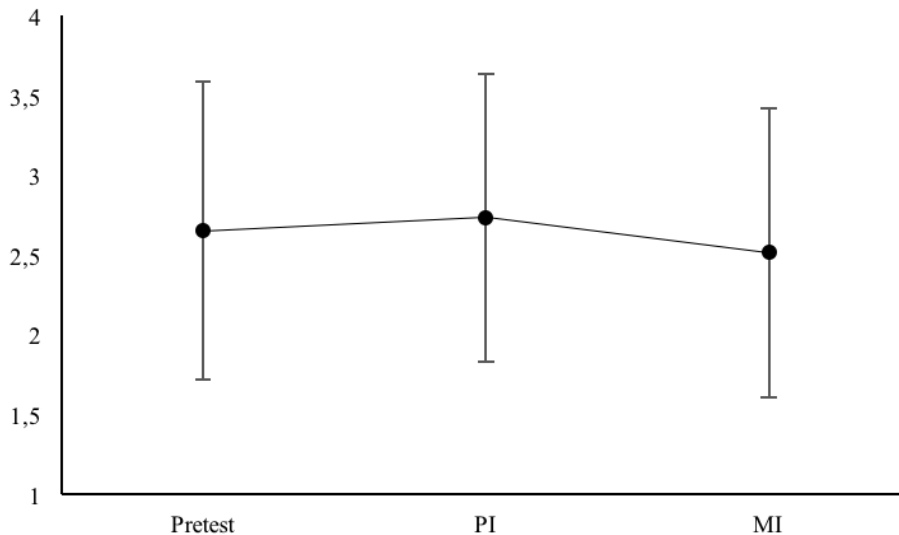


Figur 2: Endringer i opplevd mestringsklima

Note. $N = 40$, Gjennomsnitt og standard avvik er representert ved hvert punkt, a-b = Lik bokstav indikerer signifikant endring, Pretest = måling av opplevd mestringsklima etter pretest, PI = måling av opplevd mestringsklima etter prestasjonsintervensjon, MI = måling av opplevd mestringsklima etter mestringsintervensjon

Tabell 5 oppgir signifikant endring over tid blant elevenes opplevde mestringsklima ($F = 17.514, p = < .001$). Figur 2 fremstiller endringer etter parvis sammenligning av opplevd mestringsklima. Vi ser i figur 2 at respondentenes gjennomsnittsscore på opplevd mestringsklima i prestasjonsintervensjonen hadde en differanse på 0.192, det ble dermed ikke en signifikant endring med $p > .05$. Gjennomsnittsscoren til respondentenes opplevde mestringsklima i mestringsintervensjonen var 0.567 høyere enn ved pretest, dette var en differanse i signifikant grad med $p < .01$. Differansen på gjennomsnittsscore på opplevd

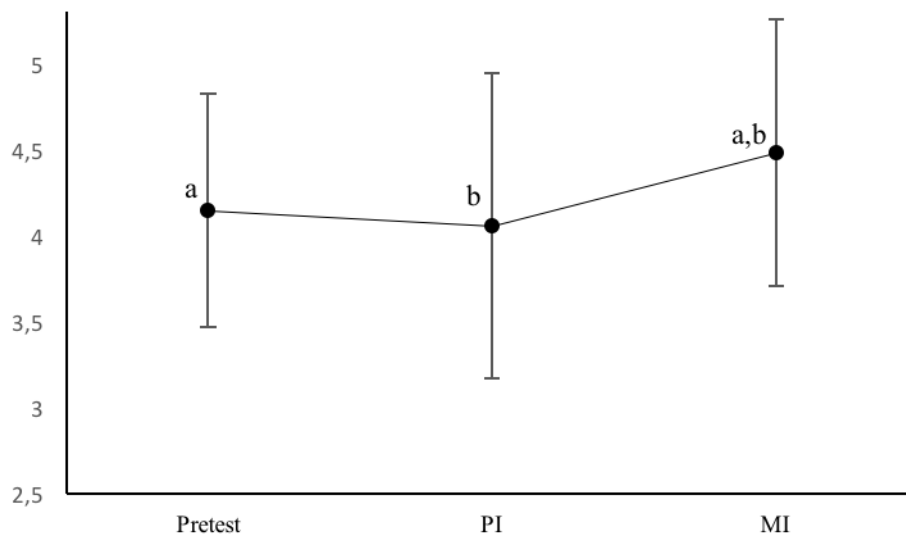
mestringsklime mellom mestrings- og prestasjonsintervensjonen var 0.375 høyere i mestringsintervensjonen, dette var en økning i signifikant grad med $p < .01$. Deskriptiv data på gjennomsnitt og standard avvik fremstilles i tabell 3.



Figur 3: Endringer i rapportert egoorientering

Note. $N = 40$, Gjennomsnitt og standardavvik er representert ved hvert punkt, Pretest = måling av egoorientering etter pretest, PI = måling av egoorientering etter prestasjonsintervensjon, MI = måling av egoorientering etter mestringsintervensjon

Tabell 5 oppgir at det ikke var noen signifikant endring over tid blant elevenes rapporterte egoorientering ($F = 1.345$, $p = .275$). Vi ser i figur 3 endringer etter parvis sammenligning av utvalgets rapporterte egoorientering. Differansen på gjennomsnittsscoren i egoorientering var i prestasjonsintervensjonen 0.083 i forhold til egoorientering ved pretest, p -verdi $> .05$ viser at denne forskjellen ikke var av signifikant grad. Differansen på gjennomsnittsscoren rapportert i pretest i forhold til mestringsintervensjon var på 0.138 med p -verdi $> .05$, og heller ikke denne endringen var signifikant. Vi kan også fastslå at differansen på gjennomsnittsscoren i egoorientering ved prestasjonsintervensjonen sammenlignet med mestringsintervensjonen, ikke var av signifikant grad med $p > .05$ og en differanse på 0.221. Deskriptiv data på gjennomsnitt og standard avvik fremstilles i tabell 3.



Figur 4: Endringer i rapportert oppgaveorientering

Note. N = 41, Gjennomsnitt og standardavvik er representert ved hvert punkt, a-b = Lik bokstav indikerer signifikant endring, Pretest = måling av oppgaveorientering etter pretest, PI = måling av oppgaveorientering etter prestasjonsintervensjon, MI = måling av oppgaveorientering etter mestringsintervensjon

Tabell 5 oppgir signifikant endring over tid blant elevenes rapporterte egoorientering ($F = 17.568, p = <.001$). Figur 4 viser endringer etter parvis sammenligning av utvalgets rapporterte oppgaveorientering, og figuren fremviser differansen på gjennomsnittsscore med de ulike målingstidspunktene satt opp mot hverandre. Differansen på gjennomsnittsscoren i rapportert oppgaveorientering ved prestasjonsintervensjonen var på -0.089 sammenlignet med rapportert oppgaveorientering ved pretest, med p -verdi $>.05$ var endringen ikke av signifikant grad. Differansen fra rapportert oppgaveorientering ved mestringsintervensjonen opp mot pretest viste en økning i gjennomsnittsscore på 0.333 med p -verdi $<.01$, og var dermed en signifikant økning. Sammenligningen av gjennomsnittsscore fra mestringsintervensjon opp mot prestasjonsintervensjon viste økning med en differanse på 0.423 og p -verdi $<.01$, og kunne dermed klassifiseres som en signifikant endring. Deskriptiv data på gjennomsnitt og standard avvik fremstilles i tabell 3.

5.0 Diskusjon

Formålet med denne studien var å undersøke om kroppsøvlingslæreren kunne ha innvirkning på utvalgets opplevde motivasjonsklima og om dette ville ha umiddelbar innvirkning på respondentenes målorientering. I likhet med tidligere forskning på dette feltet ble kroppsøvlings motivasjonsklima modifisert for å undersøke eventuelle endringer i elevers rapporterte målorientering.

