



UNIVERSITETET I AGDER

**Endring av kroppsøvfagets motivasjonsklima
og elevenes målorientering: En fire-
ukers intervensjonsstudie i ungdoms- og
videregående skole**

ATLE SVALLAND HAUGE

VEILEDER

Tommy Haugen

Universitetet i Agder, 2019

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring



Forord

En seks-års lang utdannelse går mot slutten. Disse seks årene har derimot ikke vært kontinuerlige, jeg tok meg et arbeidsår på en ungdomsskole etter fullført lærerutdannelse. Det arbeidsåret gav meg mye erfaring og motivasjon til å ta en mastergrad, slik at jeg kunne oppgradere lærertittelen min et par hakk fra *adjunkt* til *lektor med tilleggsutdanning* for å komme nærmere min personlige drømmejobb på videregående nivå. Utdannelsen har vært krevende, men utrolig lærerik. I tillegg har årene vært interessante, og artige på flere ulike plan. At jeg står med tittelen lektor med tilleggsutdanning etter fullført studieløp, er av høy verdi for meg, og som jeg er utrolig stolt over. Jeg gleder meg til å innta lærerrollen igjen, og overføre gleden og nytten av kroppsøving, idrettsfag og samfunnsfag over til mine fremtidige elever. Kroppsøving, og de ulike idrettsfagene samt samfunnsfag har alltid vært favoritt fagene mine, og jeg håper jeg kan få elevene til å dele samme mening. Fysisk bevegelse er en av mine største lidenskaper, og jeg håper jeg kan være med å bidra til **livslang bevegelsesglede** hos elevene.

Prosessen med å skrive og fullføre masteroppgaven har vært en utfordrende jobb! Jeg vil utrette en stor takk til min veileder Tommy Haugen, for uten hans hjelp ville ferdigstillingen av oppgaven vært utrolig mye tyngre. Tommy Haugen sine ærlige og konstruktive tilbakemeldinger var utrolig viktig for at dette prosjektet ble fullført. Tusen takk for de gode samtalene!

For 8 år siden hadde jeg aldri trodd at jeg skulle komme så langt i *akademia*, ettersom den verden aldri var «noe for meg». Derfor vil jeg takke min familie og mine nærmeste for å ha troen på meg at dette kunne jeg få til.

Jeg må i tillegg takke Universitet i Agder for å ha gitt meg muligheten til å ta en mastergrad. Til slutt må jeg takke de tre forskningskolene med sine totalt ni klasser som har deltatt i prosjektet. Tusen takk til alle de lærerne som ville gi en måned av sin undervisning til prosjektet, og tusen takk til alle elevene som valgte å delta. Det settes utrolig stor pris på!

Sammendrag

Hensikten med studien var å undersøke om en som kroppsøvlingslærer kunne ha en umiddelbar påvirkning på ungdomsskole- og videregående elever sitt opplevde motivasjonsklima, og om dette videre kunne lede til endringer hos elevene sin målorientering. Målorienteringsteorien (AGT) ble brukt som teoretisk rammeverk i prosjektet. Prosjektet er en intervensjonsstudie, som har et cross-over design. Prosjektets utvalg består av 202 respondenter fra ungdomsskole og videregående skole i Sør-Norge. Av disse er henholdsvis 55% gutter og 45% jenter. TARGET-modellen ble brukt som didaktisk rammeverk for utforming av undervisningsøktene. Det ble utarbeidet to økter med tydelig prestasjonsklima, og to økter med tydelig mestringsklima. Idrettene som ble benyttet var basketball (en økt innen prestasjonsklima og en økt innen mestringsklima) og innebandy (en økt innen prestasjonsklima og en økt innen mestringsklima). Resultatene viste at prestasjonsintervensjonen ga en signifikant økning i elevenes opplevde prestasjonsklima, og signifikant reduksjon i elevenes opplevde mestringsklima. Elevene fikk ikke signifikant økning i mestringsklima etter to økter med fokus på mestring, men elevenes opplevde prestasjonsklima ble derimot signifikant redusert. Elevene fikk ikke signifikant økning i egoorientering etter to økter med høyt fokus på prestasjon, men elevene fikk derimot signifikant redusert oppgaveorientering. Elevene fikk ikke signifikant økning i oppgaveorientering etter to økter med høyt fokus på mestring, men elevene fikk derimot signifikant lavere egoorientering. Prosjektet kan gi innblikk i hvor stor innflytelse kroppsøvlingslæreren har på elevene sitt opplevde motivasjonsklima, og eventuelle konsekvenser dette kan ha på elevene sin målorientering.

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

Abstract

The purpose of this project was to investigate if the Physical Education-teacher could have an immediate effect on the pupils' perceived motivational climate. Also, if this could impact the pupils' goal orientations. Achievement Goal Theory was used as a theoretical background for the project. The project is an intervention study, with a cross-over design. The sample consisted of 202 Norwegian pupils in schools located in south of Norway. Of these, 55% were boys and 45% were girls. The TARGET-model was used as a didactical tool for structuring the activity lessons. The intervention comprised two lessons with high ego-involving climate, and two lessons with high task-involving climate. The sports that were used in the project were basketball (one lesson with ego-involving climate and one lesson with task-involving climate) and floor hockey (one lesson with ego-involving climate and one lesson with task-involving climate). The results showed that the ego-involving climate interventions produced a significant increase in the pupils' perceived ego-involving climate, and a significant reduction in the pupils' perceived task-involving climate. There was no significant increase in task-involving climate after two lessons with high focus on task mastery, but the pupils' perceived ego-involving climate decreased significantly. Furthermore, there was no significant increase in ego orientation after two lessons with high focus on performance, but the pupils did significantly reduce their level of task orientation. The pupils did not get a significant increase in task orientation after two lessons with high focus on task mastering, but the pupils did get a significant decrease in ego orientation. The project might give insights on how much influence a PE-teacher can have on pupils' perceived motivational climate. Also, it could give indications on possible consequences on pupils' goal orientations. More research in the field of motivational climate and goal orientations in the PE-setting are warranted.

Keywords: Goal orientation, ego orientation, task orientation, motivational climate, ego-involved climate, task-involved climate

Innhold

Forord	iii
Sammendrag	iv
Abstract	v
Innhold	vi
1.0 Introduksjon	1
1.1 Målet med studien	5
2.0 Teoretisk grunnlag.....	6
2.1 Målorienteringsteorien	6
2.2 Oppgave- og egoorientering	7
2.3 Motivasjonsklima.....	9
2.4 Empiri på målorientering og motivasjonsklima i kroppsøvfingsfaget	10
2.5 TARGET- modellen.....	15
3.0 Metode	22
3.1 Studiedesign	24
3.2 Utvalg og prosedyre.....	25
3.3 Måleinstrumenter.....	27
3.4 Statistiske analyser	28
3.5 Etske overveielser	29
4.0 Resultater	31
5.0 Diskusjon	38
5.1 Styrker og svakheter	42
6.0 Oppsummering.....	47
7.0 Referanseliste.....	49
8.0 Vedlegg.....	57

1.0 Introduksjon

I læreplanen til kroppsøvingfaget legges det frem at formålet er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det blir nevnt at fysisk aktivitet er grunnleggende for mennesket, og at det er vesentlig for å forbedre personlig helse (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Videre blir det hevdet at innsats er et sentralt punkt for læring, og måloppnåelse i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Kroppsøvingfaget kan være en arena for sosialisering, og utøvelse av fair play, samt forståelse av gjensidig respekt (Utdanningsdirektoratet, 2016a). For å komme nærmere disse målene, er det blant annet viktig å være bevisst på hvordan elevene føler seg og reflekterer i kroppsøvingstimene (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene har rett på et inkluderende og godt læringsmiljø som skal fremme trivsel, helse og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Utdanningsdirektoratet (2016c) påpeker at det er viktig at læreren opprettholder elevenes motivasjon, og en måte dette kan bli gjort på er å tilrettelegge for mestringsopplevelser for alle elever. Da kan en som kroppsøvingslærer orientere miljøet i kroppsøvingstimene mot bestemte retninger innen motivasjonsklima (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eksempelvis mot mestringsklima eller eventuelt prestasjonsklima (etter behov), slik at en kan hjelpe elevene best mulig for å realisere de overnevnte målene (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Læringsmiljø kan sies å være et bredt begrep, som kan inneholde flere faktorer, som for eksempel ledelsen på skolen som arbeider aktivt mot mobbing, god klasseledelse av læreren som danner grunnlag for gode lærer-elev relasjoner og tett samarbeid mellom skolen og elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Hvilket læringsmiljø en som lærer velger å fremheve i timene samt hvilke normer som skapes, kan danne grunnlaget for elevenes tilnærming til læringshverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Det blir påpekt av Utdanningsdirektoratet (2016c) at det er lærerens ansvar å lede klassen inn i et sosialt system hvor trivsel, helse og læring fremmes. I følge opplæringsloven § 9a-1 skal elevene i tillegg oppleve trygghet og tilhørighet.

Barn som innehar manglende motorisk kompetanse kan mislykkes i ulike fysiske aktiviteter, noe som kan minske motivasjonen for videre deltakelse (Bouffard, Watkinson, Thompson &

Dunn 1996; Thompson, Bouffard, Watkinson & Dunn 1994). Dette kan resultere i inaktivitet og svakere fysisk form (Bouffard et al., 1996; Thompson et al., 1994). Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen (2012) hevder at rundt halvparten av gutter og jenter i 15 års alderen ikke tilfredsstillt anbefalingene fra Helsedirektoratet om minst en time fysisk aktivitet hver dag. Kolle et al (2012) anslår at hele 70% av 15 åringene bruker dagen til å være i ro. Dersom en lever en fysisk inaktiv livsstil kan en med høyere risiko pådra seg ulike helseproblemer (Blair, Kohl, Gordon & Paffenbarger, 1992; Powell, Thompson, Caspersen & Kendrick, 1987). Noen av helseproblemene som kan oppstå er blant annet overvekt/fedme, muskel og skjelettlidelser, diabetes type 2, hjerte- og karsykdommer og enkelte former for kreft (Blair et al., 1992; Powell et al., 1987).

Punktene til Kolle et al (2012) ved at halvparten av 15 åringene ikke tilfredsstillt Helsedirektoratets anbefalinger, og at 70% bruker dagen til å være i ro er noe av grunnen til at det kan være fordelaktig å forske på læringsmiljø i kroppsøvfaget, og se på hvordan en kan manipulere det. Dersom en skal forbedre læringsmiljøet er motivasjonsklima og målorientering et mulig perspektiv (Horn, 2008; Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motivasjonsklima handler om hvordan en elev opplever «stemningen» i timene. En kan snakke om to ulike typologier av motivasjonsklima; *prestasjonsklima* (handler om å vinne, prestere), og *mestringsklima* (handler om å mestre, klare de gitte oppgavene) (Horn, 2008). Målorientering på sin side, handler om hvordan elevene reflekterer rundt sine egne mål (Horn, 2008). En kan snakke om to ulike typologier av målorientering; *egoorientering* (handler om å vise at en er best, sammenligne seg med andre), og *oppgaveorientering* (handler om å klare oppgaven, betyr mindre å være bedre enn andre) (Horn, 2008). Ved å velge «riktig» motivasjonsklima samt målorientering kan en kanskje komme nærmere visjonen til kroppsøvfaget om livslang bevegelsesglede (Horn, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Det er blitt argumentert for at prestasjonsklima og egoorientering i en kroppsøvfingskontekst kan være mindre foretrukket av elevene enn mestringsklima og oppgaveorientering (Duda, 1996; Treasure & Roberts, 1995). For at en studie som omfatter motivasjonsklima og målorientering skal være mest mulig verdifull, kan det være en fordel at det ene motivasjonsklimaet og målorienteringen virkelig er å foretrekke over den andre (Duda, 1996). Steinberg & Maurer (1999) mener blant annet at en kombinasjon av

målorienteringene kan være mest hensiktsmessig. For eksempel kan kroppsøvlingslæreren starte med et oppgaveorientert fokus, men senere kan en gå mer over til egoorientering ettersom elevene får bedre ferdigheter (Steinberg & Maurer, 1999). På denne måten kan kanskje individer få en økning i selvfølelse når de får konkurrert og sammenlignet seg med andre, og kan videre oppnå suksess (Steinberg & Maurer, 1999).

Det har blitt hevdet at læreren har stor innflytelse til å skape retninger i motivasjonsklima for elevene i en kroppsøvlingskontekst, som kan medføre positive utfall for læring og trivsel (Blankenship, 2008; Bowler, 2009; Dweck & Leggett, 1988; Solmon, 1996). TARGET-modellen er blitt utviklet som et didaktisk verktøy for å tilpasse motivasjonsklima, som skal bære preg av et utvalgt målperspektiv (Digelidis, Papaioannou, Lapidis & Christodoulidis, 2003; Todorovich & Curtner-Smith, 2002). Det kan virke til at flere forskere er enige i at det kan være positive effekter i et mestringsorientert motivasjonsklima (Biddle et al., 2003; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2001). Det virker videre til å være enighet om at individer med en oppgaveorientert målorientering kan inneha et utvalg positive egenskaper som for eksempel mestringsevne, utviklingsevne, innsats, indre verdier og fair play (Biddle et al., 2003; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2001).

I de senere årene virker det til at målperspektivteorien har bidratt til å rette fokus på hvor viktig det psykologiske læringsklimaet kan være i fysisk aktivitet (Ommundsen, 2006). En ønsker gjerne som kroppsøvlingslærer at elevenes tilnærming til faget skal være i en positiv retning, og det virker til at flere forskere er enige at ved å ha fokus på mestringsorientert motivasjonsklima og oppgaveorientert målorientering kan en kanskje med større sannsynlighet oppnå dette (Biddle et al., 2003; Bowler, 2009; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Harwood et al., 2008; Ntoumanis & Biddle, 1998; Solmon, 1996; Standage & Treasure, 2002; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; Tenenbaum, Eklund, & Kamata, 2012; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle, 2002). Ettersom det virker som flest forskere som har forsket på målorienteringsteorien i en kroppsøvlingskontekst gir indikasjoner på at elevene sannsynligvis trives og deltar mer i aktiviteter når den er oppgaveorientert, at den er å foretrekke (Duda & Nicholls, 1992; Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992; Spray & Biddle, 1997).

Faktoren *mestring* kan sies å være en av de mest sentrale punktene innenfor mestringsorientert motivasjonsklima og oppgaveorientert målorientering, ettersom den

sentreres rundt differensiering av oppgaver, innsats, utvikling, meningsfylt læring og personlig forbedring (Biddle, Wang, Kavussanu & Spray, 2003; Harwood, Spray & Keegan, 2008; Nicholls, 1984; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2006). Mestringsfølelsen er som regel ikke en følelse som fremkommer i et vakuum, men har en tendens til å være preget av en lærings situasjon som er preget av positivitet og motivasjon (Ommundsen, 2006).

Begrepet *physical literacy* kan være en paraplybetegnelse som kan bli brukt i en skolesammenheng, da begrepets definisjon er ment å omfavne faktorer som motivasjon, selvtillit, fysisk kompetanse, kunnskap og livslang fysisk aktiv livsstil (Whitehead, 2010). Whitehead (2010) mente at en av grunnene til at det kunne være gunstig å fokusere på *physical literacy* i skolesammenheng var at det kunne bidra til å identifisere indre verdi gjennom fysisk aktivitet. Videre kunne begrepet påpeke viktigheten og verdien av fysisk aktivitet i læreplanen, samt at det kunne fremheve at fysisk aktivitet er for alle, ikke bare for de flinkeste elevene (Whitehead, 2010).