5.1 Generell diskusjon

Denne studien benyttet seg av TARGET-modellen som instrument og fulgte modellens dimensjoner som retningslinjer i utformingen av motivasjonsklima preget av prestasjons- og mestringsfokus. Ames (1992c) forklarte modifisering av TARGET-modellens seks dimensjoner som svært nyttig for manipulasjon av skolens læringsmiljø. Resultatene som omhandler utvalgets opplevde motivasjonsklima besvarer om modifiseringen av kroppsøvlingsundervisningen hadde den tilsiktede effekten, og gir i tillegg indikasjon på om modifikasjonen av kroppsøvlingsundervisningen var av tilfredsstillende grad.

Resultatene fra utvalgets opplevde prestasjonsklima viser signifikante forskjeller ved alle tidspunkt. Resultatene dokumenterer at gjennomsnittsscoren på utvalgets opplevde prestasjonsklima var høyere ved prestasjonsintervensjonen enn det var ved pretesten. Videre viser resultatene at opplevd prestasjonsklima var på sitt laveste etter mestringsintervensjonen. Økningen av opplevd prestasjonsklima ved prestasjonsintervensjonen indikerer at motivasjonsklimaet i denne intervensjonen har vært preget av prestasjonsfokus, og nedgangen av opplevd prestasjonsklima ved mestringsintervensjonen indikerer at prestasjonsfokuset i denne intervensjonen har vært lite fremtredende. Digelidis og kolleger (2003) viste tilsvarende funn; at elevene som tok del i motivasjonsklima med mestringsfokus opplevde lavere grad av prestasjonsklima. Dette kan skyldes at fokuset var tydelig rettet mot personlig forbedring, som kan fjerne deler av fokuset mot sosial sammenligning, denne antagelsen støttes i studien av Digelidis og kolleger (2003).

Dette tyder på at modifiseringen av kroppsøvlingsundervisningen ved prestasjonsintervensjonen er av tilfredsstillende grad, som leder til at man kan trekke slutning om at kroppsøvlingslærerens modifisering av TARGET-modellens seks dimensjoner med fokus på prestasjonsklima kan være med på å predikere elevers opplevde motivasjonsklima i

den tiltenkte retningen. Aktivitetene i prestasjonsintervensjonen var alle, i stor grad, preget av konkurranse hvor elevene ble sammenlignet opp mot hverandre basert på prestasjoner. Blankenship (2008) hevder at konkurranser fort kan lede til prestasjonsklima i kroppsøvingen. Videre peker Blankenship (2008) på at kroppsøvingslærere som konsekvent benytter seg av sammenlikning av sine elever opp mot hverandre legger til rette for prestasjonsklima.

Resultatene fra utvalgets opplevde mestringsklima viser signifikante endringer ved to av tre tidspunkt. Det ble ikke påvist reduksjon i elevenes opplevde mestringsklima etter prestasjonsintervensjonen sammenlignet med resultatene fra opplevd mestringsklima etter pretesten. Resultatene viser videre at utvalgets opplevde mestringsklima etter mestringsintervensjonen var høyere enn etter både pretest og prestasjonsintervensjonen. Dette indikerer at motivasjonsklimaet i mestringsintervensjonen har vært preget av et tydelig mestringsfokus. Dette tyder på at modifiseringen av kroppsøvingsundervisningen ved mestringsintervensjonen er av tilfredsstillende grad, som fører til at man kan trekke slutning om at modifikasjon av TARGET-modellens seks dimensjoner med fokus på mestringsklima kan predikere elevens opplevde motivasjonsklima i den ønskede retningen. Aktivitetene i mestringsintervensjonen bar i stor grad preg av elevmedbestemmelse, utvikling av ferdigheter og forbedring med seg selv som målestokk. Ames (1992c) hevder at å vektlegge læring gjennom fokus på selvreferert standard og muligheter for selvstyrt læring er fremtredende i et mestringsklima. Blankenship (2008) hevder i likhet med Ames (1992c) at et mestringsorientert fokus fostres når det legges vekt på forbedring hos den enkelte elev, med suksess definert som individuell utvikling og mestrings. Digelidis og kolleger (2003) nevner fraværet eller begrensingen av konkurranser som bidragsyter til at det opplevde motivasjonsklimaet ikke skal domineres av prestasjonsfokus, som også kan være tilfellet i denne studien, da mestringsklimaet ikke la opp til sosialt sammenlignbare konkurranser.

Todorovich og Curtner-Smith (2002) hadde som delmål å undersøke om det var mulig for lærere å skape både prestasjons- og mestringsfokuserte klima i en kroppsøvingskontekst. De konkluderer med at bruken av instrumenter som TARGET-modellen kan vise seg å være svært nyttig for fremtidig forskning i dette fagfeltet (Todorovich og Curtner-Smith, 2002). TARGET-modellen fremstår også i denne studien som nyttig i form av at resultatene viser signifikante endringer i opplevd motivasjonsklima i retning av studiens formål. Blankenship (2008) hevdet at kroppsøvingslærere besitter muligheten til å forme motivasjonsklimaet i den retningen de ønsker det skal bli oppfattet av elevene, og at etableringen av ønsket

motivasjonsklime kan skapes ved bruk av ulike virkemidler. Solomon (1996) forklarte at hennes forskning rundt konstruering av motivasjonsklime indikerte at lærere kan forme mestringsklime for å optimalisere elevenes læringsmiljø, og at motivasjonsklime som fremmer oppgaveorientering har positiv effekt på elevenes læring og deltakelse i kroppsøving.

I lys av den teoretiske forankringen rundt TARGET-modellens seks dimensjoner, kan det være rimelig å anta at resultatene som viser signifikante endringer i opplevd motivasjonsklime kan basere seg på denne studiens operasjonalisering av TARGET-modellen. Mestringsintervensjonens tydelige fokus på personlig forbedring, differensiering, mestringsmuligheter, elevmedbestemmelse, anerkjennelse for innsats og fremgang, heterogen gruppering, privat evaluering og en større tidsfrihet er i tråd med teoriens påstander om hensyn som leder til mestringsorientert motivasjonsklime (Treasure og Roberts, 1995; Morgan mfl, 2005; Ames, 1992c; Todorovich og Curtner-Smith, 2002). I kontrast kan prestasjonsintervensjonens tydelige fokus på konkurranse, sosial sammenligning, offentlig anerkjennelse og belønning til vinnerne og straff til taperne, homogene grupperinger, offentlig evaluering med de beste medelevene som målestokk og streng tidsramme knyttes til teoriens påstander om tiltak som bidrar til økt prestasjonsorientert motivasjonsklime (Treasure og Roberts, 1995; Ames, 1992c; Todorovich og Curtner-Smith, 2002).

En oppsummering av resultatene rundt opplevd motivasjonsklime viser at utvalget ved alle tidspunkt har rapportert gjennomsnittsscore på opplevd mestringsklime som høyere enn opplevd prestasjonsklime. Opplevd prestasjonsklime viser derimot signifikant økning ved prestasjonsintervensjonen i motsetning til opplevd mestringsklime ved prestasjonsintervensjonen. Basert på endringene i opplevd prestasjonsklime kan en argumentere for at denne studien viser at prestasjonsfokus i kroppsøvingen leder til høyere grad av opplevd prestasjonsklime. Studien viser derimot ikke at prestasjonsfokus i kroppsøvingen leder til umiddelbar nedgang av opplevd mestringsklime. Motsatt viser resultatene fra opplevd mestringsklime signifikant økning ved mestringsintervensjonen, i tillegg til signifikant nedgang av opplevd prestasjonsklime ved mestringsintervensjonen. Dette forsterker antagelsen om at klimaet kroppsøvingslæreren skaper vil påvirke hvordan elevene oppfatter motivasjonsklimaet. Basert på endringene i opplevd mestringsklime og prestasjonsklime ved mestringsintervensjonen kan en argumentere for at mestringsfokus i kroppsøvingen kan lede til høyere grad av opplevd mestringsklime, i tillegg til at opplevd prestasjonsklime kan bli mindre fremtredende i økter som preges av tydelig mestringsfokus.

Som vi ser i resultatene fra respondentenes rapporterte egoorientering i figur 3 har ingen av tidspunktene dokumentert signifikante endringer i egoorientering. Ser vi derimot på resultatene som fremstilles i figur 4 finner vi signifikante endringer ved to av tre tidspunkt. Resultatene fra utvalgets rapporterte oppgaveorientering viste ingen endring fra pretest til prestasjonsintervensjonen. Resultatene dokumenterer forøvrig økning i rapportert oppgaveorientering etter mestringsintervensjonen sammenlignet med både pretest og prestasjonsintervensjonen.

Duda (1996) hevdet at prestasjonsklima vil fostre egoorientering, og at mestringsklima vil fostre oppgaveorientering. I likhet med Duda (1996) knyttet også Ommundsen (2006) oppgaveorientering til mestringsklima og egoorientering til prestasjonsklima. Dweck og Leggett (1988) forklarte at lærere besitter mulighet til å endre målorienteringen hos elevene i den retningen man ønsker, dette baserer de på at lærere har mulighet til å skape tydelige læringsklima enten med fokus på prestasjon eller med mestringsfokus. Treasure (1993) forsket også på dette området, og hans studie indikerte at den beste måten å lede elever inn i oppgaveorientert målorientering var gjennom å skape et mestringsklima. Forskning av Ntoumanis og Biddle (1998) viste i sin studie at oppfattelse av mestringsklima er mest sannsynlig til å ha sammenhenger med oppgaveorientering, og at oppfattelse av prestasjonsklima mest sannsynlig hadde sammenhenger med egoorientering.

I denne studien hadde modifiseringen av prestasjonsklimaet ingen umiddelbar påvirkning på utvalgets egoorientering. På den andre siden viser resultatene at modifiseringen av mestringsklimaet førte til en signifikant økning i rapportert oppgaveorientering. Todorovich og Curtner-Smith (2002) beskrev resultatene fra sin studie som påviste økning av egoorientering i prestasjonsklima som imponerende da det typiske for skoler lik den som tok del i deres forskning normalt er strukturert mot å fremme mestringsklima. I motsetning til Todorovich og Curtner-Smiths (2002) studie, som viste tydelig forsterking av egoorientering etter involvering i prestasjonsklima, førte ikke denne studiens prestasjonsintervensjon til økt grad av egoorientering. Som pretesten viser kan dette skyldes blant annet nettopp faktoren Todorovich og Curtner-Smith (2002) påpeker, at utvalget hadde relativt høy grad av oppgaveorientering i utgangspunktet, og at klassens normale motivasjonsklima i større grad bærer preg av mestringsfokus. Vi ser blant annet i resultatene at utvalgets utgangspunkt som fremvises i studiens pretest oppgir gjennomsnittlig verdi i opplevd prestasjonsklima på 2.57,

og gjennomsnittlig verdi i egoorientering på 2.65, sammenlignet med gjennomsnittsverdi i opplevd mestringsklima på 3.81, og oppgaveorientering på 4.15. I tillegg viser korrelasjonsanalysen i tabell 4 at opplevd prestasjonsklima fra prestasjonsintervensjonen ikke korrelerer med utvalgets rapporterte egoorientering, opplevd prestasjonsklima korrelerer derimot i negativ retning med utvalgets rapporterte oppgaveorientering.

Egoorientering blir av flere forskere ansett som ugunstig i en kroppsøvingskontekst, basert på at egoorientering assosieres med blant annet fokus på sosial status, overlegenhet, unngåelse av fair play, ønske om å utkonkurrere andre, dårlig forhold til innsats, synet på suksess, mindre formålstjenlig læringsutbytte, samt negative sammenhenger med kognitive, emosjonelle og motivasjonelle faktorer (Harwood mfl., 2008; Conroy og Hyde, 2012; Duda, 1989; Duda og Nicholls, 1992; Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006). Grunnet dette er det rimelig å anta at det kan være positivt at denne studien ikke fremviste umiddelbare endringer i egoorientering etter prestasjonsintervensjonen, da det tyder på at utvalget kan være ”motstandsdyktige” i større grad da det gjelder endring i egoorientering i forhold til oppgaveorientering, og at respondentene muligens innehar en grunnleggende forståelse av hvilke læringsstrategier som er mest formålstjenlige. Basert på flere forskeres påstander om at klassens motivasjonsklima påvirker elevenes målorientering (Duda, 1996; Ommundsen, 2006, Dweck og Leggett, 1988; Treasure, 1993), er det også rimelig å anta at det kunne ha forekommet en endring i utvalgets egoorientering om studien hadde strukket seg over en lengre tidsperiode.

Selv om denne studiens resultater rundt endring i egoorientering ikke bekrefter disse påstandene, viser derimot studiens dokumenterte endringer i oppgaveorientering sammenheng med påstandene om at mestringsklima foster oppgaveorientering. Forskningen av Digelidis og kolleger (2003) dokumenterte at respondentene som tok del i gruppene med mestringsklima rapporterte høyere grad av oppgaveorientering enn respondentene i kontrollgruppen. Basert på den ett års-lange intervensjonen til Digelidis og kolleger (2003) kan det være rimelig å anta at endringer i målorientering kan forekomme om klimaet tilrettelegger for det over en lengre tidsperiode.

Utvalgets rapporterte oppgaveorientering var signifikant høyere etter mestringsintervensjonen enn den var rapportert i pretest og etter prestasjonsintervensjonen. Oppgaveorientering anses som positiv for kroppsøvingsfaget og assosieres blant annet med læring som målsetting, innsats som forutsetning for mestring og utvikling, suksess basert på forbedring og læring, faglig glede, utholdenhet i læringsprosesser, indre interesse for aktiviteter og ikke minst

langtidsdeltakelse i fysisk aktivitet (Nicholls, 1984; Harwood mfl., 2008; Conroy og Hyde, 2012; Blankenship, 2008; Biddle mfl., 2003; Ntoumanis og Biddle, 1998; Solomon, 1996; Bowler, 2009). Basert på dette kan denne studiens resultater rundt endring av oppgaveorientering dermed være nyttig informasjon for kroppsøvingslærere da flere forskere er samstemte om at man i kroppsøvingskontekster burde strebe etter å fostre oppgaveorientering som dominerende målorientering blant elevene. At denne studien viser umiddelbar endring på signifikant nivå når det gjelder høyere grad av oppgaveorientering etter mestringsintervensjonen kan anses som relativt overraskende. Todorovich og Curtner-Smith (2002) forklarer i sin studie at mange forskere allerede har konkludert med at målorienteringer er relativt stabile. I likhet med denne studien påviste Todorovich og Curtner-Smith (2002) at motivasjonsklimaet hadde signifikant påvirkning på respondentenes målorientering. Det blir forøvrig understreket at motivasjonsklimaer som var ekstremt prestasjons- og mestringspreget ikke ledet til ekstreme endringer i elevenes målorientering, men at endringene var heller beskjedne (Todorovich og Curtner-Smith, 2002). Både denne studien og studien av Todorovich og Curtner-Smith (2002) hadde en relativt kort varighet hvor begge strakk seg over en to-ukers periode. Forskjellen mellom disse to studiene ligger i at Todorovich og Curtner-Smith (2002) hadde større mengde intervensjonsøkter i løpet av perioden studien strakk seg over. Begge studiene påviser imidlertid signifikant endring i målorientering etter intervensjon. Denne studie viser riktig nok kun signifikant endring i målorientering ved et tidspunkt, men basert på resultatene er det rimelig å anta at man kan trekke konklusjon om at elevers målorientering kan påvirkes med bakgrunn i hvilket motivasjonsklima som preger klassen, selv i løpet av en kort tidsperiode.