Den aktuelle studien baserer seg på tidligere internasjonale studier som omhandler motivasjonsklima og målorientering i en kroppsøvingskontekst, som for eksempel Todorovich & Curtner-Smith (2002) og Xiang & Lee (2002). I tillegg bygger studien videre på en masteroppgave som ble gjort av Klungland (2017), hvor han tok for seg elevers opplevde motivasjonsklima, og målorientering på ungdomsskolen på to 9. klasser i faget kroppsøving. Klungland (2017) sine funn viste at prestasjonsintervensjonen førte til økning i elevenes opplevde prestasjonsklima, men det ble ikke påvist reduksjon i elevenes opplevde mestringsklima. Det ble vist at mestringsintervensjonen resulterte i økning i elevenes opplevde mestringsklima, og det ble påvist reduksjon i elevenes opplevde prestasjonsklima. Videre viste funnene at det ikke ble økt egoorientering eller redusert oppgaveorientering etter prestasjonsintervensjonen, og det ble påvist økt oppgaveorientering etter mestringsintervensjonen, men at det ikke ble funnet noe reduksjon i elevenes egoorientering (Klungland, 2017).

Denne studien vil gjennomføre et lignende eksperiment på både ungdomsskolen og videregående, med noe lengre varighet og høyere N. Grunnen til at denne studien ønsket lengre varighet, er at omfanget på intervensjonen i Klungland (2017) var en betydelig svakhet ved studiens design. Klungland (2017) klarte ikke å vise at orienteringen ble endret,

og en forklaring på dette kan være for lav «dose» motivasjonsklima-manipulasjon. Replikasjon av studier blir sett på som viktig for å gjøre forskningen mer valid og reliabel, og replikasjon med modifikasjoner (forbedringer) kanskje enda viktigere (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014).

1.1 Målet med studien

Fra et psykologisk perspektiv etterlyses det ytterligere forskning på læringsmiljø (Horn, 2008; Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læringsmiljø anses å være sentralt for elevers/utøveres læring, og kroppsøvlingslærere/trenere er en viktig faktor i formingen av læringsmiljø (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med dette som bakteppe, tar denne studien for seg TARGET-modellens klimastruktur i kroppsøving, og har som mål å undersøke effekten på elevenes opplevde motivasjonsklima og målorientering. Studien er en modifisert replikasjon av Klungland (2017). Replikasjonen innebærer en dobling av omfanget på intervensjonen ved å utføre to økter med både prestasjonsklima (PI) og mestringsklima (MI), samt å bruke to ulike aktiviteter. Grunnen til at det har blitt valgt å forske på ungdommer er at tidligere internasjonal forskning har fokusert på yngre elever (Todorovich & Curtner-Smith, 2002).

Målet med studien er som tidligere nevnt å undersøke om undervisningsoppleggene (basert på TARGET-modellen) med relativt kort varighet klarte å påvirke elevenes opplevde motivasjonsklima, og deres målorientering.

Følgende hypoteser ble fremsatt i forkant av intervensjonen:

Motivasjonsklima:

1) Elevene vil oppleve økt prestasjonsklima og redusert mestringsklima etter to undervisningsøkter med høyt fokus på prestasjon

2) Elevene vil oppleve økt mestringsklima og redusert prestasjonsklima etter to undervisningsøkter med høyt fokus på mestring

Målorientering:

3) Elevene vil rapportere høyere egoorientering og lavere oppgaveorientering etter to undervisningsøkter med høyt fokus på prestasjon

4) Elevene vil rapportere høyere oppgaveorientering og lavere egoorientering etter to undervisningsøkter med høyt fokus på mestring

2.0 Teoretisk grunnlag

I teoridelen til denne studien vil det bli gjort en gjennomgang av målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory), med dybdeinnblikk i ego- og oppgaveorientering (Nicholls, 1984). Videre vil det bli gjort rede for motivasjonsklima, da med kroppsøving i fokus. Det vil bli prøvd å trekke paralleller mellom motivasjonsklima og de to målorienteringene. Deretter vil det bli fremstilt et utvalg empiri som omfatter målorienteringsteorien og motivasjonsklima. Teorikapittelet avsluttes med en gjennomgang av TARGET- modellen, spesielt med fokus på modellen som et verktøy for å skape ønsket motivasjonsklima.

2.1 Målorienteringsteorien

Motivasjon kan være et komplekst begrep, men ifølge Maehr & Meyer (1997) handler motivasjon om en personlig investering. Maehr & Meyer (1997) påpeker at motivasjon utspiller seg rundt hva som påvirker et individs iverksetting av handling, retning, kontinuitet og utholdenhet. Begrepet *mål* er i denne kontekst beskrevet i henhold til målorienteringsteorien, og at det kan forklares som noe som gir en aktivitet et formål eller mening (Kaplan & Maehr, 2007). Målorienteringsteorien tar for seg at det er individets opplevelse av hva kompetanse innebærer som skaper grunnlaget for hva slags målorientering individet opptar (Nicholls, 1984). Nicholls (1984) mente at kompetanse var et begrep som var essensielt for at en skulle få innsikt i hvordan et individs målorientering fungerte i en undervisningskontekst. Det ble hevdet at kompetanse kunne bli tolket på to ulike måter (Nicholls, 1984). Disse to måtene var henholdsvis at 1) kompetanse kunne bli målt opp mot individets selvoppfattede mestring og kunnskap (oppgaveorientering), og at 2) kompetanse som læring i seg selv ikke vil være tilstrekkelig for at individet skal føle seg kompetent (egoorientering) (Nicholls, 1984). De to ulike tolkningene kan bli sett på som kontraster, der den første tolkningen baserer seg på at hvis individet tilegner seg mer kunnskap/ferdigheter, føler det seg mer kompetent (Nicholls, 1984). Individet kan være fornøyd med at det selv har fått en form for fremgang, en trenger nødvendigvis ikke å sammenligne denne fremgangen med andre individer (Nicholls, 1984). Ved den andre tolkningen er det ikke nok å tilegne seg mer læring/ferdigheter, en må i tillegg vise andre individer at en er «bedre enn de» (Nicholls, 1984). Individet er nødvendigvis ikke fornøyd med sin personlige forbedring i seg selv, en må i tillegg være bedre enn de andre individene rundt seg (Nicholls, 1984). En kan på denne måten se mestring i to forskjellige perspektiver,

og at individer på denne måten kan bli plassert i to hovedkategorier innenfor målorienteringsteorien, oppgave- eller egoorientering (Harwood et al., 2008).

De ulike målorienteringene kan sies å forklare hvilke mål elevene tilegner seg i en mestrings situasjon (Blankenship, 2008). Det blir hevdet at det er hvordan eleven tolker suksess og mestring samt feiling som skiller de respektive målorienteringene (Blankenship, 2008). Det blir påpekt at oppgave- og egoorientering sjelden vil fremtre hos elevene i absolutte former, men at det blir fokusert på hvilken retning som er mest dominant hos eleven på det gitte tidspunktet (Nicholls, 1984). Det kan være en glidende overgang fra en målorientering til den andre, og det er ikke nødvendigvis svart/hvit (Nicholls, 1984). De to målorienteringene kan være vanskelig å skille for barn under 12 år (noen modnes raskere/senere enn andre), og etter hvert som en utvikler sin kognitive kapasitet vil det kunne bli klarere linjer (Nicholls, 1989).

2.2 Oppgave- og egoorientering

Oppgaveorientering har fokus på indre verdier, at en gjør noe for det det har betydning for en selv (Horn, 2008). Egoorientering derimot har fokus på ytre verdier, at en gjør noe for det det har en betydning ovenfor andre (Horn, 2008). Innsats er noe som ofte blir sett på som en nøkkelfaktor i aktivitet, og elever med høy oppgaveorientering vil kunne oppleve stolthet og mestringsfølelse ved høy innsats (Nicholls, 1984). Egoorienterte elever derimot ønsker gjerne å yte «minst mulig innsats», og anser ofte ikke innsats som nødvendig for å oppnå kompetanse (Blankenship, 2008). Vanskelighetsgrad på aktiviteten vil nok være avgjørende for hvor stor innsats et individ legger ned, uavhengig hvilken målorientering en har (Horn, 2008). For eksempel vil nok en som er oppgaveorientert arbeide på et nivå som ikke er for lett, for da kan en ikke utvikle seg selv, men heller ikke for høyt for da blir det kanskje for vanskelig å utføre (Nicholls, 1984). En oppgaveorientert elev ønsker gjerne å arbeide på noe som er middels nivå av vanskelighetsgrad i forhold til elevens kompetansenivå, for da trengs det enda gjerne høy nok konsentrasjon og innsats for å gjennomføre aktiviteten uten at det blir for «kjedelig» eller for «tøft» (Nicholls, 1984). Det samme vil nok kunne gjelde for egoorienterte elever, siden hvis aktiviteten er for enkel, gir det kanskje ingen «prestisje» (Horn, 2008). Dersom aktiviteten er for vanskelig, kan en oppleve nederlag, og kanskje fremstå «inkompetent» (Horn, 2008). Et middelnivå vil gjerne ha samme effekt som for

oppgaveorienterte, men at de da yter nok konsentrasjon og innsats til å vise andre at de mestrer denne oppgaven, og er bedre enn dem (Horn, 2008).

Ames (1992a) hevdet at et individ er oppgaveorientert dersom individets mål er å utvikle kompetanse. Kompetanse blir da tenkt å innebære utvikling av ferdigheter, læring, forstå og beherske informasjon (Ames, 1992a). Selvreferert læring gjennom å utføre en aktivitetsoppgave, vil da gjerne være tilstrekkelig for at et individ opparbeider emosjon i form av personlig mestring (Harwood et al., 2008). Egoorienterte individer opplever gjerne kompetanse ved å vise frem sin fremragende kompetanse ovenfor andre individer, eller kan de bruke tilsvarende kompetanse, men at de senker innsatsen (Harwood et al., 2008). Differansen mellom de to ulike oppfatningene handler gjerne om hvordan en ser på seg selv, der oppgaveorientering handler mest om personlig forbedring, mens egoorientering handler mer om å sammenligne seg med andre (Harwood et al., 2008).

Definisjonen av suksess kan variere fra elev til elev i en kroppsøvingsskontekst (Blankenship, 2008). Elever med oppgaveorientert målorientering tolker gjerne sin suksess på kriterier som for eksempel læring, mestring av oppgaver og personlig forbedring (Tenenbaum et al., 2012). Egoorienterte elever derimot legger gjerne kriterier som for eksempel kompetanse og demonstrasjon av evne ovenfor andre for sin suksess (Tenenbaum et al., 2012). Hvilken målsetting en elev har i enhver situasjon avhenger gjerne av hvilken målorientering eleven domineres av, samt hvilket motivasjonsklima som preger undervisningen (Blankenship, 2008).

Det har blitt hevdet av Ommundsen (2006) at studier av kroppsøvingselever har vist at oppgaveorientering kan føre til flere ønskelige konsekvenser for læringsklimaet enn egoorientering. Det blir nevnt at elever med egoorientering i større grad kan preges av negative sammenhenger med henholdsvis faktorer som det kognitive (elevenes tankevirksomhet rundt faget), motivasjonelle (motivasjon for å være delaktig i timen) og emosjonelle (ukontrollerte følelser som kan oppstå i faget) (Ommundsen, 2006).

Oppgaveorienterte elever kan derimot preges av positive sammenhenger med faktorer som mestring, innsats, bedre selvtillit, utholdenhet og positivt syn på anstrengende oppgaver (Biddle et al., 2003). Elever med egoorientert målsetting er kanskje mer preget av ugunstige motivasjonsmønstre som kan resultere i mindre innsats, mens oppgaveorienterte elever lettere kan se verdien av de ulike aktivitetene (Ntoumanis & Biddle, 1998).

Noen praktiske eksempler på målorienteringene kan for eksempel være å klatre til topps i en klatrevegg, og en sprint konkurranse (Blankenship, 2008; Todorovich & CurtnerSmith, 2002). En elev som er dominert av en oppgaveorientert målorientering vil da gjerne fokusere på at klatringen bedres fra hvert forsøk, da for eksempel med at en klarer det hurtigere (Blankenship, 2008). En elev som domineres av egoorientert målorientering vil i kontrast fokusere på at en klatrer til topps raskere enn alle medelevene, at teknikk og forbedring er mindre i fokus (Blankenship, 2008). I sprinteksempelet vil da ofte en elev med en oppgaveorientert målorientering fokusere på sin egen teknikk og løpsti, mens en egoorientert elev fokusere på å komme først i mål uavhengig av teknikk og løpsti (Todorovich & CurtnerSmith, 2002).

2.3 Motivasjonsklima

Motivasjonsklima blir av Blankenship (2008) forklart som et sosialt klima hvor elevene kan få en oppfatning om at et målperspektiv er viktigere enn det andre, og at en som kroppsøvingslærer delvis kan, bevisst eller ubevisst, etablere det viktigste i timene. Motivasjonsklimaet inneholder gjerne affektive og sosiale forhold som utspiller seg i et læringsmiljø (Ames, 1995). Videre er faktorer som mellommenneskelige prosesser og evaluering ofte sentrale aspekter i motivasjonsklimaet (Ames, 1995). Ommundsen (2001) hevder at disse forholdene kan være avgjørende i pedagogiske kontekster ettersom det kan forenkle eller redusere påvirkningen av et bestemt tankesett som kan gjenspeiles i enten pessimisme eller optimisme for læring.

Disse klimaaspektene har samme opphav som målorientering, at de blir ansett som miljøkomponenten i målorienteringsteorien (Horn, 2008). Det har blitt indikert av forskning at oppgaveorientert målorientering har positive relasjoner til mestringsorientert motivasjonsklima, mens egoorientert målorientering har indikert positive relasjoner mot prestasjonsorientert motivasjonsklima (Kouli & Papaioannou, 2009; Standage et al., 2003). Blankenship (2008) hevdet at i en kroppsøvingskontekst bør en som lærer skape et motivasjonsklima som foster oppgaveorientering, grunnet at dette kan fremme utholdenhet, fornøyelse og elevs innsats. I motsetning har et motivasjonsklima som foster egoorientering kanskje flere negative konsekvenser for en kroppsøvingskontekst, da det kan øke sosiale forskjeller, overlegenhet, bryte ned selvtillit og en kan unngå fair play (Duda, 1989; Duda & Nicholls, 1992).

En kroppsøvlingslærer kan ha mulighet til å endre elevens målorientering i en ønsket retning, dersom en klarer å skape et tydelig motivasjonsklima (Dweck & Leggett, 1988). Dette kan bli gjort ved og enten gjennomføre økter med fokus på mestringsorientert klima eller prestasjonsorientert klima (Dweck & Leggett, 1988). Disse to vidt forskjellige klimaene krever ulike adferdsmåter fra kroppsøvlingslæreren, og ulike signaler som blir sendt ut gjennom undervisningen (Dweck & Leggett, 1988). Hvis kroppsøvlingslæreren klarer å være konkret og dominerende innenfor det ene klimaet kan elevene agere deretter (Ommundsen, 2001). Dette grunnet at det gjerne blir trukket paralleller fra målorienteringene til de ulike motivasjonsklimaene (Duda, 1996). Da blir ofte oppgaveorientering (personlig forbedring, mestring og innsats) assosiert med mestringsklima, og egoorientering (måling av prestasjoner, være best og vinne) assosiert med prestasjonsklima (Ommundsen, 2006).