Da mange forskere fremmer oppgaveorientering som den målorienteringen man burde strebe etter i skolesammenheng kan resultatene fra denne studien anses som positive og tilfredsstillende. Basert på teorien og tidligere forskning rundt målorientering anser undertegnede resultatene denne studien fremviser som tilfredsstillende i form av at elevenes egoorientering ikke viser signifikante endringer ved noen av tidspunktene, selv ikke etter intervensjonen med tydelig prestasjonsfokus. I tillegg anser undertegnede resultatene som viser signifikant endring i oppgaveorientering etter intervensjonen med tydelig mestringsfokus som positiv i form av at denne endringen vil være ønskelig i skolesammenheng. Dette baseres på de mange positive aspektene teorien har fremhevet ved oppgaveorientert målorientering. At denne studien har resultert i permanente endringer er derimot naivt å anta. Til tross for at Digelidis og kolleger (2003) sin studie strakk seg over et

år, og viste signifikant høyere grad av oppgaveorientering blant respondentene som var i klasser med mestringsklima, viste målinger gjort 10 måneder etter intervensjonens slutt at tilnærmet alle effektene som intervensjonen påviste hadde forsvunnet. Digelidis og kolleger (2003) antydte derfor at tydelig mestringsklima burde bli opprettholdt enda lengre, muligens gjennom alle skoleårene, for at man skal oppnå positive langtidseffekter. Dette kan anses som rimelig å anta, og at man i skolen burde strebe etter å forme elevers oppgaveorientering gjennom å skape motivasjonsklima som bærer tydelig preg av mestringsfokus. Dette baseres på forskning som indikerer at oppgaveorientert målorientering bærer med seg langt flere positive effekter i kroppøvingssammenheng enn man får gjennom egoorientert målorientering (Harwood mfl., 2008; Conroy og Hyde, 2012; Biddle mfl., 2003; Ntoumanis og Biddle, 1998; Solomon, 1996; Bowler, 2009).

5.2 Metodisk diskusjon

I studier er det viktig med åpenhet rundt metodiske valg, dette er for at studiens funn skal være åpen for innsyn, diskusjon og dialog (Jacobsen, 2010). Viktigheten av å være åpen rundt hvilke metodevalg man har gjort er for å kunne redegjøre for hvilke svakheter resultatene kan være utsatt for (Jacobsen, 2010). For å begrense eller forebygge eventuelle svakheter er det viktig at forskeren har tatt nøye gjennomtenkte avgjørelser med fokus mot å gjøre studien så sterk som mulig. Det vil nå komme diskusjon rundt denne studiens metodevalg og hvilke styrker og svakheter studien kan bære preg av vil belyses.

Denne eksperimentelle studien har et faktorielt design som betyr at man kan studere virkningen av eksperimentell variabel isolert, men også kombinasjoner av eksperimentelle variabler (Lund, Kleven, Kvernbekk og Christophersen 2002). Eksperimentelle forskningsdesign har sin store fordel i forhold til andre typer forskningsdesign i at forskeren kan manipulere forholdene rundt den aktuelle forskningssituasjonen (Thomas mfl., 2005). Forskning med eksperiment som metode har som formål å fastslå forhold mellom årsak og virkning, dette gjennom at uavhengig variabel blir manipulert for å fastslå hvilken effekt det har på den avhengige variabelen (Thomas mfl., 2005). I denne studien ble respondentenes motivasjonsklima manipulert for å se hvilken effekt det hadde på respondentenes målorientering. Thomas og kolleger (2005) oppgir tre kriterier som må være oppfylt for å kunne fastslå sammenheng mellom årsak og virkning. Årsaken, i dette tilfellet motivasjonsklimaet, må gå forut for effekten, målorienteringen (Thomas mfl., 2005). Dette

ble løst ved at målorienteringene ble målt før umiddelbart etter at den aktuelle motivasjonsklimaintervensjonen hadde blitt fullført. Deretter må årsaken og virkningen korrelere med hverandre (Thomas mfl., 2005). I denne studien viste tabell 4 at opplevd prestasjonsklima ved prestasjonsintervensjonen ikke korrelerte med tilhørende målte egoorientering, men det var positiv korrelasjon mellom opplevd mestringsklima og oppgaveorientering fra prestasjonsintervensjonen, i tillegg korrelerte opplevd prestasjonsklima og opplevd mestringsklima positivt med sine tilhørende målorienteringer etter mestringsintervensjonen. Det siste kriteriet for å kunne fastslå sammenheng mellom årsak og virkning er at korrelasjonen mellom årsak og virkning ikke kan forklares av en annen variabel (Thomas mfl., 2005). I denne studien skaper resultatene fra korrelasjonsanalysen støy ved prestasjonsintervensjonen da respondentenes opplevde prestasjonsklima ikke korrelerte med det tidspunktets rapporterte egoorientering, kun negativ korrelasjon mellom prestasjonsklima og oppgaveorientering. Videre ser vi at opplevd mestringsklima ved prestasjonsintervensjonen korrelerer positivt med oppgaveorientering. I mestringsintervensjonen korrelerer opplevd prestasjonsklima kun med egoorientering, og opplevd mestringsklima kun med oppgaveorientering. Thomas og kolleger (2005) presiserer at det ikke er statistikker i seg selv som fastslår sammenhengen mellom årsak og virkning, men at dette kun kan fastslås gjennom logisk tankegang og velutformet eksperimentelt forskningsdesign.

En av denne studiens svakheter er antall respondenter i utvalget. Halvorsen (2002) påpeker at om man skal få en pålitelig utregning av de statistiske analysene er det vesentlig å ha et tilfredsstillende antall respondenter. Utvalget i denne studien består av 53 elever, men frafall og diverse ugyldigheter i utfylling av spørreskjemaer førte til et redusert antall valide respondenter på de gjentatte målingene. I tillegg er utvalget et bekvemmelighetsutvalg som gjør at denne studiens utfall har begrenset generaliseringsevne (Jacobsen, 2010; Christoffersen og Johannessen, 2012).

Når man benytter seg av kvantitativ metode er det viktig å reflektere over hvilke grep man tar for å styrke studiens interne og ytre validitet. Det kan være utfordrende da disse to ofte kan virke motstridende mot hverandre (Thomas mfl., 2005). Gjennom å styrke forskningens interne validitet ved høy grad av kontroll og føringer for forskningssettingen, kan dette virke truende på forskningens ytre validitet ved at generalisering av funnene kan bli vanskelig (Thomas mfl., 2005). Forskeren må ta stilling til om det viktigste med forskningen er å

forsikre at manipuleringen av den uavhengige variabelen forårsaket de observerte endringene i den avhengige variabelen, eller er det viktigste å kunne generalisere resultatene (Thomas mfl., 2005). I denne studien var det noen faktorer som kan virke truende for studiens interne validitet, blant annet frafall i utvalget og virkningen det kan ha å gjenta like tester. Et visst frafall blant studiers utvalg er normalt, men denne studien var i utgangspunktet preget av et relativt lavt antall respondenter som gjør at frafallet kan ha større betydning her enn i studier med flere respondenter. På tross av enkelte frafall velger undertegnede å vurdere gjennomsnittet på ca. 75 % gyldige svar som tilfredsstillende basert på studiens design, men studiens lave antall respondenter må likevel tas i betraktning. Denne studien foretok målinger etter pretest, prestasjonsintervensjon og mestringsintervensjonen. Eventuell effekt som kommer av å ha tatt en test en gang om respondentene skal testes på samme måte igjen kan virke truende på studiens interne validitet (Thomas mfl., 2005). Trusselen mot gjentatt testing forebygges til en viss grad gjennom at de to ulike intervensjoner tok sted før måling gjentok seg i tillegg til at spørreskjemaene var modifisert til å omhandle de aktuelle undervisningsøktene. Gjennomføring av pretest kan også svekke forskningens ytre validitet gjennom at respondentene i forkant av intervensjonene kan bli mer bevisste over den kommende forskningen (Thomas mfl., 2005). Videre styrkes den interne validitet til en viss grad gjennom studiens tidsramme. Studien strakk seg over en to-ukers periode, og respondentenes indre prosesser som aldring eller utmattelse vil mest sannsynlig ha liten påvirkning på studiens utfall da alle respondentene var på samme alder i tillegg til at alle tok del i studien i like lang tidsperiode (Thomas mfl., 2005). For å forebygge at hendelser som ikke var del av forskningen skulle forekomme i eksperimentet ble det ansett som viktig med en tydelig dialog med klassens kroppsøvlingslærer, nøye planlegging og en tydelig struktur i gjennomføringen av undervisningen. Undervisningsoppleggene ble utformet i tråd med TARGET-modellens seks dimensjoner, i tillegg til å bli vurdert av to ansatte på UiA med svært høy faglig kompetanse. I møte med disse to ansatte ble også lærerrollen diskutert for at undertegnede skulle ha best mulig kontroll over forløpet i undervisningsøktene. Hvordan kroppsøvlingslærer skal fremstå som preget av enten prestasjonsfokus eller mestringsfokus var et emne det var viktig å få klar oversikt over, dette for å styrke undertegnedes kontroll over denne studiens uavhengige variabler. Det kan likevel ha oppstått påvirkende situasjoner utenfor forskerens kontroll, hvis noen av elevene eksempelvis tar del i noen form for idretter på fritiden kan det ha ukontrollerbar og uønskede effekter som truer studiens interne validitet (Thomas mfl., 2005). Forskningens ytre validitet kan i denne studiens tilfelle trues basert på at respondentene skulle gjennom to ulike intervensjoner med ulikt fokus (Thomas mfl., 2005).