Hvis en som kroppsøvlingslærer ønsker å fremme et prestasjonsklima i timene kan en fokusere på offentlig evaluering, normative tilbakemeldinger og mellommenneskelig konkurranse (Ames, 1995). En kan i disse timene fokusere på at det er viktig å utkonkurrere sine medelever (Blankenship, 2008). Ønsker en derimot å fremme et mestringsklima kan en som kroppsøvlingslærer fokusere på selv-forbedring, deltakelsesatferd og læring i timene (Ommundsen, 2001). En kan videre hjelpe elevene med å definere suksess i lys av individuell forbedring, med fokus på egne prestasjoner (Blankenship, 2008). Selvreferert standard og mulighet for selvstyrt læring er gjerne fremtredende i timer med fokus på mestringsklima (Ames, 1992a). Disse ulike måtene å gjennomføre kroppsøvingstimer på kan resultere i at elevene tolker signalene på bestemte måter, hvor de kanskje kognitivt og emosjonelt skaper ulike forventninger til kroppsøvlingsfaget (Ommundsen, 2001).

2.4 Empiri på målorientering og motivasjonsklima i kroppsøvlingsfaget

I en studie av Todorovich & Curtner-Smith (2002) ble TARGET- modellen brukt for å manipulere motivasjonsklimaet til 6. klassinger i kroppsøving for å se om det kunne ha en effekt på elevenes målorientering. Eksperimentet hadde en varighet på rundt to uker, som innebar at tre ulike grupper skulle delta i 10 økter med en varighet på 30 minutter (Todorovich & Curtner-Smith, 2002). De ulike gruppene ble plassert inn i henholdsvis et tydelig mestringsorientertklima og prestasjonsorientertklima, hvor den siste gruppen ble en kontrollgruppe (Todorovich & Curtner-Smith, 2002). Studien benyttet seg av pre-posttest design for å måle og analysere eventuelle endringer (Todorovich & Curtner-Smith, 2002).

Resultatene fra den nevnte studien indikerte at de som hadde et prestasjonsklima hadde en signifikant økning av egoorientering, og at de som hadde mestringsklima hadde en signifikant økning av oppgaveorientering (Todorovich & Curtner-Smith, 2002).

Lloyd & Fox (1992) gjennomførte en intervensjonsstudie på tenåringsjenter, og kom frem til at elever som deltok i et mestringsorientert klima fikk en mer oppgaveorientert målorientering. Det skulle vise seg til at disse elevene var mer motiverte til å fortsette aktiviteten, grunnet deres positive opplevelser (Lloyd & Fox, 1992). De elevene som hadde det prestasjonsorienterte klimaet fikk motsatte resultater ved at de ble mindre motiverte, og hadde dårligere opplevelser (Lloyd & Fox, 1992). Elevene fikk derimot påvist økt egoorientert målorientering ved å delta i et prestasjonsorientert klima (Lloyd & Fox, 1992).

Treasure (1993) undersøkte hvordan en mest hensiktsmessig kunne føre elever inn i oppgaveorientert målorientering, og funnene tydet på at en måtte forandre motivasjonsklimaet mot det perspektivet. Treasure & Roberts (2001) gjorde en studie hvor funnene påpekte at elever som hadde et mestringsorientert klima hadde en bedre forståelse av at motivasjon og innsats kunne lede til suksess og tilfredshet. I motsatt tilfelle kunne det se ut til at elever som hadde et prestasjonsorientert klima fikk negativ innstilling til å gjøre utfordrende oppgaver (Treasure & Roberts, 2001). Denne studien viser til at læreren har en stor innvirkningskraft på hvordan elevens målorientering blir formet basert på det motivasjonsklimaet som læreren utfører i timene, og at en bør være bevisst på hva en gjør med dette fenomenet med tanke på å optimalisere elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget (Treasure & Roberts, 2001). I en studie av Parish & Treasure (2003) ble 452 sjette, syvende og åttende klasse elever undersøkt over en tre dagers periode. Det kom frem i studien at ved å promotere mestringsklima i en kroppsøvingstekst, kan det fostre indre motivasjon og høyere deltakelse i fysisk aktivitet (Parish & Treasure, 2003).

I en studie av Treasure (1997) deltok 233 barn fra seks ulike barneskoler med å svare på en spørreundersøkelse angående motivasjonsklima i deres kroppsøvingstimer. Resultatene pekte på at elevene som opplevde klimaet som mestringsorientert hadde høyere positiv holdning mot klassen, opplevd kompetanse, troen på at innsats skaper suksess og følelser av tilfredshet (Treasure, 1997). I kontrast opplevde elevene som oppfattet klimaet som prestasjonsorientert at ferdighet var grunnlaget for suksess, rapporterte negativ holdning til klassen og følelse av kjedsomhet (Treasure, 1997). Dette kan indikere at for å øke

motivasjonen til barn, at kroppsøvingslærere bør fremheve mestringsklima og nedtone prestasjonsklima i undervisningen (Treasure, 1997).

Koka (2013) poengterte viktigheten med den sosiale relasjonen mellom lærer og elev med tanke på elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget. En kan som kroppsøvingslærer utføre kroppsøvingstimer med stort preg av enten prestasjonsklima eller mestringsklima, men at det som preget elevenes motivasjon mest var hvordan læreren arbeidet på det individuelle plan (Koka, 2013).

I studien til Cox & Williams (2008) deltok 518 femte og sjette klasse elever i en studie som gikk igjennom hele skoleåret hvor de deltok en til fem ganger per uke i kroppsøvings undervisningen. Resultatene fremhevet viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev, mestringsklima og motivasjon i kroppsøving (Cox & Williams, 2008).

Burton (2002) gjennomførte en intervensjon hvor 40 elever deltok, der halvparten deltok i kroppsøvingstimer som hadde fokus på mestringsklima, og den andre halvparten deltok i skolens normale kroppsøvingstimer. Studien brukte TARGET-modellen som didaktisk rammeverk under utførelsen av undervisningsøktene med fokus på mestring (Burton, 2002). Datamaterialet indikerte at elevene som deltok på mestringsklima øktene hadde signifikant høyere nivå av oppgaveorientert persepsjon av kompetanse, og var mer fornøyde samt kjedet seg mindre (Burton, 2002).

En studie som ble gjort av Xiang & Lee (2002) fant funn som tydet på at elever som hadde oppgaveorientering som den gjeldene målorientering hadde en tendens til å oppfatte motivasjonsklimaet i klassen som mestringsorientert. Derimot de elevene som gav uttrykk for egoorientering hadde en tendens til å forstå klassens motivasjonsklima som prestasjonsorientert (Xiang & Lee, 2002).

Elevene sin aktivitetsutholdenhet (hvor lenge elevene orker/har det gøy i aktiviteten) virker til å være preget av motivasjonsklimaet (Solmon, 1996). Studien til Solmon (1996) kunne indikere at elever som var i det oppgaveorienterte klimaet gjennomførte flere, og vanskeligere oppgaver enn elever i det prestasjonsorienterte klimaet. Elevene virket til å utvikle ferdigheter raskere i det mestringsorienterte miljøet, og tilsynelatende mer positive til endringene gjort i motivasjonsklimaet (Solmon, 1996). I en studie av Solmon & Boone (1993) ble det poengtert at elever som er preget av egoorientering har en tendens til å velge

mindre utfordrende oppgaver, og tilsynelatende har dårligere holdning til kroppsøvningsfaget enn elever som er preget av oppgaveorientering. Elevene som er preget av oppgaveorientering virker til å ha en tendens til å utfordre seg selv mer, og velge mer utfordrende oppgaver samt at deres holdning til kroppsøvningsfaget virker til å være bedre (Solmon & Boone, 1993).

En studie som ble gjennomført av Wallhead & Ntoumanis (2004) undersøkte om elevenes opplevelse av mestringsklima og oppgaveorientering kunne forutsi elevenes innsats, fornøyelse i kroppsøvningsfaget og opplevelse av kompetanse. Det skulle vise seg at funnene i studien bekreftet at elevenes innsats, faglige glede og opplevelse av kompetanse økte signifikant (Wallhead & Ntoumanis, 2004).

I en studie av Papaioannou & Kouli (1999) deltok 239 elever i to kroppsøvningsøkter som henholdsvis skulle gjenspeile mestringsklima og prestasjonsklima. I mestringsklimaøkten hadde elevene høyere selvtillit, lavere stress, høyere konsentrasjon, høyere opplevelse av mestring og lavere opplevelse av prestasjon (Papaioannou & Kouli, 1999).

Studie gjort av Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos & Santos-Rosa (2004) svarte 100 kroppsøvingselever på en spørreundersøkelse angående motivasjonsklima og målorientering. Analysene viste at egoorientering var en avgjørende faktor for udisiplinert adferd, mens oppgaveorientering var en avgjørende faktor for disiplinert adferd (Cervelló et al., 2004). Mestringsklima var relatert til oppfattelse av rettferdig behandling, mens prestasjonsklima var relatert til urettferdig behandling (Cervelló et al., 2004). Studien kom frem til at det var viktig som kroppsøvningslærer å tenke over hvilke handlinger en gjør til enhver tid, ettersom disse handlingene kan ha positiv eller negativ effekt på elevene (Cervelló et al., 2004).

I en studie av González, Carmona, Arruza, Escartí & Balagué (2001) deltok 115 elever i 12 kroppsøvningsøkter etterfulgt av deltakelse i en konkurranse. I løpet av disse 12 kroppsøvningsøktene ble motivasjonsklimaet manipulert ved hjelp av TARGET- modellen (González et al., 2001). Resultatene viste at mestringsklima var linket til glede, opplevd evne, innsats og mindre nervøsitet før konkurransen (González et al., 2001). Prestasjonsklima derimot var assosiert med selvtillit og nervøsitet i forbindelse med konkurranse (González et al., 2001).

Digelidis et al (2003) gjorde en ett års-lang intervensjonsstudie hvor resultatene viste at elevene som deltok i det mestringsorienterte klimaet fikk mer positive holdninger mot fysisk aktivitet, redusert egoorientering, økt oppgaveorientering og elevene opplevde at læreren la mer vekt på mestring enn prestasjon. Denne studien konkluderte med at kroppsøvingslærere har stor innflytelse for å skape et godt miljø, og positive assosiasjoner mot fysisk aktivitet (Digelidis et al., 2003).

En studie av Morgan (1999) deltok 118 elever i kroppsøvingstimer i en periode på seks uker, og svarte på en spørreundersøkelse. Elevene som oppfattet klimaet som mestringsorientert hadde bedre motivasjon, var mer fornøyde, kjedet seg mindre, positiv adferd mot fysisk aktivitet og mente at suksess var basert på innsats (Morgan, 1999). Til sammenligning opplevde elevene som oppfattet klimaet som prestasjonsorientert at en var mer egoorientert, trodde at suksess var grunnet snarveier og rangerte sin forbedring som lav (Morgan, 1999). Studien konkluderte med at kroppsøvingslærere bør fremheve mestringsklima momenter, og minske prestasjonsklima momenter i kroppsøvingsundervisningen (Morgan, 1999).

I en systematisk oppsummeringsartikkel fra Biddle (1999) ble 14 studier (n = 4484) som omhandlet motivasjonsklima analysert. Biddle (1999) kom frem til at mestringsklima var assosiert med høyere grad av motivasjon for å lære seg/forbedre ferdigheter, mens prestasjonsklima var linket til mindre motivasjon for læring samt tilnærming/holdning (lavere grad av motivasjon og innsats) til kroppsøvingfaget. Ved bakgrunn i det vedlagte empiri kan det virke til at mestringsklima og oppgaveorientering kan føre til indre motivasjon, glede, tilfredshet, innsats, suksess, godt miljø, positive assosiasjoner mot fysisk aktivitet, mindre nervøsitet, høyere selvtillit, disiplinert adferd, rettfærdig behandling, lavere stress, høyere konsentrasjon, høyere aktivitetsutholdenhet, velger utfordrende oppgaver, bedre relasjoner og høyere deltakelse i fysisk aktivitet (Burton, 2002; Cervelló et al., 2004; Cox & Williams, 2008; Digelidis et al., 2003; González et al., 2001; Koka, 2013; Lloyd & Fox, 1992; Morgan, 1999; Papaioannou & Kouli, 1999; Parish & Treasure, 2003; Solmon & Boone, 1993; Solmon, 1996; Treasure, 1997; Wallhead & Ntoumanis, 2004).

2.5 TARGET- modellen

I denne studien ble *TARGET- modellen* brukt som instrument ettersom den har vist seg å ha et godt didaktisk perspektiv som flere andre forskere har benyttet (Morgan, Kingston & Sproule, 2005). Videre har det blitt nevnt at TARGET-modellen kan være en fornuftig operasjonalisering av Achievement Goal theory, ettersom modellen gjør at en kan manipulere ulike aspekter av teorien (Ames, 1995; Morgan et al., 2005). TARGET-modellen består av seks dimensjoner som er henholdsvis task (oppgave), authority (autoritet), recognition (tilbakemelding), grouping (grupperinger), evaluation (evaluering) og time (tidsbruk) som kan modifiseres av kroppsøvingslæreren. På alle disse seks dimensjonene er det eksempler på hva som kjennetegner mestringsorientert og prestasjonsorientert klima (Morgan et al., 2005). Dette kan en få et dypere innblikk gjennom å studere tabell 1, som er hentet fra Morgan et al (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 et al., 2005 – basert på Epstein, 1989 & Ames, 1992b)

Konkurransen blir ofte et naturlig element i idrett, noe som kan gjøre at egoorientering kan bli dominerende hos elevene (Blankenship, 2008). Flere av kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving peker mot idrettslige mål, noe som gjør at det ofte er naturlig at idrett er en stor del av kroppsøvingundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Dette kan gjøre at kroppsøvingfaget kan bli forbundet med prestasjonsorientert klima (Blankenship, 2008). Dette trenger nødvendigvis ikke å være negativt, og at en som kroppsøvingslærer kan bruke TARGET-modellen som et virkemiddel for å styre motivasjonsklimaet i ønsket retning på respektive perioder i faget (Blankenship, 2008). For eksempel dersom en opplever at klassen

sitt motivasjonsklima er for mye preget av prestasjonsklima og egoorientering, kan en ved hjelp av de seks dimensjonene i TARGET- modellen som tabell 1 tar for seg, fokusere på mestringsklima ettersom en da til dels kan manipulere klimaet i den retningen (Ames, 1992c). Ames (1992b) nevner at de seks dimensjonene kan relateres til oppgaveorientering, slik at en på den måten kan i teorien endre målorienteringen fra egoorientering til oppgaveorientering (Ames, 1992b).