Dette ble tatt hensyn til i form av at forskningen benyttet seg av cross-over design. Basert på antall respondenter i denne studien ble dette designet ansett som en hensiktsmessig fremgangsmåte slik at respondentene kunne fungere som sin egen kontrollgruppe i tillegg til at rotasjonen på rekkefølge bidrar til å hindre skjevhet i læringseffekter. (Elbourne mfl., 2002; Lund mfl., 2002).

Denne studien benyttet seg av spørreskjemaene TEOSQ og PMCSQ-2 i datainnsamlingen ved alle tidspunkt. I forkant av prosjektets oppstart ble spørreskjemaene testet på en 8.klassing ved en annen skole for å få en indikasjon på om spørreskjemaene var formulert på en forståelig måte for den aktuelle aldersgruppen, og en indikasjon på omtrentlig tidsbruk som var nødvendig for gjennomføring av spørreskjemaene. Denne testgjennomføringen tydet på at spørreskjemaenes spørsmål var tydelige og forståelige, det ble kun gjort små kosmetiske endringer. Før studiens utvalg fikk utdelt spørreskjemaene forklarte undertegnede hvordan spørreskjemaene var utformet, at elevene kun måtte velge et svaralternativ per spørsmål og en rask gjennomgang av spørsmålene i plenum for å undersøke om formuleringene var forståelige. For å forebygge eventuelle feilkilder med "social desirability response" var det viktig å presisere at elevenes besvarelser ville være fullstendig anonyme og at det var svært viktig for forskningen å besvare spørsmålene ærlig og i tråd med sine personlige erfaringer og oppfatninger (Polit og Beck, 2010). Denne typen feilkilde kan være truende for studien dersom respondentenes besvarelser baseres på hva de oppfatter som sosialt akseptert eller hvordan de selv ønsker å fremstå, heller enn hvordan deres individuelle erfaringer og opplevelser er (Polit og Beck, 2010). Undertegnede valgte i denne studien å benytte seg av TEOSQ og PMCSQ-2 som spørreskjema, inspirert av teori og tidligere forskning rundt kartlegging av målorientering og opplevd motivasjonsklima (Standage mfl., 2003; Digelidis mfl., 2003; Ntoumanis og Biddle, 1998; Todorovich og Curtner-Smith, 2002; Xiang og Lee, 2002; Harwood, Keegan, Smith og Raine, 2015).

I et spørreskjema er det ofte en rekke spørsmål som omhandler samme sak for å styrke validiteten, da er det viktig at spørsmålene har høy realibilitet (Hinton mfl., 2014). Hinton og kolleger (2014) hevder at Cronbach's Alpha er den mest brukte metoden for å undersøke spørsmålenes reliabilitet gjennom å se den interne konsistensen mellom spørsmålene som skal måle det samme. Forberedende faktoranalyser undersøkte den indre konsistensen i denne studiens empiri ved å sjekke Cronbach's Alpha-verdiene. Disse verdiene anses som tilfredsstillende ved alle tidspunkt basert på Cortina (1993), og indikerte med det at

spørsmålene i spørreskjemaene var reliable. Basert på at variablene ble vurdert til å være normalfordelte ble det foretatt parametriske tester for å undersøke samvariasjonen mellom variablene, samvariasjonen ble oppgitt ved rapportering av Pearson-r. Videre ble SPSS brukt for å kjøre repeated measures anova-tester for å undersøke om manipuleringen av uavhengige variabler har effekt på avhengige variabler (Thomas mfl., 2005). I tolkningen av resultatene som ble fremstilt etter repeated measures anova ble Wilks' Lambda verdiene undersøkt for å fastslå om det var signifikante forskjeller mellom gruppene, og partial eta squared for å undersøke i hvor stor grad variasjonen kunne tilskrives uavhengig variabel (Thomas mfl., 2005; Pierce, Block og Aguinis, 2004; Richardson, 2011). Det er rimelig å anta at denne type testing vurderes som egnet i denne studien da et av studiens formål var å undersøke om manipulering av utvalgets motivasjonsklima hadde innvirkning på respondentenes rapporterte målorientering.

Etiske betraktninger er viktige å ta hensyn til når man skal forske på barn, spesielt om deler av forskningen innebærer krenkelse av ulike etiske idealer (Jacobsen, 2010). Basert på teoretisk og empirisk forankring rundt denne studiens problemområde anser undertegnede prestasjonsintervensjonen som en arena hvor det til en viss grad kan foregå krenkelse av etiske idealer i form av at komposisjonen av undervisningsopplegget i stor grad legger opp til sosial sammenligning, eksponering og ingen grad av differensiering. Det blir da viktig å ta stilling til begrepet *nytte-etikk* som innebærer å vurdere krenkelse av ulike etiske idealer opp mot nytten eventuell krenkelse kan medføre seg (Jacobsen, 2010). I denne studiens tilfelle anser undertegnede gevinsten av å krenke de etiske idealer større enn negative konsekvenser det kan medføre seg. Blant annet basert på studiens korte varighet i tillegg til betydningen av debriefing etter endt forskning. Debriefingen leder til at elevene tilegner seg kunnskap rundt temaet og kan forhindre at intervensjonen medfører at elevene tilegner seg uønskede læringseffekter.

6.0 Oppsummering

Denne intervensjonsstudien hadde som formål å undersøke om ungdomsskoleelevers opplevde motivasjonsklima i kroppsøvfingsfaget kunne påvirkes ved å komponere elevenes undervisningsopplegg i en bestemt retning. Videre var det et mål å undersøke om elevenes opplevde motivasjonsklima hadde umiddelbar effekt på elevenes målorientering.

Resultatene fra studien viste at de to ulike intervensjonene utvalget tok del i viste positiv endring blant utvalgets opplevde motivasjonsklima, det ble i tillegg påvist negativ endring i utvalgets opplevde prestasjonsklima etter endt mestringsintervensjon. Dette indikerer at modifisering av undervisningsopplegg innen et bestemt motivasjonsklima kan predikere hvordan elevene opplever motivasjonsklimaet i kroppsøvfingsfaget.