For å skape et mestringsklima kan en som kroppsøvlingslærer i første dimensjon av TARGET- modellen gi elevene oppgaver som inneholder variasjon, og bør være på lengde med den respektive elev sin forutsetning, slik at det kan oppstå mestring (Morgan et al., 2005). Dette kan videre resultere i at eleven oppnår en følelse av kompetanse (Morgan et al., 2005). I dimensjon nummer to bør elevene oppleve autonomi, og dette kan bli gjort på ved å inkludere elevene i avgjørelser og planleggingsprosessen (Morgan et al., 2005). I den tredje dimensjonen bør en som lærer gi gode tilbakemeldinger, og at de bør være individuelle, private og konstruktive (Morgan et al., 2005). Dette bør bli gjort på et personlig nivå, og at ros av elevene sin innsats samt utførelse av oppgaver vil kunne være viktig (Morgan et al., 2005). Den fjerde dimensjonen som omfatter gruppeinndeling, bør en som kroppsøvlingslærer være fokusert på tilhørighet (Morgan et al., 2005). Det kan være en fordel å ha grupper med elever av forskjellig ferdighetsnivå sammen, og gi beskjed om viktigheten av samarbeid på tvers av nivå (Morgan et al., 2005). Den femte dimensjonen som omfatter evaluering, kan det være viktig å gi beskjed om at det viktigste er å forbedre seg selv, at de bruker seg selv som målestokk (Morgan et al., 2005). Innsats sammen med personlig forbedring bør stå sentralt, og at eleven sammen med kroppsøvlingslæreren bør legge en plan for videreutvikling (Morgan et al., 2005). Tidsaspektet som er den sjette dimensjonen, bør en ha læring som det sentrale, ikke at en skal være fortest mulig ferdig for å vinne (Morgan et al., 2005). At det blir satt av nok tid til at hver enkelt får mulighet til å prøve, og forhåpentligvis forbedret sin egen kompetanse etter endt økt (Morgan et al., 2005).

Under følger en kort gjennomgang av hver enkelt dimensjon med fokus på oppgaveorientering og mestringsklima.

Task

Hvilke øvelser/oppgaver, og hvordan disse blir presentert kan være med på å forme hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet, og hvordan fokuset blir på målsetting (Treasure & Roberts, 1995). Derfor kan det være viktig å ha tenkt gjennom komposisjonen av øvelser i timene (Treasure & Roberts, 1995). Ames (1992b) la frem begrepet *unidimensional classroom structure*, som kan innebære at elevene får et låst syn på kompetanse. I disse kroppsøvingstimene hvor elevene gjerne bruker det samme utstyret, og skal gjennom like oppgaver, kan det gi lite rom for individuell tilpasning (Ames, 1992b). Dette kan gjøre at elevene blir låst inn i at kompetanse kun handler om nivå av prestasjon som en gjennomfører i timene (Ames, 1992b). Begrepet *multidimensional classroom structure* derimot kan sees på som et mer bredere syn på kompetanse, at for eksempel kompetanse ikke må være avhengig av sosial sammenligning (Ames, 1992b). En som kroppsøvlingslærer kan for eksempel la elevene jobbe med ulike oppgaver på de respektive øvelsene, som kan gjøre at elevene får utfordring på det nivået de befinner seg på (Ames, 1992b). Øvelsene som elevene står ovenfor i kroppsøvingstimene bør ha til hensikt å fokusere på faktorer slik som variasjon, differensiering og mestring (Morgan et al., 2005). Dette kan ifølge Treasure & Roberts (1995) bli gjort ved at for eksempel elevene kan få velge størrelsen av utstyret selv der det er mulig, og inngå en enighet med læreren om øvelser som er tilpasset deres nivå. Videre kan læreren ha samtaler med hver enkelt elev om målsetningen deres i faget, hvor en kan lage delmål som kan føre dem til hovedmålet (Treasure & Roberts, 1995). Dette kan resultere i at elevene synes kroppsøvingfaget er mer overkommelig, at de kan få flere mestringsopplevelser samt bedre selvtillit til å bygge sin egen kompetanse (Treasure & Roberts, 1995).

Authority

Authority-dimensjonen kan sies å ta for seg hvor mye elevene får være med å bestemme i planleggingen og gjennomføringen av kroppsøvingstimene (Ames, 1992b). Graden av elevmedbestemmelse kan være en utfordrende grense å sette for læreren ettersom de ulike klassene kan være veldig forskjellige (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom kroppsøvlingslæreren klarer å implementere elevmedbestemmelse i kroppsøvingfaget, kan dette føre til at elevene får en følelse av kontroll over aktivitetene samt blir ansvarlige for egen læring (Ames, 1992b). På denne måten kan elevene få en form for eierskap i

læringsprosessen (Ames, 1992b). Elevene kan på denne måte bli mer selvstyrte, og ta del i evalueringen av sine egne prestasjoner (Treasure & Roberts, 1995).

Recognition

Ames (1992b) hevder at dimensjonen recognition handler om hvordan en som lærer praktiserer formell og uformell bruk av belønning, ros og insentiver. Utførelsen av disse prosessene kan ha stor betydning på elevene sin interesse for læring og selvfølelse (Ames, 1992b). En kroppsøvingslærer bør tenke over hvilken type belønning/ros en gir til de ulike tidspunktene, og på hvilket grunnlag en gir det samt hvordan belønning/ros blir distribuert (Ames, 1992b). For å oppnå bekreftelse/feedback av elevene på belønningen/rosen kan det være fornuftig å sentrere det rundt deres individuelle utvikling, vinst og fremgang (Schunk & Meece, 2012). Det blir nevnt at det er viktigere å gi en større andel positiv feedback i forhold til negativ når det kommer til faktorer som innsats og utfordringer i de ulike øvelsene (Schunk & Meece, 2012). En kroppsøvingslærer bør øve på å posisjonere seg i timene slik at en når alle med en form for ros/feedback, og ikke bare retter fokus til de «flinke elevene» (Schunk & Meece, 2012). Kroppsøvingslæreren bør i tillegg prøve å gi feedbacken privat, ettersom det kan gå på bekostning av de andre elevene (Schunk & Meece, 2012). Private samtaler kan i tillegg ha effekten av at elevene har mindre sannsynlighet for at deres stolthet og tilfredshet blir krenket (Treasure & Roberts, 1995). Slike samtaler kan gi grunnlag for at fokuset til å prestere bedre enn sine medelever blir minsket, slik at forståelsen av egen læring/forbedring kan komme av selvreferert oppfatning (Treasure & Roberts, 1995). Det kan være en tendens i kroppsøvingsfaget at belønning blir gitt i plenum, noe som kan fostre sosial sammenligning hvor ofte kun de sterkeste elevene får gode av det (Todorovich & Curtner-Smith, 2002). Feedback i form av belønning, ros og insentiver vil da kanskje være enda viktigere blir gjort på en god måte for de svakere elevene, ettersom de har større vansker for å vise gode prestasjoner i mengden (Treasure & Roberts, 1995).

Grouping

Dersom det ikke er hensiktsmessig å arbeide med individuelle oppgaver, kan det være gunstig å arbeide i grupper (Treasure & Roberts, 1995). Det å arbeide i grupper kan gi fordeler som for eksempel samarbeid og kommunikasjon hvor elevene kan lære av hverandre samt gi hverandre veiledning (Treasure & Roberts, 1995). Gruppene bør gjerne

være heterogen, og at en prøver å randomisere dem (Treasure & Roberts, 1995). Arbeid i grupper kan gjerne hjelpe på sosialiseringprosessen, noe som kan bidra til at en knytter relasjoner til sine medelever (Treasure & Roberts, 1995). Samarbeid kan hjelpe de svakere elevene til å klare å gjennomføre øvelsene i timene, noe som kan gjøre at de også kan oppleve en form for mestringfølelse (Treasure & Roberts, 1995). Dersom kroppsøvlingslæreren velger å dele gruppene inn i ferdighetsnivå, og gruppene er av større format, kan det være at timene går mer mot egoorientering og prestasjonsklima (Todorovich & Curtner-Smith, 2002).

Evaluation

Hvordan evalueringprosessen foregår kan ha stor betydning på hvordan elevene opplever kroppsøvlingsfaget (Treasure & Roberts, 1995). Det at elevene tester seg selv, kan være et fornuftig verktøy å bruke i evalueringprosessen derav at det kan måle elevene sin innsats samt individuell forbedring (Treasure & Roberts, 1995). Evalueringen bør kanskje bli gitt på tomannshold, og ikke i plenum grunnet at da retter en kanskje mer fokus på individet, og ikke konkurranse med medelever (Treasure & Roberts, 1995). En kan for eksempel bruke en privat loggbok, som elevene fører inn sine egne prestasjoner, og gir til kroppsøvlingslæreren for evaluering (Treasure & Roberts, 1995). Dersom kroppsøvlingslæreren velger å bruke en mer form for offentlig evaluering samt er veldig normativ, kan dette kanskje skape mer grunnlag for egoorientering (Ames, 1992b). Dette kan resultere i sosial sammenligning, og kan for noen elever bidra til negativ evaluering av sine egne prestasjoner (Ames, 1992b).

Time

Tidsbruk på øvelser i timene kan være avgjørende om elevene føler de klarer «å henge med» (Ames, 1992b). Hvor mye tid elevene trenger på instruksjon og gjennomførelse kan variere enormt, noe som kan være en utfordring for kroppsøvlingslæreren å planlegge for (Ames, 1992b). En som kroppsøvlingslærer burde kanskje prøve å tenke i en mer fleksibel tankegang, med at noen elever trenger lengre instruksjon og tid på hver enkelt øvelse, slik at en hele tiden tenker tilpasset opplæring (Ames, 1992b). De som er flinke, vil da kunne få nye oppgaver når det er behov for det, slik at en prøver å ivareta at alle føler de får effektivt brukt tiden (Ames, 1992b). Dersom en som kroppsøvlingslærer velger å ha helt faste tider på øvelsene, og kun gir instruksjon en gang felles, kan det være at flere elever «faller av»

underveis (Todorovich & Curtner-Smith, 2002). Da er det en sjanse for at de mistrives og lærer mindre ettersom de kan føle at de ikke er gode nok (Todorovich & Curtner-Smith, 2002).

3.0 Metode

Begrepet metode kommer opprinnelig fra det greske *methodos*, og handler om veien eller prosedyren for å nå et mål (Strydom & Delanty, 2003) for eksempel veien til å oppnå mer kunnskap (Strydom & Delanty, 2003). I de senere årene er det blitt mer fokus på fagutvikling, og at ulike profesjoner skal være *evidensbasert* (Polit & Beck, 2018). I praktisk betydning kan dette innebære at yrkesutøvelse bør basere seg på forskningsbasert kunnskap (Polit & Beck, 2018). Forskningsbasert kunnskap utvinnes ofte gjennom systematisk innsamling og bearbeidelse av empiri (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Selve begrepet *empiri* kan sies å handle om ideen at kunnskap er basert på observasjoner, analyser og evalueringer (Cozby & Bates, 2015). Det hevdes at absolutt sannhet vil være tilnærmet umulig å finne i *sosialvitenskapen*, ettersom mennesker er forskjellige av natur (Strydom & Delanty, 2003). Innsamling av empiri blir likevel regnet som kanskje den beste måten å komme nærmere «sannhet» om virkelighetens fenomener (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Polit & Beck, 2018; Strydom & Delanty, 2003).

Hvor høy kvalitet et forskningsprosjekt har kan avhenge av flere faktorer, og summen av disse kan gjøre at prosjektet havner en plass på *evidenshierarkiet* (Polit & Beck, 2018). Evidenshierarkiet er en rank ordning system i forskning for å rangere troverdigheten til et prosjekt, og de ulike prosjekttypene blir som regel plassert på faste plasser (Polit & Beck, 2018). Desto høyere et prosjekt ligger, desto større sjanse for at funnene er «sterke», og kan være nærmere en form for sannhet (Polit & Beck, 2018). For eksempel en RCT (randomised controlled trial) blir som regel plassert høyt i evidenshierarkiet ettersom denne form for prosjekter opererer med *kausaltitet* (Polit & Beck, 2018). Faktorer som ofte er med i forskning av høy kvalitet er henholdsvis grundig litteratur gjennomgang, korrekt forskningsdesign med tanke på hypotese, antall respondenter, korrekt rapportering av resultat, avgrensning av problemområde og diskusjon av funnenes implikasjoner og betydning (Thomas, Nelson & Silverman, 2005). I tillegg er det to viktige begrep som bør tilfredsstilles før forskning gjerne blir anerkjent av andre parter, og det er *validitet* og *reliabilitet* (Cozby & Bates, 2015). Begrepet validitet kan sies å handle om i hvor stor grad forskningen klarer å måle det som er ment og måles (Cozby & Bates, 2015). Reliabilitet begrepet omfatter gjerne at gjentatte målinger med det samme måleinstrumentet fører til det samme resultatet (Cozby & Bates, 2015).

En operer gjerne med to metodiske tilnærminger i vitenskapen som henholdsvis er *kvalitativ* og *kvantitativ* metode (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Kvantitativ metode blir ofte brukt når en skal samle inn data fra flere individer, og har til hensikt å prøve å generalisere (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Denne metoden er forskjellig fra kvalitativ metode da den ofte har til hensikt å innhente subjektive opplevelser (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Metodene bør ikke bli sett på som konkurrerende metoder, men at begge har fordeler og ulemper (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Metodevalget som forskeren gjør, bør være en konsekvens av forskningsspørsmålet (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014).

Kvalitativ metode tillater mye mer frihet i forhold til kvantitativ metode, og er gjerne mer sirkulær av natur i forhold til kvantitativ metode som gjerne er mer lineær (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Metoden karakteriseres gjerne av at det er mer åpne spørsmål, og er kanskje mer uformell i forhold til kvantitativ metode som har mer formelle lukkede spørsmål (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Feltnotater er ofte kilden til kunnskap forskeren sitter igjen med etter feltarbeidet, og blir gjerne formidlet som en form for fortelling (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Dette skiller seg klart ut fra kvantitativ metode som ofte operer med tall i form av statistikk, og som opererer gjerne med sannsynlighet (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014).

Kvantitativ metode innebærer som regel enten en spørreundersøkelse, eller et eksperiment, eller begge deler (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). En spørreundersøkelse er som regel et standardisert skjema som alle deltagerne gjennomfører, før det blir gjort en statistisk analyse etter på (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Dette kan blir gjort i for eksempel dataprogrammet SPSS (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Et eksperiment har som regel utgangspunkt i å manipulere *variabler*. Da har en ofte en eller flere *uavhengige variabler* som en manipulerer for å se effekten av den *avhengige variabelen* (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014).

En av styrkene til kvantitativ metode er at den kan til dels objektivt sammenligne data på tvers av respondentene (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Statiske analyser har fordelene ved at en kan utvinne mer objektiv data i forhold til hva kanskje for eksempel intervju ville gjort, ettersom intervju gjerne har grad av subjektivitet (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Polit & Beck, 2018). En annen styrke til kvantitativ metode er at den har mulighet til å

generalisere, men at det blir med en grad av usikkerhet, ettersom en jobber med matematisk sannsynlighet (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Polit & Beck, 2018). En av svakhetene til kvantitativ metode er at det er begrenset informasjon en utvinner fra et spørreskjema, ettersom en kun kan få svar fra det spørsmålene stiller, det gis lite rom for dybdeinformasjon (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Polit & Beck, 2018).

Fordelen ved å gjøre et eksperimentelt forskningsdesign er at en kan ved hjelp av manipulasjon få et innblikk i årsak og virknings forhold (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Andre typer forskningsdesign får gjerne kun et innblikk i assosiasjoner, mens eksperiment kan få en bedre forståelse av kausaliteter (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Det kan være utfordrende å foreta slutninger, ettersom det er flere forhold som bør bli tilfredsstilt (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Disse forholdene kan være bruk av rette respondenter, godt teoretisk rammeverk, korrekt eksperimentelt design, velge rett samt ha kontroll over uavhengige variabler, formålstjenlig utvalg, korrekt måling av den avhengige variabelen, korrekte analyser og modell samt en fornuftig tolkning av resultatet (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Polit & Beck, 2018).

Viktige faktorer for at et eksperimentelt forskningsdesign skal bli vellykket er intern og ekstern validitet (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Polit & Beck, 2018). Intern validitet kan sies å handle om grunnleggende forhold for at eksperimentet skal kunne bli tolket, mens ekstern validitet kan sies å handle om generaliseringspotensialet (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Polit & Beck, 2018). Intern validitet kan bli truet dersom faktorer som for eksempel uforventede hendelser skjer i eksperimentet, aldring og utmattelse hos respondentene, carry over effekt, confounding variabel samt frafall fra prosjektet (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Polit & Beck, 2018). Det er faktorer som kan true den ytre validiteten, og et par av disse er for eksempel practice effekt og om at utvalget har egenskaper som gjør at det er vanskelig å generalisere til befolkningen/ønsket populasjon (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Polit & Beck, 2018).

3.1 Studiedesign

I denne studien ble det brukt kvantitativ metode. Studien er et eksperiment som har et *cross-over design*. Et *cross-over design* vil si at gruppene gjennomgår to eller flere tester (Polit & Beck, 2018). Hvilken rekkefølge gruppene gjennomfører testene er tilfeldig (Polit & Beck, 2018). I denne studien vil det da si at alle klassene med sine respektive elever

gjennomførte hele «pakken» som studien innebar med manipulasjon både på prestasjonsorientert og mestringsorientert klima (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Dette forskningsdesignet har fordelen at respondentene kan fungere som sin egen kontrollgruppe, og intervensjonene kan måles på individnivå (Polit & Beck, 2018). Respondentene ble rekruttert fra ordinær kroppsøvingsundervisning, og klasser fra idrettsfag og andre valgfag beslektet med idrett/fysisk aktivitet ble ekskludert.

3.2 Utvalg og prosedyre

Det var frivillig å delta i prosjektet. Elevene valgte selv om de ønsket å droppe ut, og det kunne de gjøre når som helst i løpet av prosjektet. De som ikke ville være med i prosjektet, måtte likevel delta i timene ettersom det var deres undervisning disse ukene, men de trengte ikke å svare på spørreskjemaene. Det var en liten belønning for å delta i prosjektet med boller og brus til klassen. Kroppsøvlingslærerne fikk utdelt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som de fikk i oppdrag å dele ut til elevene samt samle inn før prosjektstart (vedlegg 2). Hvis elevene var under 16 år måtte i tillegg foresatte skrive under. Det ble sendt inn søknad til NSD som de har gitt godkjent tilbakemelding på (vedlegg 1). Det ble i tillegg sendt søknad til FEK, som er blitt godkjent.

Det ble kontaktet fire skoler, hvor tre av dem ble med. Skolene som ble med ligger i Sør-Norge. Det vil si at utvalget til dette prosjektet var et bekvemmelighetsutvalg. Disse skolene er henholdsvis to videregående skoler og en ungdomsskole. Studien innehar totalt ni klasser, hvorav fem er fra videregående (121 elever fra 1. og 2. klasse) og fire er fra ungdomsskolen (114 elever fra 8. og 9. klasse). Studien kunne potensielt hatt 235 elever, men av diverse grunner som «ønsket ikke å delta» (17 elever) og «syk med diverse grunner» (16 elever) ble det totale antallet elever som gjennomførte eksperimentet 202 (86%).

I studien ble det utarbeidet to økter på prestasjonsorientert klima (vedlegg 5), og to økter på mestringsorientert klima (vedlegg 6) som ble gjennomført likt på alle klassene som deltok. Det som trengtes av hver enkelt klasse var fire 90 minutters økter, hvor det ble gjennomført en økt i uken. I tillegg måtte en ha tilstrekkelig med utstyr, og en måtte ha minimum en volleyballbane tilgjengelig under øktene. Prosjektet ble gjennomført fra 03. september til 30. november 2018. Idrettene som ble brukt i undervisningsoppleggene var innebandy og basketball.

Det ble randomisert hvilke klasser som startet med prestasjonsorientert klima, og hvilke som startet med mestringsorientert klima. For eksempel startet noen klasser med to ganger prestasjonsorientert klima, før de hadde to ganger mestringsorientert klima, mens andre klasser hadde motsatt rekkefølge. Randomisering blir nevnt som viktig faktor for studiens validitet og reliabilitet (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). TARGET-modellen ble brukt som verktøy for at eksperimentet skulle være i samspill med formålet til studien (Klungland, 2017). Tabell 2 som vises under er den operasjonaliserte versjonen av TARGET-modellen som Klungland (2017) lagde, som videre er blitt benyttet i dette prosjektet.

Tabell 2: Operasjonalisering av TARGET-modellen

Target behavior	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 elevers fremgang og innsats	Offentlig ros og belønning til «vinnerne» samt 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. Etter Klungland (2017).

Spørreundersøkelsen ble foretatt tre ganger. En pre-test før første økt, en post-test etter klima 1 og en post-test etter klima 2. Spørreundersøkelsen ble gjennomført med penn og papir i timene under oppsyn. Kroppsøvingslærerne ble opplyst hva eksperimentet gikk ut på gjennom et møte hvor studenten holdt en power-point presentasjon (vedlegg 7), etterfulgt av en fri samtale. Klassene ble kort fortalt hva prosjektet innebar før en startet, og en mer detaljert *debrief* (vedlegg 8) etter prosjektslutt. Debriefene sammen med utlevering av belønning (en halv liter brus og en bolle per elev) ble gjennomført i løpet av januar 2019. Det ble nevnt at det er viktig å informere om hva deltagerne ble med på, uten å fortelle for mye slik at det kan påvirke resultatene med fabrikkerte svar (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). Det å holde en debrief etter forskningen er avsluttet, blir nevnt som viktig for å klargjøre hvorfor en har gjort prosjektet på den måten, samt ta forbehold om eventuelle negative konsekvenser (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Undersøkelsen var anonym, og hver enkelt elev fikk en kode som symboliserte eleven. Det var kun studenten og veileder som hadde tilgang til kodingen samt kode nøkkelen. Anonymitet blir sett på som viktig for å beskytte deltagerne (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014).

3.3 Måleinstrumenter

Det ble brukt en spørreundersøkelse for å måle effekten, i form av Likert-skala. Likert-skala har fem verdier (1-2-3-4-5) som går fra «helt uenig» til «helt enig» (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014). Høy poengscore betyr at utøveren opplevde den gitte orienteringen (Cozby & Bates, 2015). Spørsmålene ble hentet fra de standardiserte spørreundersøkelsene:

Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2; Newton, Duda & Yin, 2000), og Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ; Duda & Nicholls, 1992).

Pre og post-test spørreskjemaene (vedlegg 3 og vedlegg 4) som ble benyttet i datainnsamlingen bestod av tre deler som til sammen inneholdt 33 spørsmål som hver elev skulle besvare. Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (Newton et al., 2000) ble brukt som måleinstrument for å måle elevenes opplevde motivasjonsklima, og Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (Duda & Nicholls, 1992) ble brukt som måleinstrument for å måle elevenes målorientering. Måleinstrumentet PMCSQ-2 inneholdt 20 spørsmål, hvor 11 av disse var relatert til prestasjonsklima (Newton et al., 2000). De 9 gjenværende spørsmålene var forbeholdt mestringsklima (Newton et al., 2000). Før hvert spørsmål er det en påstand som lyder som følger «I kroppsøvingstimene opplever jeg at...»,

etterfulgt av spørsmål som for eksempel relatert til prestasjonsklima kan være «Elevene har en god følelse når de gjør det bedre enn medelevene» (Newton et al., 2000). Et eksempel på spørsmål som er relatert til mestringsklima kan være «Læreren er opptatt av å utvikle/forbedre ferdigheter» (Newton et al., 2000). Det samme modifiserte PMCSQ-2 post-test skjemaet Klungland (2017) brukte ble benyttet i dette prosjektet. Måleinstrumentet TEOSQ inneholdt 12 spørsmål, hvor den ene halvparten tok for seg oppgaveorientering mens den andre halvparten representerte egoorientering (Duda & Nicholls, 1992). Før hvert spørsmål er det en påstand som lyder som følger «Når jeg har kroppsøving, føler jeg at jeg lykkes mest når...», etterfulgt av spørsmål som for eksempel relatert til oppgaveorientering kan være «Jeg når mine personlige mål» (Duda & Nicholls, 1992). Et eksempel på spørsmål som er relatert til egoorientering kan være «Jeg presterer bedre enn mine medelever» (Duda & Nicholls, 1992). Dette prosjektet brukte det samme modifiserte TEOSQ post-test skjemaet som ble brukt i prosjektet til Klungland (2017).

3.4 Statistiske analyser

Denne studien brukte dataprogrammet IBM SPSS Statistics Version 25 for å gjennomføre statistiske analyser. Analysene i dette prosjektet er gjort med tanke på om variablene er numeriske eller kategoriske, og hvis de er numeriske, om de da er normalfordelt eller ikke. Noe av det første som ble gjort var å gjennomføre en faktoranalyse i form av en Prinsipal komponentanalyse med varimax rotasjon. Videre ble det undersøkt om datamaterialet var normalfordelt, ettersom det vil være basisen for hvilke analyser som bør bli gjort (O'Donoghue, 2012). Dette la grunnlaget om en valgte parametriske, eller ikke parametriske tester (O'Donoghue, 2012). For å finne ut om datamaterialet er normalfordelt kan en for eksempel visuelt evaluere variablenes histogram, gjennomsnitt-median differanse og skewness/kurtosis (O'Donoghue, 2012).

Ettersom data ble tilregnet normalfordelt kunne en bruke parametriske tester (O'Donoghue, 2012). Studien undersøkte samvariasjon mellom sentrale kontinuerlige variabler ved bruk av Pearson korrelasjon (Cozby & Bates, 2015). De ulike Pearson-r verdiene kan bli nevnt i kategorier, som for eksempel 0.00-0.39 ble betegnet svake, 0.40-0.59 ble ansett som moderate og 0.60-1.0 ble betraktet som sterke (se tabell 4) (Cozby & Bates, 2015). Cronbach's Alpha ble brukt for å undersøke den interne konsistensen mellom spørsmålene

som har til hensikt å måle det samme (Cozby & Bates, 2015). Dersom Cronbach's Alpha-verdien var over 0.70, ble den ansett som tilfredsstillende (Cozby & Bates, 2015).

Statistiske analyser som ble gjennomført var Paired sample t-test, Repeated measures anova og independent sample t-test. Paired sample t-test og Repeated measures anova ble brukt for å undersøke gjentatte målinger på samme utvalg, og dataen var numerisk og normalfordelt som gjorde at en kunne bruke disse parametriske testene (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; O'Donoghue, 2012). Independent sample t-test ble brukt for å undersøke forskjeller mellom uavhengige grupper (for eksempel gutt vs jente) (Cozby & Bates, 2015; O'Donoghue, 2012). Repeated measures anova (med Bonferroni comparison) kan oppgi parvis sammenligning av de ulike variablene gjennom studiens tre målinger (Cozby & Bates, 2015; O'Donoghue, 2012). For å se etter signifikante endringer ved gjentatte målinger kan en bruke Wilks' Lambda som indikator (Thomas et al., 2005). For å estimere effektstørrelsen av de ulike intervensjonene kan en bruke Partial eta squared (Levine & Hullett, 2002). En målestokk som kan bli brukt for å kategorisere effektstørrelsene er henholdsvis liten (0.1-0.3), medium (0.3-0.5) og stor (> 0.5) (Cohen, 1988).

3.5 Etsiske overveielser

Når en gjennomfører forskning, er det viktig at en opprettholder god forskningsetikk (Polit & Beck, 2018). Derfor er det blitt etablert vitenskapelige normer som bør følges slik at vitenskap kan forbli vitenskap, og at funksjonen blir optimal (Polit & Beck, 2018). Noen vanlige normer kan være ærlighet (ikke jukse med resultater/datamateriale), bruk korrekte kilder, følge regler for publisering og formidle på en nøktern måte (Polit & Beck, 2018). Etter Nurnberg-prosessen i 1947 og Helsinki deklarasjonen fra 1964 er det blitt dannet tre grunnprinsipper innen forskning på mennesker (Polit & Beck, 2018). Disse prinsippene går ut på at det skal være samtykke fra forsøkspersonene, de har rett til å trekke seg fra prosjektet og at risikoen til forsøkspersonene skal være så minimal som mulig (Polit & Beck, 2018). I dette prosjektet ble det tydelig lagt vekt på at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg når som helst dersom de ønsket det. Spesielt med tanke på at de prestasjonsorienterte øktene kan være «tøffe» (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015).

Dette prosjektet forsket på tenåringer, og denne gruppen kan være en sårbar gruppe ettersom de er i en unik fase i livet (Polit & Beck, 2018). Sårbare grupper bør en være ekstra

varsom med, ettersom det kan være ekstra vanskelig å forutse ulike reaksjoner som kan oppstå (Polit & Beck, 2018). En sikkerhet som ble gjort var at de ulike klassene sin kroppsøvingslærer ble observatør og hadde muligheten til å gripe inn og snakke med elevene hvis det skulle vært noe. Elevene fikk beskjed om at det var total anonymitet i prosjektet, derfor fikk de utdelt hver sine koder. Kodingsnøkkelen og navn med kodene ble aldri oppbevart sammen, og det var kun studenten som hadde tilgang til begge. De ulike svarene fra undersøkelsen samt kodesystemet var låst i skuffer i studentens leilighet når de ikke var i bruk. Studenten gav videre beskjed at det kun var studenten selv i tillegg til veileder som hadde tilgang til datamaterialet, og at begge var taushetsbelagt. Det ble videre nevnt at datamaterialet ville kun bli brukt til dette prosjektet, og ikke noen andre formål. De ulike klasselistene ble makulert etter at dataen hadde blitt overført inn i data programmet SPSS på studentens private datamaskin som er passord beskyttet. Etter at feltarbeidet var fullført, ble det gjennomført en debrief. Debriefen ble gjort ved at studenten holdt en power- point presentasjon (vedlegg 8) for klassene, samt at de fikk belønningen med boller og brus. Det blir nevnt at debrief er viktig for å sikre at respondenten ikke opplever negative opplevelser som en mulig konsekvens av prosjektet (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018).

NSD mente at elevene som var over 16 år kunne skrive under på samtykke erklæringen selv, mens de under 16 år måtte ha en foresatt til å skrive under. Dette prosjektet er av en ganske mild grad, og søknaden til NSD og FEK for denne studien er blitt godkjent uten noen innvendinger. Spørsmålene som elevene svarte på var ikke særlig sensitive spørsmål, og har lite eller ingen grad av alvorlighet med tanke på elevenes velvære. Selve undervisningsøktene var av samme grad som Klungland (2017) utførte, og det eneste som kunne være «tøft» for elevene var når de ble utsatt for det prestasjonsorienterte klimaet. Likevel ble intervensjonen ansett å innebære lav grad av risiko for deltakerne, spesielt med tanke på at de ble informert om hensikten med studien i etterkant (debriefing). Deltakerne hadde også etter dette mulighet til å trekke deltakelsen sin. Ingen respondenter benyttet seg av denne muligheten.

4.0 Resultater

Resultatdelen er bygd opp med at det først presenteres en faktoranalyse, og deretter presenteres deskriptive data. Videre blir variablenes korrelasjonsverdier oppgitt, etterfulgt av resultater fra hovedanalysen.