Videre viste resultatene som analyserte endring i respondentenes målorientering opp mot opplevd motivasjonsklima ingen endring i egoorientering. Resultatene viste derimot endring i elevenes oppgaveorientering etter mestringsintervensjonen i forhold til rapportert oppgaveorientering fra pretest og etter prestasjonsintervensjonen. Basert på positiv endring blant elevenes oppgaveorientering etter mestringsintervensjonen er det rimelig å anta at elevenes opplevde motivasjonsklima kan predikere elevenes målorientering. Antagelsene som kan trekkes etter indikasjonene studiens resultater fremstilte styrkes av at flere forskere virker samstemte om at kroppsøvfingslæreren har mulighet til å forme tydelige motivasjonsklima, og at elevenes målorientering kan predikeres av miljøets regjerende motivasjonsklima (Standage mfl., 2003; Kouli og Papaioannou, 2009; Dweck og Leggett, 1988; Ommundsen, 2001; Ommundsen, 2006; Duda, 1996; Lloyd og Fox, 1992; Treasure, 1993; Digelidis mfl., 2003; Todorovich og Curtner-Smith, 2002; Ntoumanis og Biddle, 1998)

En oppsummering med tilbakeblikk på studiens hypoteser fører til at hypotese 1 kan delvis bekreftes ved at prestasjonsintervensjonen førte til økning i elevenes opplevd prestasjonsklima, resultatene viste derimot ingen reduksjon i elevenes opplevde mestringsklima. Hypotese 2 kan bekreftes basert på at mestringsintervensjonens resultater viste økning i elevenes opplevde mestringsklima, i tillegg til reduksjon i elevenes opplevde prestasjonsklima. Basert på denne studiens resultater må derimot hypotese 3 avkreftes da det ikke ble rapportert verken økt egoorientering eller redusert oppgaveorientering etter prestasjonsintervensjonen. Hypotese 4 kan delvis bekreftes basert på at elevene rapporterte

økt oppgaveorientering etter mestringsintervensjonen, elevenes rapporterte egoorientering viste derimot ingen reduksjon.

Denne studien har sin potensielle nytteverdi i at den har testet problemområdet i direkte kontakt med ungdomsskoleelever i form av intervensjon, i tillegg kan studiens tema anses som nyttig da det er enighet blant flere forskere om at mestringsorientert motivasjonsklima og oppgaveorientert målorientering leder til ønskelige konsekvenser i skolekonteksten. Forskere fremhever at mestringsfokustert motivasjonsklima og oppgaveorientert målorientering blant annet assosieres med utvikling, personlig forbedring, innsats, glede, anstrengelse, indre interesse for aktiviteter, mestring og meningsfylt læring (Harwood mfl., 2008; Conroy og Hyde, 2012; Biddle mfl., 2003; Ntoumanis og Biddle, 1998; Ommundsen, 2006; Ames, 1992a). Videre assosieres prestasjonsfokustert motivasjonsklima og egoorientert målorientering blant annet med lite formålstjenlige læringsutbytte, overlegenhet, sosial status, mindre grad av fair play, lav innsats og negative sammenhenger med det kognitive, emosjonelle, motivasjon og moral (Duda, 1989; Duda og Nicholls, 1992; Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006; Biddle mfl., 2003). Ingen studier er derimot fri for feilkilder, det er dermed viktig at leseren tar studiens begrensninger og svakheter i betraktning.

Basert på potensiell nytteverdi kan denne studiens problemområde anses som svært spennende. Det ble dessverre funnet lite forskning i form av intervensjoner på dette feltet. Basert på denne studiens begrensede utvalgsstørrelse og varigheten på forskningsprosjektet, kan det være av interesse om det gjennomføres longitudinelle intervensjonsstudier rundt problemområde. I tillegg kan det være av interesse å forske på hvor stor grad positive og negative konsekvenser av motivasjonsklima og målorientering kan bli fremtredende blant elever, og hvor lang tid det tar før eventuelle positive eller negative konsekvenser blir synlige blant respondentene.

7.0 Referanseliste

- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. I G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (s. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992c). Achievement goals and the classroom motivational climate. I D. H. Schunk, & J. L. Meece (Ed.), *Student Perceptions in the Classroom* (s. 327-348). Routledge.
- Biddle, S., Wang, C. J., Kavussanu, M., & Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20.
- Blair, S. N., Kohl, H. W., Gordon, N. F., & Paffenbarger Jr, R. S. (1992). How much physical activity is good for health?. *Annual Review of Public Health*, 13(1), 99-126.
- Blankenship, B. T. (2008). *The psychology of teaching physical education: From theory to practice*. Scottsdale, Ariz: Holcomb Hathaway.
- Boone, J. W. (1995). *Achievement goals and motivational climates for physical education* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning). I J. R. Todorovich, & M. D. Curtner-Smith, (2002). Influence of the Motivational Climate in Physical Education on Sixth Grade Pupils' Goal Orientations. *European Physical Education Review*, 8(2), 119-138.
- Bouffard, M., Watkinson, E. J., Thompson, L. P., Dunn, J. L. C., & Romanow, S. K. (1996). A test of the activity deficit hypothesis with children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 61-73.
- Bowler, M. (2009). The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physical activity levels during year 9 athletics lessons. In *British educational research association annual conference, university of Manchester, 2–5 September* (pp. 1-20).
- Bratlid, D., (2004). Forskning på barn - har vi krysset en grense eller to?. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 124(4), 510-512.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conroy, D. E., & Hyde, A. L. (2012). Achievement Motivation Processes. I: G. Tenenbaum, R. C. Eklund, & A. Kamata. *Measurement in Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98.
- Covington, M. V., & Beery, R. G. (1976). Self-worth and school learning. I Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student Perceptions in the Classroom*, 327-348.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 195-210.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of sport and exercise psychology*, 11(3), 318-335.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48(3), 290-302.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62(3), 313-323.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elbourne, D. R., Altman, D. G., Higgins, J. P., Curtin, F., Worthington, H. V., & Vail, A. (2002). Meta-analyses involving cross-over trials: methodological issues. *International Journal of Epidemiology*, 31(1), 140-149.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. I C. Ames, & R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press

- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Pacific Grove: Brooks/Cole Pub. Co.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse-og sosialfag: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M., & Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25.
- Harwood, C., Spray, C. M., & Keegan, R. (2008). Achievement goal theories in sport. I T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*, 3rd ed., (pp. 157-185,444-448). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained*. East Sussex, New York: Routledge.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse-og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kolle, E., Stokke, J., Hansen, B., & Andersen, S. (2012). Fysisk aktivitet blant 6-, 9-og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011. *Oslo: Helsedirektoratet, Report No. IS-2002*. Hentet 14.02.17 fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/710/Fysisk-aktivitet-blant-%206-9-og-15-aringer-i-norge-resultater-fra-en-kartlegging-i-2011-IS-2002.pdf>
- Kouli, O., & Papaioannou, A. G. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 45-51.
- Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612-625.
- Lloyd, J., & Fox, K. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: A preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12-16.

- Lund, T., Kleven, T. A., Kvernbekk, T., & Christophersen, K. A. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Marthinsen, E. (2004). Evidensbasert-praksis og ideologi. *Nordisk sosialt arbeid*, 24(4), 290-302.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 94-99
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Nortvedt, M., & Hanssen, T. A. (2001). Evidensbasert sykepleie. *Tidsskriftet Sykepleien*, 89(16), 59-61.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 176-187.
- Ommundsen, Y. (2001). Students' implicit theories of ability in physical education classes: The influence of motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4(2), 139-158.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I Sigmundsson, H., & Ingebrigtsen, J. E. (Ed.). *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pierce, C. A., Block, R. A., & Aguinis, H. (2004). Cautionary note on reporting eta-squared values from multifactor ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 916-924.

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice*. St Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Powell, K. E., Thompson, P. D., Caspersen, C. J., & Kendrick, J. S. (1987). Physical activity and the incidence of coronary heart disease. *Annual review of public health*, 8(1), 253-287.
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731-738.
- Spray, C. M., & Biddle, S. J. (1997). Achievement goal orientations and participation in physical education among male and female sixth form students. *European Physical Education Review*, 3(1), 83-90.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631-647.
- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.
- Steinberg, G. M., & Maurer, M. (1999). Multiple goal strategy: Theoretical implications and practical approaches for motor skill instruction. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(2), 61-65.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., Silverman, J. S. (2005). *Research Methods in Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thompson, L. P., Bouffard, M., Watkinson, E. J., & Dunn, J. C. (1994). Teaching children with movement difficulties: highlighting the need for individualised instruction in regular physical education. *Physical Education Review*, 17(2), 152-159.
- Todorovich, J. R., & Curtner-Smith, M. D. (2002). Influence of the Motivational Climate in Physical Education on Sixth Grade Pupils' Goal Orientations. *European Physical Education Review*, 8(2), 119-138.