Det ble foretatt en eksplorerende faktoranalyse i form av en Prinsipal komponentanalyse med varimax rotasjon. Innenfor pre-testen på de spørsmålene som skulle omfatte motivasjonsklima, ble to komponenter identifisert på T1. De ulike spørsmålene ladet på forventet faktor. Disse var henholdsvis mestringsklima og prestasjonsklima. Eigenvalue viste på mestringsklima 6.00 og på prestasjonsklima 3.29. Den prosentvise variansen viste på mestringsklima 30.00 og på prestasjonsklima 16.44. Rotert faktorstruktur på mestringsklima gav faktorladninger i området 0.43 - 0.81, og på prestasjonsklima fra 0.47 til 0.75. Cronbach's Alpha for mestringsklima pre-test på 0.86, mestringsklima på prestasjonsintervensjonene på 0.88 og på mestringsklima under mestringsintervensjonene på 0.88. Cronbach's Alpha for prestasjonsklima pre-test på 0.84, prestasjonsklima på prestasjonsintervensjonene på 0.89 og prestasjonsklima på mestringsintervensjonene på 0.89. Tilsvarende resultater ble registrert også på post-test 1 og 2.

Innenfor de spørsmålene som skulle omfatte målorientering, ble to komponenter identifisert på T1. De ulike spørsmålene ladet på forventet faktor. Disse var henholdsvis oppgaveorientering og egoorientering. Eigenvalue viste på oppgaveorientering 5.27, og på egoorientering 3.12. Den prosentvise variansen viste på oppgaveorientering 43.94, og på egoorientering 25.97. Rotert faktorstruktur på oppgaveorientering gav faktorladninger i området 0.71 - 0.85, og på egoorientering 0.86 til 0.89. Cronbach's Alpha for oppgaveorientering pre-test 0.87, oppgaveorientering på prestasjonsintervensjonene 0.87 og oppgaveorientering på mestringsintervensjonene 0.87. Cronbach's Alpha for egoorientering pre-test 0.91, egoorientering på prestasjonsintervensjonene 0.91 og egoorientering på mestringsintervensjonene 0.91. Tilsvarende resultater ble registrert også på post-test 1 og 2.

Tabell 3: Deskriptive data fra samtlige målinger

Målinger	Variabler	TOT	G	J	USK	VGS
Pre	PC_{pre}	2.85 (0.83)	2.86 (0.85)	2.82 (0.81)	2.71 (0.87)	2.98 (0.76) ¥
	MC_{pre}	3.90 (0.82)	3.97 (0.88)	3.81 (0.74)	4.03 (0.84) ¥	3.76 (0.78)
	PO_{pre}	3.01 (0.92)	3.11 (0.93)*	2.88 (0.90)	2.86 (0.85)	3.15 (0.97)
	MO_{pre}	3.94 (1.03)	3.90 (1.09)	3.99 (0.95)	3.80 (1.11)	4.08 (0.92)
PI	PC_{prst}	3.44 (0.98)	3.43 (1.00)	3.46 (0.95)	3.18 (0.83)	3.71 (1.04) ¥
	MC_{prst}	3.41 (0.98)	3.49 (1.04)	3.30 (0.88)	3.61 (0.90) ¥	3.21 (1.01)
	PO_{prst}	2.98 (1.03)	3.16 (1.04)*	2.77 (0.98)	3.08 (0.91)	2.89 (1.13)
	MO_{prst}	3.44 (1.01)	3.53 (1.07)	3.33 (0.93)	3.50 (0.98)	3.38 (1.05)
MI	PC_{mstr}	2.28 (0.85)	2.40 (0.86)	2.13 (0.81)	2.40 (0.87) ¥	2.15 (0.81)
	MC_{mstr}	3.92 (0.80)	3.86 (0.92)	3.98 (0.64)	3.94 (0.82) ¥	3.89 (0.79)
	PO_{mstr}	2.71 (1.01)	2.89 (1.01)*	2.49 (0.96)	2.77 (1.06)	2.65 (0.95)
	MO_{mstr}	3.81 (0.93)	3.92 (0.87)	3.66 (0.99)	3.75 (1.00)	3.86 (0.86)

Note. $N = 202$, Dataene er representert med gjennomsnitt (standard avvik), *PC* = Opplevd prestasjonsklima, *MC* = Opplevd mestringsklima, *PO* = Egoorientering, *MO* = Oppgaveorientering, *Pre* = Pre-test, *PI* = Prestasjonsintervensjonene, *MI* = Mestringsintervensjonene, *pre* = Datainnsamling fra pretest, *prst* = Datainnsamling fra prestasjonsintervensjonene, *mstr* = Datainnsamling fra mestringsintervensjonene, *TOT* = Alle elevene som fullførte prosjektet, *G* = Gutter, *J* = Jenter, *USK* = Ungdomsskole, *VGS* = Videregående skole, * = Signifikant forskjell mellom kjønn, ¥ = Signifikant forskjell mellom trinn

I tabell 3 blir deskriptiv statistikk av de ulike dimensjonene fremstilt i form av utvalgets gjennomsnittsscore med sine respektive standardavvik.

Tabell 4: Bivariat Pearson- korrelasjon og Cronbach's Alpha for sentrale variabler

	PC _{pre}	MC _{pre}	PO _{pre}	MO _{pre}	PC _{prst}	MC _{prst}	PO _{prst}	MO _{prst}	PC _{mstr}	MC _{mstr}	PO _{mstr}	MO _{mstr}
PC _{pre}	-	-.26**	.30**	-.12	.20**	-.11	.01	-.03	.21**	-.20**	.03	-.11
MC _{pre}		-	-.04	.15*	-.07	.23**	-.12	-.01	-.01	.14	.11	.06
PO _{pre}			-	.23**	.15*	.07	.16*	.06	.19**	-.03	.27**	.14*
MO _{pre}				-	-.02	.14*	-.02	.11	-.03	.15*	.08	.21**
PC _{prst}					-	-.39**	.13	-.15*	.11	-.07	.01	.02
MC _{prst}						-	-.03	.12	.00	.13	.09	.20**
PO _{prst}							-	.25**	.23**	-.15*	.22**	.03
MO _{prst}								-	.09	.04	.07	.17*
PC _{mstr}									-	-.32**	.38**	-.17*
MC _{mstr}										-	-.19**	.37**
PO _{mstr}											-	-.03
MO _{mstr}												-
α	0.84	0.86	0.91	0.87	0.89	0.88	0.91	0.87	0.89	0.88	0.91	0.87

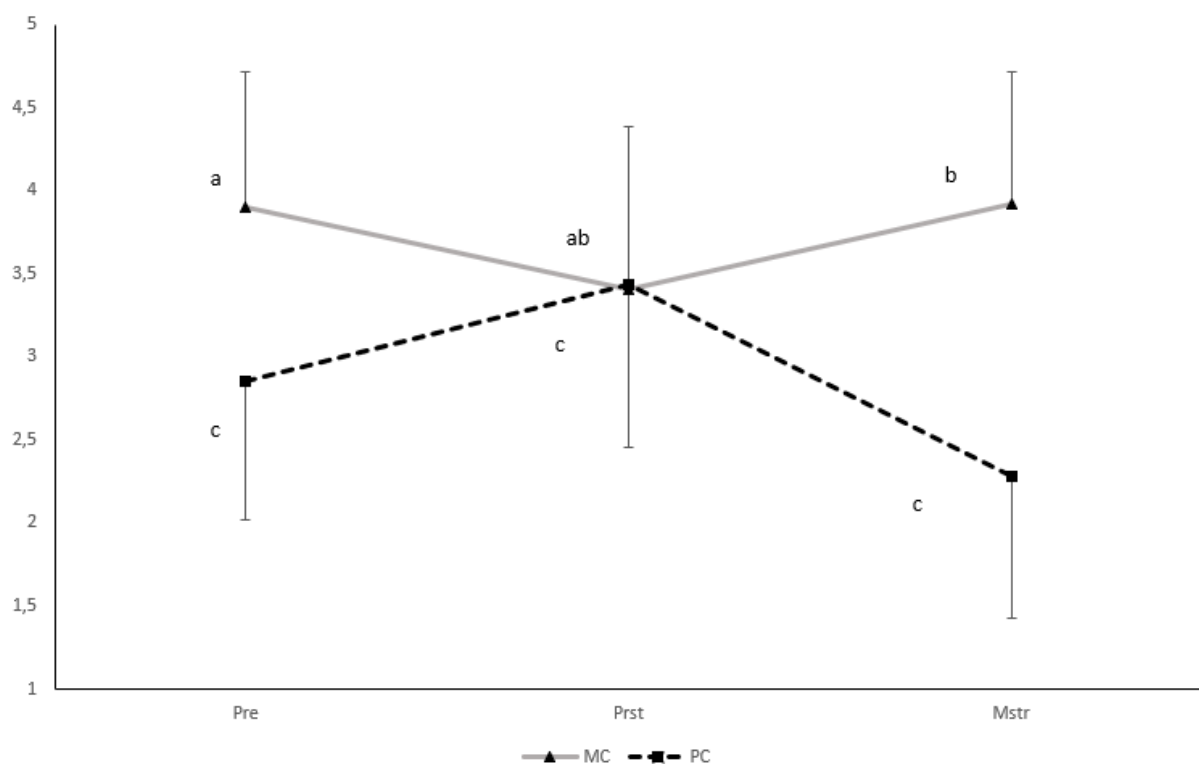
Note. ** Statistisk signifikant ($p < 0.01$), * Statistisk signifikant ($p < 0.05$), *PC* = Opplevd prestasjonsklima, *MC* = Opplevd mestringsklima, *PO* = Rapportert egoorientering, *MO* = Rapportert oppgaveorientering, *pre* = Datainnsamling fra pretest, *prst* = Datainnsamling fra prestasjonsintervensjonene, *mstr* = Datainnsamling fra mestringsintervensjonene, α = Cronbach's Alpha

I tabell 4 kan en se at samtlige variabler inneholdt Cronbach's Alpha verdier > 0.70 , noe som kan gjøre at en kan vurdere at variablene har tilfredsstillende indre konsistens (Cozby & Bates, 2015). Tabell 4 oppgir bivariat korrelasjon mellom studiens sentrale variabler. En kan se at det var positiv signifikant korrelasjon mellom opplevd prestasjonsklima pre-test og etter både prestasjonsintervensjonene og mestringsintervensjonene. Opplevd mestringsklima hadde en signifikant positiv korrelasjon mellom pre-test og etter prestasjonsintervensjonene, men var ikke signifikant etter mestringsintervensjonene. Rapportert egoorientering hadde en signifikant positiv korrelasjon med pre-test og etter både prestasjonsintervensjonene og mestringsintervensjonene. Rapportert oppgaveorientering hadde ikke signifikant korrelasjon mellom pre-test og prestasjonsintervensjonene, men det var signifikant positiv korrelasjon med mestringsintervensjonene. Det var signifikant positiv korrelasjon mellom prestasjonsklima og egoorientering ved pre-test, men ikke etter prestasjonsintervensjonene og mestringsintervensjonene. Egoorientering hadde signifikant positiv korrelasjon med prestasjonsklima pre-test, etter prestasjonsintervensjonen og etter mestringsintervensjonene. Mestringsklima hadde signifikant positiv korrelasjon med oppgaveorientering pre-test, men ikke etter prestasjonsintervensjonene og mestringsintervensjonene. Oppgaveorientering hadde signifikant positiv korrelasjon med mestringsklima pre-test, og etter mestringsintervensjonene.

Tabell 5: Repeated Measures Anova

Variabler	Λ	F (df ₁ , df ₂)	p	ηp^2
Prestasjonsklima	.52	92.73 (2 , 200)	< .001	.48
Mestringsklima	.81	24.27 (2 , 200)	< .001	.20
Egoorientering	.93	7.55 (2 , 200)	< .001	.07
Oppgaveorientering	.87	14.66 (2 , 200)	< .001	.13

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



Figur 1: Endringer i opplevd prestasjonsklima og mestringsklima

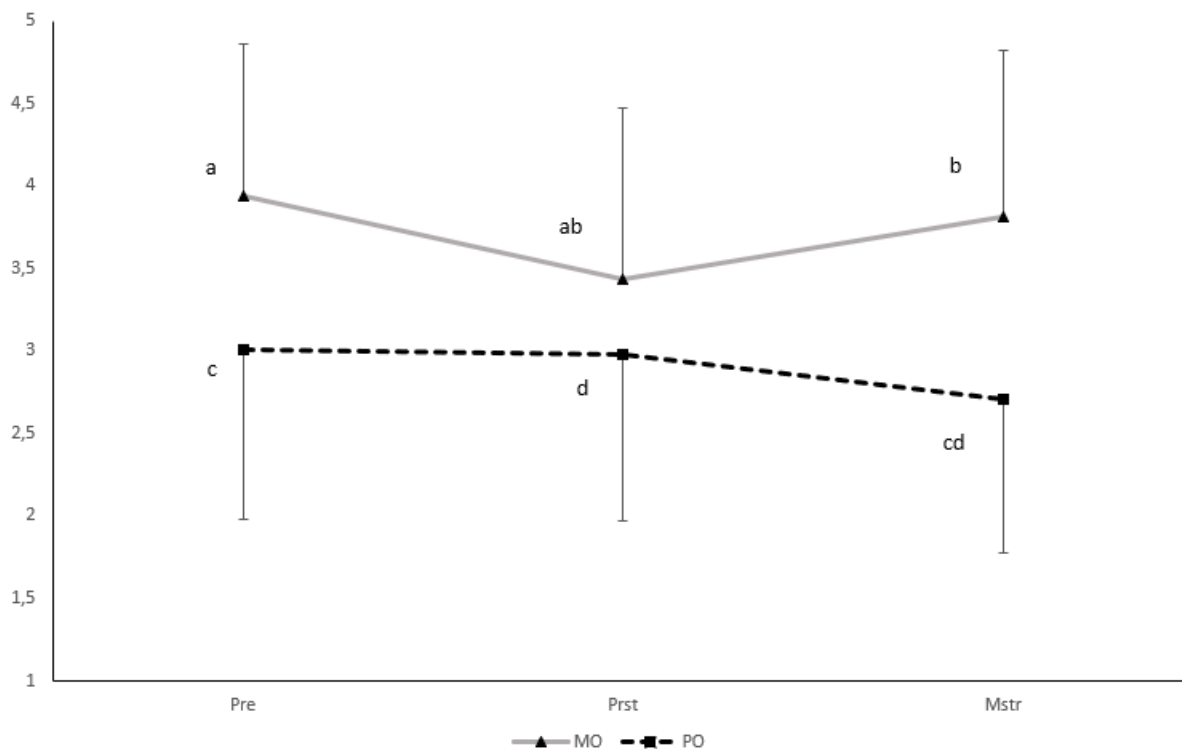
Note. N = 202, Gjennomsnitt og standard avvik er representert ved hvert punkt, Pre = Måling av opplevd prestasjonsklima og mestringsklima etter pretest, Prst = Måling av opplevd prestasjonsklima og mestringsklima etter prestasjonsintervensjonene, Mstr = Måling av opplevd prestasjonsklima og mestringsklima etter mestringsintervensjonene, PC = Prestasjonsklima, MC = Mestringsklima, a-c = Lik bokstav indikerer signifikant forskjell

Tabell 5 viser signifikant endring over tid for elevenes opplevde prestasjonsklima (F (df) = 92.73 (2 , 200), p = < .001). Figur 1 påpeker endringer på opplevd prestasjonsklima på de ulike måletidspunktene. Figuren viser sammenligning av prestasjonsklima pre-test opp imot prestasjonsklima på to økter med høyt fokus på prestasjon. Da kan en se at prestasjonsklima pre-test hadde et gjennomsnitt på 2.85 (0.83), og målingene gjort etter to økter med høyt fokus på prestasjon et gjennomsnitt på 3.44 (0.98). Dette er en signifikant (p < .01) forskjell.