- Treasure, D. C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47(4), 475-489.
- 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.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Læreplan i kroppsøving. Hentet 14.02.17, fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Læringsmiljø. Hentet 14.02.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Skape en god læringskultur. Hentet 14.02.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.
- Wang, C. K., Chatzisarantis, N. L., Spray, C. M., & Biddle, S. J. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 433-445.
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Oxon, New York: Routledge.
- Xiang, P., & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(1), 58-65.

8.0 Vedlegg

1. Godkjenning fra NSD

2. Informasjonsskriv

3. Spørreskjema for pretest

4. Spørreskjema for måling etter intervensjon

5. Protokoll for gjennomføring av prestasjonsintervensjon

6. Protokoll for gjennomføring av mestringsintervensjon

1. Godkjenning fra NSD



Tommy Haugen
Avdeling for lærerutdanning Universitet i Agder
Gimlemoen 25
4630 KRISTIANSAND S

Vår dato: 31.10.2016

Vår ref: 50192 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50192</i>	<i>Læringsmiljøets betydning for elevers målorientering</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tommy Haugen</i>
<i>Student</i>	<i>Kjell Tore Klungland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 09.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

For elevene som er under 16 år, skal foreldrene samtykke til deltakelse. Likevel bør elevene få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Vi anbefaler at studenten snakker om begrep som samtykke, frivillighet, anonymitet og konfidensialitet med elevene på en måte de kan relatere seg til. Det er også viktig at elevene får informasjon om at de kan velge og ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

Personvernombudet er enig i at 16- og 17-åringene kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi lagt vekt på at det ikke samles inn sensitive opplysninger, og at prosjektet har kort varighet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Agder sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere opplyst om at forventet prosjektlutt er 09.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger og slette eller omskrive indirekte personopplysninger.

2. Informasjonsskriv

Informasjonsskriv til elever og foresatte

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt
«Læringsmiljø og elevers målorientering i kroppsøvfingsfaget»

Formål med prosjektet:

Jeg ønsker i dette prosjektet å undersøke elevers målorientering og hvordan elever opplever læringsmiljøet i kroppsøvfingsfaget. I starten av prosjektet skal elevene besvare spørreskjema som omhandler målorientering og hvordan de erfarer at læringsmiljøet i kroppsøvingen er. Deretter vil jeg gjennomføre to undervisningsopplegg hvor elevene skal besvare de samme spørreskjemaene i etterkant av begge undervisningsoppleggene. Undervisningsoppleggene vil bestå av ulike øvelser innen aktiviteten innebandy.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet:

Elevene skal besvare papirbasert spørreskjema ved tre ulike anledninger:

Før prosjektets undervisningsopplegg, etter endt første økt og etter økt nummer to.

Spørreskjemaene skal besvares individuelt, under oppsyn av studenten som er ansvarlig for prosjektet. Besvarelsene behandles ut fra NSD's kriterier for anonymisering av persondataloven, og prosjektet er godkjent av NSD. Informasjonen som innsamles er konfidensiell og det er kun ansvarlig student og studentens veileder som vil ha tilgang på informasjonen. Anonymisering vil finne sted umiddelbart etter datamaterialet er ferdig innsamlet, og klasselisten med ID-nummer vil da bli makulert.

Dersom det ikke er ønskelig å delta i prosjektet skal eleven fortsatt delta i undervisningen, men skal ikke besvare spørreskjemaene. Eleven kan også trekke seg fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi noen grunn.

Studenten som er ansvarlig for prosjektet har taushetsplikt. Klasseliste med ID-nummer, og ID-nummererte spørreskjema vil oppbevares separat, hvor klasselisten vil være innelåst i skap på Universitetet i Agder.

Krav om samtykke fra foresatte:

Dersom eleven ikke har fylt 16 år skal samtykkeerklæring innhentes fra elevens foresatte.

Dersom foresatte samtykker i at eleven **kan delta** i undersøkelsen, ber jeg om at samtykkeerklæringen fylles ut. Ønsker eleven å delta i prosjektet og det samtykkes fra foresatte, må samtykkeerklæringen returneres til skolen innen den dagen datamaterialet skal innsamles.

Med vennlig hilsen
Tommy Haugen
Første Amanuensis
Universitetet i Agder
tommy.haugen@uia.no
38 14 23 27

Kjell Tore Klungland
Masterstudent
Universitetet i Agder
kjelltoreklungland@gmail.com
99 36 47 02

Samtykkeerklæring fra foresatte til elever som ikke har fylt 16 år

**Vi som foresatte er informert om spørreskjemaundersøkelsen og samtykker i at
_____ kan delta dersom hun/han selv ønsker det.**

Sted

Dato

Underskrift

3. Spørreskjema – pre-test:

ID-nummer:

I kroppsøvingstimene opplever jeg at...	Helt uenig		Nøytral		Helt enig	
Elevene har en god følelse når de gjør det bedre enn medelevene	1	2	3	4	5	
Elevene blir "straffet" når de gjør feil	1	2	3	4	5	
Det er viktig å være bedre enn medelevene	1	2	3	4	5	
Læreren gir mest oppmerksomhet til de beste elevene	1	2	3	4	5	
Det er viktig å gjøre det bedre enn andre	1	2	3	4	5	
Læreren favoriserer enkelte elever	1	2	3	4	5	
Elevene blir oppmuntret til å være bedre enn medelevene	1	2	3	4	5	
Alle ønsker å være best	1	2	3	4	5	
Bare de beste elevene blir anerkjent/lagt merke til	1	2	3	4	5	
Elevene er redde for å gjøre feil	1	2	3	4	5	
Bare noen få elever kan være «stjerner» i kroppsøvingstimene	1	2	3	4	5	
Innsats blir belønnet	1	2	3	4	5	
Læreren er opptatt av å utvikle/forbedre ferdigheter	1	2	3	4	5	
Framgang hos hver enkelt elev er viktig	1	2	3	4	5	
Elevene prøver å lære seg nye ferdigheter	1	2	3	4	5	
Elevene blir oppmuntret til å øve på det de ikke er så flinke til	1	2	3	4	5	
Læreren vil at vi skal prøve ut nye ferdigheter	1	2	3	4	5	
Elevene liker å konkurrere mot gode medelever	1	2	3	4	5	
Alle elevene er like viktige	1	2	3	4	5	
De aller fleste elevene får være med like mye	1	2	3	4	5	

Når jeg har kroppsøving, føler jeg at jeg lykkes mest når...	Helt uenig	Litt uenig	Nøytral	Litt enig	Helt enig
1. Jeg presterer bedre enn mine medelever	1	2	3	4	5
2. Jeg er helt overlegen i min prestasjon	1	2	3	4	5
3. Jeg er den beste	1	2	3	4	5
4. Jeg gjør en god innsats	1	2	3	4	5
5. Jeg viser personlig framgang	1	2	3	4	5
6. Jeg gjør det bedre enn mine medelever	1	2	3	4	5
7. Jeg når et mål	1	2	3	4	5
8. Jeg overvinner vanskeligheter	1	2	3	4	5
9. Jeg når mine personlige mål	1	2	3	4	5
10. Jeg får bedre karakter enn mine medelever	1	2	3	4	5
11. Jeg får vist andre at jeg er best	1	2	3	4	5
12. Jeg gjør så godt jeg kan	1	2	3	4	5