Dataene viser tegn til at elevene fikk økt opplevd prestasjonsklima etter to økter med høyt fokus på prestasjon. På det andre måletidspunktet blir prestasjonsklima pre-test sammenlignet opp imot opplevd prestasjonsklima etter to økter med høyt fokus på mestring. Dataene viser da at prestasjonsklima pre-test hadde et gjennomsnitt på 2.85 (0.83), og målingene gjort på opplevd prestasjonsklima etter to økter med høyt fokus på mestring fikk et gjennomsnitt på 2.28 (0.85). Dette er en signifikant ($p < 0.01$) forskjell. Dette viser tegn på at elevene fikk redusert opplevelse av prestasjonsklima etter to økter med høyt fokus på mestring.

Tabell 5 viser signifikant endring over tid for elevenes opplevde mestringsklima ($F(df) = 24.27(2, 200)$, $p = < .001$). Figur 1 påpeker endringer på mestringsklima på de ulike måletidspunktene. Det blir gjort en sammenligning mellom mestringsklima pre-test opp imot opplevd mestringsklima etter to økter med høyt fokus på prestasjon. Gjennomsnittet til mestringsklima pre-test var 3.90 (0.82), og målingene gjort på opplevd mestringsklima etter to økter med høyt fokus på prestasjon fikk et gjennomsnitt på 3.41 (0.98). Dette er en signifikant ($p < 0.01$) forskjell. Disse resultatene viser tegn på at elevene fikk redusert opplevelse av mestringsklima etter to økter med høyt fokus på prestasjon.

Videre blir mestringsklima pre-test målt opp imot opplevelsen av mestringsklima etter to økter med høyt fokus på mestring. Mestringsklima pre-test hadde gjennomsnitt 3.90 (0.82), og opplevd mestringsklima etter to økter med høyt fokus på mestring hadde gjennomsnitt på 3.92 (0.80). Dette var ingen signifikant ($p = 0.72$) endring. Denne informasjonen viser tegn på at elevene ikke fikk endring i opplevd mestringsklima etter to økter med høyt fokus på mestring.



Figur 2: Endringer i rapportert egoorientering og oppgaveorientering

Note. $N = 202$, Gjennomsnitt og standard avvik er representert ved hvert punkt, *Pre* = Måling av rapportert egoorientering og oppgaveorientering etter pretest, *Prst* = Måling av rapportert egoorientering og oppgaveorientering etter prestasjonsintervensjonene, *Mstr* = Måling av rapportert egoorientering og oppgaveorientering etter mestringsintervensjonene, *PO* = Egoorientering, *MO* = Oppgaveorientering, *a-d* = Lik bokstav indikerer signifikant forskjell

Tabell 5 viser signifikant endring over tid for elevenes rapporterte egoorientering ($F(2, 200) = 7.55$, $p < .001$). Figur 2 påpeker endringer i egoorientering på de ulike måletidspunktene. Først blir sammenligningen av egoorientering pre-test opp imot rapportert egoorientering etter to økter med høyt fokus på prestasjon. Egoorientering pre-test hadde gjennomsnitt 3.01 (0.92), og rapportert egoorientering etter to økter med høyt fokus på prestasjon hadde gjennomsnitt 2.98 (1.03). Ingen signifikant ($p = 0.82$) endring. Disse dataene viser tegn på at elevene ikke rapporterte noen endring i egoorientering etter to økter med høyt fokus på prestasjon.

Den neste sammenligningen tok for seg egoorientert pre-test målt opp imot rapportert egoorientering etter to økter med høyt fokus på mestring. Egoorientering pre-test hadde gjennomsnitt 3.01 (0.92), og rapportert egoorientering etter to økter med høyt fokus på mestring hadde gjennomsnitt 2.71 (1.01). Dette tilsvarte en signifikant ($p < 0.01$) endring. Dette viser tegn på at elevene fikk redusert egoorientering etter to økter med høyt fokus på mestring.

Tabell 5 viser signifikant endring over tid for elevenes rapporterte oppgaveorientering ($F(df) = 14.66(2, 200)$, $p < .001$). Figur 2 påpeker endringer i oppgaveorientering på de ulike måletidspunktene. Den første sammenligningen tok for seg oppgaveorientering pre-test målt opp imot rapportert oppgaveorientering etter to økter med høyt fokus på prestasjon. Oppgaveorientering pre-test hadde gjennomsnitt 3.94 (1.03), og rapportert oppgaveorientering etter to økter med høyt fokus på prestasjon hadde gjennomsnitt 3.44 (1.01). Dette er en signifikant ($p < 0.01$) endring. Dette viser tegn på at elevene fikk redusert oppgaveorientering etter to økter med høyt fokus på prestasjon. Den neste sammenligningen tok for seg oppgaveorientering pre-test målt oppimot rapportert oppgaveorientering etter to økter med høyt fokus på mestring. Oppgaveorientering pre-test hadde gjennomsnitt 3.94 (1.01), og rapportert oppgaveorientering etter to økter med høyt fokus på mestring hadde gjennomsnitt 3.81 (0.93). Ingen signifikant ($p = 0.12$) endring. Det er med andre ord ingen tegn til endring på oppgaveorientering etter to økter med høyt fokus på mestring.

5.0 Diskusjon

Denne studien hadde som formål å undersøke om kroppsøvingslæreren, på relativt kort tid, kunne påvirke elevenes opplevde motivasjonsklima og selvrapporterte målorientering. I følge studiens resultater kan det virke som at kroppsøvingslæreren har mulighet til å kunne gjøre dette til en viss grad. Studiens fremsatte hypoteser kan sies å være delvis bekreftet. Dette er grunnet at prestasjonsintervensjonene ga signifikant økning i elevenes opplevde prestasjonsklima, og signifikant reduksjon i elevenes opplevde mestringsklima (Hypotese 1). Elevene fikk ikke signifikant økning i mestringsklima etter to økter med fokus på mestring, men elevenes opplevde prestasjonsklima ble derimot signifikant redusert etter to økter med høyt fokus på mestring (Hypotese 2). Resultatene viste at elevene ikke fikk signifikant økning i egoorientering etter to økter med høyt fokus på prestasjon, men elevene fikk derimot signifikant lavere oppgaveorientering etter to økter med høyt fokus på prestasjon (Hypotese 3). Analysene viste videre ingen tegn til høyere oppgaveorientering etter to økter med høyt fokus på mestring, men elevene fikk derimot signifikant lavere egoorientering etter to økter med høyt fokus på mestring (Hypotese 4). Funnene fra denne studien støtter i stor grad tidligere forskning på området som hevder at det er en reel mulighet for å påvirke elevenes motivasjonsklima, og selvrapporterte målorientering i en kroppsøvingskontekst (Digelidis et al., 2003; Klungland, 2017; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Xiang & Lee, 2002).

TARGET-modellen ble brukt som didaktisk rammeverk i denne studien, og en tok i bruk modellens dimensjoner til å utforme de ulike kroppsøvingsøktene som hadde fokus på henholdsvis prestasjon og mestring. Modellen kan bli brukt som et didaktisk verktøy for å operasjonalisere målorienteringsteorien (Ames, 1992b). Ames (1992b) hevder at TARGET-modellens seks dimensjoner kan være nyttig til manipulasjon av læringsmiljø i en skolekontekst, noe som denne studien kan være med å støtte opp under. Resultatene viste tegn til at manipulasjonen fungerte til en viss grad, noe som vil si at en kan konkludere med at TARGET-modellen er et greit didaktisk verktøy å bruke for å endre læringsmiljøet (Ames, 1992b). Mulige konsekvenser disse resultatene kan ha for en kroppsøvingslærer er blant annet at en bør være bevisst på hvordan en planlegger undervisningen (hvilke dimensjoner i TARGET-modellen en prioriterer, og hvordan) ved tanke på hvilket motivasjonsklima/målorientering en ønsker å fremheve (Ames, 1992b).

Resultatene viste at elevenes opplevde prestasjonsklima ble signifikant økt etter prestasjonsintervensjonene, og signifikant redusert etter mestringsintervensjonene. Dette kan indikere at prestasjonsintervensjonene har fungert bra ettersom det gav utslag på hvordan elevene reagerte. At fokuset på prestasjon i disse øktene var høyt nok til at det fikk en endring i forhold til pre-test. Ettersom det opplevde prestasjonsklimaet ble redusert etter mestringsintervensjonene, kan det tyde på at fokuset på prestasjon har vært mindre tilstede under disse øktene. Dette kan tyde på at fokuset på mestring i mestringsintervensjonene har vært høyt nok til at fokuset på prestasjon har falt. Dette kan gi indikasjon på at en som kroppsøvlingslærer har mulighet til å endre motivasjonsklimaet i en bestemt retning. Disse funnene gir støtte til studien fra Digelidis et al (2003), som fant at elevene som deltok på økter med fokus på mestring, opplevde lavere grad av prestasjonsklima. Faktorer som kan være med på å påvirke elevenes motivasjonsklima er for eksempel at prestasjonsøkter har en tendens til å inkludere øvelser med sosial sammenligning, og mestringsøkter har en tendens til å inkludere øvelser med personlig forbedring (Digelidis et al, 2003). Studiens funn om at opplevd prestasjonsklima ble økt etter prestasjonsintervensjonene kan støttes av Blankenship (2008), ettersom Blankenship (2008) hevdet at konkurranser kan lede til prestasjonsklima i kroppsøvlingsfaget. Øvelser med høyt konkurranseelement hvor en blant annet fokuserte på elementer i TARGET-modellen som task (tydelig eksponering), authority (lærerstyrt), recognition (offentlig ros og belønning) og evaluation (offentlig evaluering), var essensielt i denne studiens økter med fokus på prestasjon (Ames, 1992b; Blankenship, 2008).

Ut fra resultatene kan en se at elevenes opplevde mestringsklima ikke fikk signifikant økning etter mestringsintervensjonene, men ble derimot signifikant redusert etter prestasjonsintervensjonene. Dette kan indikere at fokuset på mestring i mestringsintervensjonene kanskje ikke var høyt nok til å skape endring i forhold til pre-test. En burde kanskje vært enda mer konkret på elementer i TARGET-modellen som for eksempel task (fokus på fremgang og mestring), grouping (heterogene grupper), evaluation (privat evaluering) og time (elevene styrer mer av tidsrammen) (Ames, 1992b; Blankenship, 2008). Videre ble det prøvd å fjerne konkurranseelementet i øvelsene, slik at en prøvde å eliminere sosial sammenligning, men ettersom kroppsøvlingsfaget av natur gjerne fremhever konkurranse, kan det bli mer utfordrende å fjerne på den korte tiden prosjektet hadde tilgjengelig (Ames, 1992b; Blankenship, 2008; Digelidis et al., 2003).

En alternativ forklaring på at en fikk slike resultater kan være at pre-testene til mestringsklima var høyere enn pre-testene til prestasjonsklima. En kan se på resultatene at elevene scoret vesentlig høyere på mestringsklima (3.90) i forhold til prestasjonsklima (2.85). Mestringsklima scorene ved pre-test var relativt nær høyeste mulige score (5), noe som gjør at ceiling effect kan ha vært en faktor (Cozby & Bates, 2015). Dette tyder på at det kanskje var mer «typisk» for de deltagende skolene å fremme mestringsklima over prestasjonsklima (Todorovich & Curtner-Smith, 2002). Dette kan resultere i at det er vanskeligere å skape endring i mestringsklima ettersom elevene allerede scorer høyt på dette i forhold til prestasjonsklima, som gjerne er en større kontrast til deres vanlige undervisning (Todorovich & Curtner-Smith, 2002). Ettersom elevenes opplevde mestringsklima ble signifikant redusert etter prestasjonsintervensjonene, tydet dette på at kroppsøvingslæreren har en mulighet ved å bruke TARGET-modellen til å endre motivasjonsklimaet til variert grad.

Når en retter fokuset over på målorientering, kan en se i resultatene at rapportert egoorientering ikke fikk signifikant økning etter prestasjonsintervensjonene. Resultatene viste derimot at rapportert egoorientering ble signifikant redusert etter mestringsintervensjonene. Dette gir ikke noe indikasjon på at prestasjonsklima på kort sikt foster egoorientering, men det gir en indikasjon på at mestringsklima på relativt kort tid har potensiale til å redusere egoorientering. Resultatene viste at rapportert oppgaveorientering ikke fikk signifikant økning etter mestringsintervensjonene. Derimot viste resultatene at rapportert oppgaveorientering ble signifikant redusert etter prestasjonsintervensjonene. Dette viser ingen indikasjon på at mestringsklima på relativt kort tid kan fostre oppgaveorientering, men det gir en indikasjon på at prestasjonsklima på relativt kort tid har mulighet til å redusere oppgaveorientering.

Det er blitt nevnt av flere forskere at prestasjonsklima har en direkte tilknytning til egoorientering, og at mestringsklima har en direkte tilknytning til oppgaveorientering (Duda, 1996; Dweck & Leggett, 1988; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2006; Treasure, 1993). Dette kunne ikke denne studien eksplisitt bekrefte. Denne studien kunne derimot bekrefte at det er en kontrast mellom mestringsklima og egoorientering, og at det er en kontrast mellom prestasjonsklima og oppgaveorientering. Ut fra dette er det rimelig å anta at dersom en som kroppsøvingslærer ønsker å minske egoorientering kan en drive

kroppsøvingstimer med fokus på mestring, og dersom en som kroppsøvingslærer ønsker å minske oppgaveorientering kan en drive kroppsøvingstimer med fokus på prestasjon.

Egoorientering har blitt hevdet av flere forskere som ugunstig i en kroppsøvingskontekst, grunnet at det kan assosieres med for eksempel fokus på overlegenhet, sosial status, ønske om å utkonkurrere andre, manglende fair play, synet på suksess, dårlig forhold til innsats, mindre formålstjenlig læringsutbytte, samt negative sammenhenger med emosjonelle, kognitive og motivasjonelle faktorer (Duda, 1989; Duda & Nicholls, 1992; Harwood et al., 2008; Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006; Tenenbaum et al., 2012). Oppgaveorientering har blitt ansett som gunstig å bruke i en kroppsøvingskontekst, grunnet at det ofte blir assosiert med innsats som forutsetning for mestring og utvikling, læring som målsetting, faglig glede, suksess sett i lys av forbedring og læring, egenverdi for bevegelse, utholdenhet i læringsprosesser og langtidsdeltakelse i fysisk aktivitet (Biddle et al., 2003; Blankenship, 2008; Bowler, 2009; Harwood et al., 2008; Nicholls, 1984; Ntoumanis & Biddle, 1998; Solmon, 1996; Tenenbaum et al., 2012). Med bakgrunn i dette kan det være en fordel som kroppsøvingslærer å minske egoorientering, og øke oppgaveorientering i sin undervisning.

En mulig forklaring på at studien ikke fant den forventede sammenhengen mellom motivasjonsklima og målorientering kan skyldes interaksjonsteori (trait og state tilnærmingen) (Horn, 2008). Denne teorien går ut på at atferd gjerne er et resultat av personlighet og miljø (Horn, 2008). Respondentene har gjerne forskjellige personligheter, og kommer kanskje fra ulike miljøer som kan gjøre at tiden det tar å endre deres målsetninger i kroppsøvingsfaget kan variere (Horn, 2008). For eksempel det kan være at en del av respondentene har personlighetstrekk som høy selvtilit og egoisme som kan være relatert til prestasjonsklima og egoorientering, som kan gjøre det utfordrende å endre på kort tid (Horn, 2008). Alternativt kan en del respondenter for eksempel ha personlighetstrekk som ydmyk og medmenneskelighet, som kan relateres til mestringsklima og oppgaveorientering, som også kan være utfordrende å endre på kort tid (Horn, 2008). Hvis en skulle gjort en replikasjon av denne studien, kan en for eksempel øke varigheten på prosjektet (Cozby & Bates, 2015). Noen av disse prosessene kan tenkes å være avhengig av eksponering over tid, det kan være at det kan føre til eventuelle forbedringer (Cozby & Bates, 2015).