Hva synes du om kroppsøvingstimene? Sett ring rundt svaret som passer deg best

1. Jeg liker ikke kroppsøving i det hele tatt
2. Jeg liker ikke kroppsøving så godt
3. Nøytral
4. Jeg liker kroppsøving godt
5. Jeg liker kroppsøving svært godt

4. Spørreskjema for måling etter intervensjon:

ID-nummer:

I denne kroppsøvingstimen opplevde jeg at...	Helt uenig	Nøytral	Helt enig		
Elevene hadde en god følelse da de gjorde det bedre enn medelevene	1	2	3	4	5
Elevene ble ”straffet” da de gjorde feil	1	2	3	4	5
Det var viktig å være bedre enn medelevene	1	2	3	4	5
Læreren gav mest oppmerksomhet til de beste elevene	1	2	3	4	5
Det var viktig å gjøre det bedre enn andre	1	2	3	4	5
Læreren favoriserte enkelte elever	1	2	3	4	5
Elevene ble oppmuntret til å være bedre enn medelevene	1	2	3	4	5
Alle ønsket å være best	1	2	3	4	5
Bare de beste elevene ble anerkjent/lagt merke til	1	2	3	4	5
Elevene var redde for å gjøre feil	1	2	3	4	5
Bare noen få elever kunne være «stjerner» i kroppsøvingstimen	1	2	3	4	5
Innsats ble belønnet	1	2	3	4	5
Læreren var opptatt av å utvikle/forbedre ferdigheter	1	2	3	4	5
Framgang hos hver enkelt elev var viktig	1	2	3	4	5
Elevene prøvde å lære seg nye ferdigheter	1	2	3	4	5
Elevene ble oppmuntret til å øve på det de ikke var så flinke til	1	2	3	4	5
Læreren ville at vi skal prøve ut nye ferdigheter	1	2	3	4	5
Elevene likte å konkurrere mot gode medelever	1	2	3	4	5
Alle elevene var like viktige	1	2	3	4	5
De aller fleste elevene fikk være med like mye	1	2	3	4	5

Da jeg hadde denne kroppsøvingstimen, følte jeg at jeg lyktes mest da...	Helt uenig	Litt uenig	Nøytral	Litt enig	Helt enig
1. Jeg presterte bedre enn mine medelever	1	2	3	4	5
2. Jeg er var overlegen i min prestasjon	1	2	3	4	5
3. Jeg var den beste	1	2	3	4	5
4. Jeg gjorde en god innsats	1	2	3	4	5
5. Jeg viste personlig framgang	1	2	3	4	5
6. Jeg gjorde det bedre enn mine medelever	1	2	3	4	5
7. Jeg nådde et mål	1	2	3	4	5
8. Jeg overvant vanskeligheter	1	2	3	4	5
9. Jeg nådde mine personlige mål	1	2	3	4	5
10. Jeg fikk bedre karakter(tilbakemeldinger) enn mine medelever	1	2	3	4	5
11. Jeg fikk vist andre at jeg er best	1	2	3	4	5
12. Jeg gjorde så godt jeg kunne	1	2	3	4	5

Hva synes du om denne kroppsøvingstimen? Sett ring rundt svaret som passer deg best

1. Jeg likte ikke kroppsøvingstimen i det hele tatt
2. Jeg likte ikke kroppsøvingstimen så godt
3. Nøytral
4. Jeg likte kroppsøvingstimen godt
5. Jeg likte kroppsøvingstimen svært godt

5. Undervisningsopplegg for prestasjonsintervensjon

Innebandy kroppsøvingssøkt – prestasjonsorientert læringsklima

Oppvarming:

5-10 minutter

- Elevene får hver sin innebandykølle og hver sin ball
- Elevgruppen skal innenfor et avgrenset område passe på egen ball samtidig som de slår ut andre sin ball
- Elevene må holde tellingen på hvor mange baller de slår ut, i tillegg til at lærer følger med. Hvis en elevs ball blir slått ut, må eleven hente ballen og eleven straffes ved å måtte gjøre 5 armhevinger, situps eller spensthopp.
- Vinneren belønnes med å velge ut sine lagkamerater til stafettløypen i hoveddel

Hoveddel:

10-15 minutter

- Elevene skal ha hver sin innebandykølle og hver sin ball
- Elevene deles inn i fire grupper hvor de skal konkurrere i stafett (vinner av oppvarmingen har allerede satt sammen et av lagene)
- Stafettløypen består først av kjebler de skal føre ballen i slalåm gjennom, de skal deretter lobbe ballen over et hinder, sentre ballen i veggen for så å løpe tilbake
- De to lagene som først kommer i mål er kvalifisert til gullfinale, mens de to siste skal i bronsefinale
- Finalerundene gjennomføres i samme stafettløype, bronsefinalen går først og gullfinalen går sist
- Vinnerlaget fremheves og applauderes. Taperlagene må rydde bort utstyr, og sette opp utstyr for neste del mens vinnerlaget slapper av

Avslutning:

10-15 minutter

- «Gull og søppel»
- Elevene skal ha hver sin innebandy kølle, læreren står klar med ball
- Her skal elevene 1 mot 1 stå med ansiktet mot et innebandymål og ryggen mot læreren
- Læreren kaster en ball mellom elevene og det er førstemann til å få fatt i ballen og score på innebandymålet. Hvis en elev avslutter, men bommer på målet så vinner den andre eleven
- «Gull» stiller seg på høyre side av målet og «søppel» på venstre side av målet
- Når alle har gjennomført får «gull-elevene» applaus, skryt og får lov til å gå i dusjen, «søppel-elevene» får i oppgave å bli igjen for rydding av utstyr

6. Undervisningsopplegg for mestringsintervensjon

Innebandy kroppsøvingsøkt – læringsorientert læringsklima

Oppvarming:

5-10 minutter

- Elevene får hver sin innebandykølle og en ball per gruppe
- Elevene deles inn i grupper på 3 og 3
- Elevene kan løpe fritt rundt i gymsalen mens de fører ballen og sender pasninger innad i gruppene
- Elevene velger selv hvilke typer pasninger de benytter seg av, eksempelvis langpasninger, korte pasninger, innside/utsidepasninger, pasninger med lobb
- Elevene blir oppfordret til å øve mest på den type pasning de føler har størst forbedringspotensial

Hoveddel:

10-15 minutter

- Elevene fortsetter i gruppene sine med hver sin innebandykølle, elevene får nå også en ball hver
- Elevene skal øve på elementer som blant annet føring av ball, lobb og veggspill
- Elevgruppene står fritt til å bruke ulike ting de finner i gymsalen som hinder, men lærer kommer med tips i forkant. Eksempelvis benk man kan spille veggspill med eller lobbe over, føre ballen så nøyaktig som mulig langs streker på gulvet, lobbe inne rokkering, kjepler til å føre ballen i slalåm gjennom etc.
- Elevene rådes også til å tipse eller hjelpe hverandre om det er noe som føles vanskelig
- Lærer skal komme med feedback til hver enkelt elev, i tillegg skal lærer ha presisert for aktiviteten at det å feile er en naturlig del av læreprosessen

Avslutning:

10-15 minutter

- Lærer setter opp to identiske hinderløyper hvor elementer som føring av ball, lobb og veggspill står sentralt (to løyper begrunnes med flere gjennomføringsmuligheter per elev)
- Elevene skal ha hver sin innebandykølle og hver sin ball
- Lærer presiserer at formålet med denne øvelsen er å se på egen forbedring, dvs. elevene skal gjennomføre løypen flere enn én gang
- Elevene blir bedt om å gjennomføre løypen for så å konsentrere seg mest om den delen av hinderløypen de ser på som mest utfordrende, deretter skal eleven øve litt ekstra på den delen før hinderløypen gjennomføres igjen
- Elevene blir bedt om å måle gjennomføringen av hinderløypen opp mot sin tidligere gjennomføring da målet ligger på personlig forbedring
- Elevene velger selv om de vil konsentrere seg om å måle forbedringen av teknisk utførelse, tid brukt på gjennomføring av løypen, eller begge deler