Det kan være vanskelig å si noe om den langvarige effekten av denne studien, da det ikke er blitt foretatt målinger i etterkant av intervensjonen. I en studie av Digelidis et al (2003) hvor

det ble foretatt en post- test 10 måneder etter intervensjonen da ble det påvist at effektene som intervensjonen hadde hatt var forsvunnet. Digelidis et al (2003) poengterer at det kanskje burde blitt gjort over lengre tid for og kunnet sett langtidseffekter, for eksempel gjennom alle skoleårene. Det virker til at en som kroppsøvlingslærer har en form for påvirkningskraft som kan endre motivasjonsklimaet til en viss grad, og at en kan til dels endre målorienteringen (Digelidis et al, 2003; Klungland, 2017; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Xiang & Lee, 2002). Denne kunnskapen angående motivasjonsklima og målorientering kan gjøre at kroppsøvlingslærerne kan bli bedre på å heve elementene i physical literacy (Whitehead, 2010). Dette kan gi implikasjoner for kroppsøvlingslærer profesjonen ved at en kan planlegge økter bedre, bli bedre på tilpasset opplæring, relasjonsbygging, forbedre motivasjon for faget, mer målrettet undervisning, heve innsatsen og kanskje forbedre eventuelle negative holdninger til faget (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Horn, 2008; Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre forskning i form av flere eksperimenter med høyere N, lengre tidsintervall og samme bruk av teoretisk og didaktisk rammeverk (målorienteringsteorien og TARGET-modellen) kan kanskje avklare denne påvirkningskraften ytterligere (Digelidis et al., 2003; Klungland, 2017; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Xiang & Lee, 2002). Dette kan gjøre at en får et bedre utgangspunkt for å bli en bedre kroppsøvlingslærer (Digelidis et al., 2003; Klungland, 2017; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Xiang & Lee, 2002).

5.1 Styrker og svakheter

Ærlighet rundt prosjektets metodiske valg og gjennomføring vil kunne være viktig for å belyse styrker og svakheter med studien (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). Det blir nevnt at det er viktig å opplyse leseren om prosessen i prosjektet, og ikke unnvike fra detaljer, slik at leseren kan dra mest mulig korrekte konklusjoner av det vedlagte arbeidet (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). Studier slik som denne som opererer med statistikk av mennesker, prøver å gjenspeile en form for virkelighet basert på tall, og dette bør en ta med forbehold om at det kan være bias/feilkilder (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014; Polit & Beck, 2018).

Et eksperimentelt design slik som dette prosjektet, kan ha styrken av at den kan få et innblikk i kausaliteter (Cozby & Bates, 2015). Designet er blitt plassert høyt oppe i evidenshierarkiet/pyramiden ettersom designet fremstiller relativt sterke data (Cozby &

Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). Det som kan være utfordringen med å tolke årsak og virkningsforhold er blant annet at det kan bli forstyrret av konfunderende variabler (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). Det er ikke alltid enkelt å finne ut hva som eventuelt kan være slike faktorer, men studien har prøvd å utelukke slike muligheter for forstyrrelser i dette prosjektet ved strenge rammer for gjennomføring (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018).

En utfordring i kvantitativ forskning er å ha nok respondenter, ettersom høyere antall vil kunne gi større statistisk kraft (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). I dette prosjektet var det 202 respondenter med, noe som i et eksperiment med cross-over design kan sies å være relativt sterkt. En skulle gjerne hatt flere respondenter for sterkere data, da kunne en blant annet hatt bedre mulighet for å undersøke responsmønstre i subgrupper (for eksempel gutter vs jenter og idrettsaktive vs ikke idrettsaktive), ettersom det kan tenkes at ulike personkarakteristika kan spille en modererende rolle i måten individer responderer på en type stimuli (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). I tillegg skulle en gjerne hatt skoler som var spredd over hele Norge samt dekket alle årstrinnene på ungdoms- og videregående skole (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). En fordel ved dette designet er at respondentene kan fungere som sin egen kontrollgruppe. Det vil si at kravet om en kontrollgruppe vil være mindre gjeldende. Dog kunne det styrket prosjektet dersom en hadde hatt en gruppe som ikke ble utsatt for noen intervensjon (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). Det falt noen respondenter bort grunnet diverse ugyldigheter med tanke på utfyllingen av skjemaene. Antall frafall av respondenter samt at dette prosjektet hadde et bekvemmelighetsutvalg vil nok kunne være kilder til manglende generaliseringsevne, som kan være en svakhet i studien (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). En utfordring med dette forskningsdesignet kan være at den interne og ytre validiteten kan være i konflikt med hverandre (Cozby & Bates, 2015). Det vil si at når studien prøver å ha høy grad av intern validitet i form av kontroll og strenge føringer, kan dette gå på bekostning av den ytre validiteten (praktisk relevans, økologisk validitet) med tanke på generalisering av funnene (Cozby & Bates, 2015). En kan havne i et dilemma som forsker ved at en må bestemme om det viktigste med prosjektet er å finne ut om manipulasjonen av den uavhengige variabelen var det som resulterte i de observerte endringene i den avhengige variabelen, eller om en best mulig ønsker å generalisere funnene (Cozby & Bates, 2015).

En potensiell svakhet for den interne validiteten for denne studien var at det ble noe frafall av diverse grunner, og at kanskje elevene merket et mønster i prosjektet når de svarte på spørreskjemaet flere ganger samt at pre-testen kan ha gjort at noen elever forstod hva som kom til å skje, noe som kan true den ytre validiteten (Cozby & Bates, 2015). En fordel som studien potensielt hadde var at varigheten til prosjektet ikke var for lenge ettersom det varte i fire sammenhengende uker (per klasse), noe som kan gjøre at faktorer som aldring og utmattelse kanskje ikke har noe påvirkning på resultatene (Cozby & Bates, 2015). En ulempe som studien hadde var at studien kun hadde kontroll over respondentene i kroppsøvingstimene, noe som gjør at studien ikke hadde kontroll på hva elevene foretok seg på fritiden. Dette kan være en svakhet ettersom kanskje noen elever driver aktivt med de respektive idrettene, noe som kan gjøre at de har en fordel i timene som kan prege den interne validiteten (Cozby & Bates, 2015). En annen potensiell bias er forskerens innvirkning i selve utførelsen av prosjektet, og effekten det kan ha med å få en «ny kroppsøvlingslærer» med sin egen personlige stil (Cozby & Bates, 2015). Det kan være vanskelig å vite hvor mye det var innholdet i øktene i forhold til forskerens utførelse av det som påvirket dem mest, noe som gjør at det kan være en fordel ved eventuelt videre forskning å prøve ut andre testledere (Cozby & Bates, 2015).

En svakhet som kan forekomme når en velger å bruke spørreskjema som kilde for datainnsamling er at en kan få uærlige/useriøse svar av respondentene (Cozby & Bates, 2015). Dette kan for eksempel være at respondentene over- rapporterer eller under- rapporterer informasjon (social desirability responding) (Cozby & Bates, 2015). En annen utfordring ved å bruke spørreskjemaer kan være at respondentene ikke forstår spørsmålene og svarer «feil» på grunn av misforståelser (Cozby & Bates, 2015). Dette prøvde studien og klassens kroppsøvlingslærer å unngå med en gjennomgang av skjemaet før start, samtidig som en representant for studien gikk rundt og hjalp de som trengte assistanse.

Respondentene i dette prosjektet var 13-14 år (8.- og 9. klasse på ungdomsskolen) og 16-17 år (1.- og 2. klasse på videregående skole), noe som gjør at de kan være i en usikker fase i livet, og kan være redd for å svare ærlig (Cozby & Bates, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Likevel har bruken av spørreskjema styrken ved at det kan relativt objektivt vurdere svar av respondentene, og innebærer som regel mindre grad av subjektiv bias enn hva for eksempel intervjuer kan ha (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018).

Prosjektet valgte å bruke de standardiserte spørreskjemaene TEOSQ og PMCSQ-2 ettersom de virket til å fungere greit i tidligere forskning rundt målorientering og læringsklima (Digelidis et al., 2003; Harwood et al., 2015; Ntoumanis & Biddle, 1998; Standage et al., 2003; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Xiang & Lee, 2002). En potensiell svakhet med studien kan være at det finnes bedre/like gode spørreskjemaer til denne problematikken. Det ble ikke tatt noe pilot test før prosjektet startet, dette kan være en svakhet ettersom en ikke kan garantere at øktene var bra nok til at manipuleringen ble «kraftig nok», eller om at elevene forstod spørreundersøkelsen tilstrekkelig (Cozby & Bates, 2015; Creswell, 2014).

Et spørreskjema blir nevnt å være avhengig av at flere spørsmål omhandler samme sak slik at det kan styrke validiteten (Cozby & Bates, 2015). Spørsmålene bør ha høy reliabilitet, og den forberedende faktoranalysen til denne studien som blant annet tok for seg Cronbach's Alpha verdiene ble ansett som tilfredsstillende, noe som indikerte at studiens spørreskjema var reliabelt. Variablene ble vurdert til normalfordelte, noe som gjorde at studien hadde en styrke ved at den kunne benytte parametriske tester. Dette er et punkt som kan diskuteres. Pearson-r ble oppgitt som mål på samvariasjonen mellom variablene, og det ble gjennomført Repeated Measures Anova for å undersøke om manipulasjonen av de uavhengige variablene hadde effekt på de avhengige variablene (Thomas et al., 2005). Wilks' Lambda verdiene ble brukt i tolkningen av resultatene for å undersøke om det var signifikante forskjeller mellom gruppene (Thomas et al., 2005). Partial eta squared ble benyttet for å undersøke i hvilken grad variasjon kunne rettes mot uavhengig variabel (Pierce, Block & Aguinis, 2004; Richardson, 2011). Disse testene kan være rimelig å anta var fornuftige å bruke i denne studien ettersom noe av studiens formål var å undersøke om manipulering av utvalgets motivasjonsklima hadde effekt på elevenes rapporterte målorientering.

Ettersom dette forskningsprosjektet ble gjort i en skolekontekst, var det begrensede muligheter til randomisering ettersom klassene var allerede inndelt (Thomas et al., 2005). Randomiseringen er derfor gjort på klassenivå (kluster-randomisering) (Cozby & Bates, 2015). Denne begrensningen kan ha vært en trussel til den interne validiteten (Thomas et al., 2005). Valg av idrett er noe som kan diskuteres, men en kan tenke seg at elevene er mer på «lik linje» innenfor basketball og innebandy, i forhold til hvis en hadde valgt for eksempel fotball og håndball ettersom det virker til at flere elever driver aktivt på med de idrettene på fritiden (Loland, 2007). Valg av idrett kan være en potensiell styrke i studien.

Når en driver forskning vil det være viktig å ta stilling til om konsekvensene som prosjektet kan ha på respondentene er vært gevinsten som resultatene kan utvinne (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018). Prestasjonsøktene i dette prosjektet ble ansett som det punktet i prosessen som eventuelt kunne ha negativ konsekvens for respondentene grunnet høy grad av eksponering og sosial sammenligning. Forebygging for eventuelle skader ble gjort ved at klassens kroppsøvingslærer var tilstede under øktene og kunne ta hånd om elevene det eventuelt skulle påføre. At prosjektet hadde ressurser til at kroppsøvingslæreren kunne være med under prosjektet som støtte, kan bli sett på som en styrke til studien. Konklusjonen både før og etter prosjektet forble den samme med at studenten anså det at krenkelsen som ble gjort i prosjektet som « greit » med tanke på gevinsten det gav. Debriefingen av prosjektet som alle klassene fikk ble ansett som viktig for å oppklare hva som var blitt gjort og hvorfor, slik at en kunne nøste opp i eventuelle negative virkninger hos elevene (Cozby & Bates, 2015; Polit & Beck, 2018).

Ettersom denne studien befinner seg innen sosialvitenskapen, og det er blitt gjennomført statistiske analyser for å analysere data, bør en ikke ta resultatene for « god fisk » (Cozby & Bates, 2015). Ingen studier kan nok sies å være fri for bias, derfor kan det være hensiktsmessig å ta studiens begrensninger og svakheter i betraktning (Cozby & Bates, 2015). Etter det jeg kjenner til, finnes det få intervensjoner på denne tematikken innenfor faget kroppsøving, og det er ønskelig at videre forskning utfører flere intervensjoner. Ettersom studien hadde begrenset utvalgsstørrelse (202) og lengde (4 uker per klasse), kan det være hensiktsmessig at videre forskning prøver å gjøre et større prosjekt, og gjerne kanskje i form av en longitudinell studie.

6.0 Oppsummering

Dette prosjektet hadde som hensikt å undersøke om ungdomsskole og videregående elever sin opplevde motivasjonsklima i kroppsøvningsfaget kunne endres med å manipulere undervisningsøktene mot en bestemt retning. I tillegg var det en hensikt å undersøke om elevenes opplevde motivasjonsklima kunne ha en påvirkning på elevenes målorientering.

Studiens resultater viste at de to ulike intervensjonene som elevene deltok i til dels endret elevenes opplevde motivasjonsklima. Prestasjonsintervensjonene ga økning i elevenes opplevde prestasjonsklima, og reduksjon i elevenes opplevde mestringsklima. Elevene fikk ikke økning i mestringsklima etter mestringsintervensjonene, men elevenes opplevde prestasjonsklima derimot ble redusert. Resultatene viste at elevenes opplevde motivasjonsklima til dels kunne påvirke elevenes målorientering. Elevene fikk ikke økning i egoorientering etter prestasjonsintervensjonene, men elevene fikk derimot lavere oppgaveorientering. Elevene fikk ikke høyere oppgaveorientering etter mestringsintervensjonene, men elevene fikk derimot lavere egoorientering. Resultatene gir tyngde for å si at studiens fremsatte hypoteser kan delvis bekreftes. I lys av disse resultatene sammen med tidligere forskning, anses det som rimelig å anta at kroppsøvningslæreren har mulighet til å forme motivasjonsklimaet (Digelidis et al., 2003; Duda, 1996; Dweck & Leggett, 1988; Kouli & Papaioannou, 2009; Lloyd & Fox, 1992; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2001; Ommundsen, 2006; Standage et al., 2003; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Treasure, 1993). Videre kan det være rimelig å anta at elevenes målorientering kan predikeres til en viss grad av miljøets regjerende motivasjonsklima (Digelidis et al., 2003; Duda, 1996; Dweck & Leggett, 1988; Kouli & Papaioannou, 2009; Lloyd & Fox, 1992; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2001; Ommundsen, 2006; Standage et al., 2003; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Treasure, 1993).

En potensiell nytteverdi denne studien kan bringe til forskningsmiljøet er at motivasjonsklima har blitt testet direkte på ungdommer i en skolekontekst gjennom en intervensjon, dette kan gjøre at en får et innblikk i kausaliteter innen tematikken (Cozby & Bates, 2015). Temaet til studien kan sies å være viktig for kroppsøvningslærere og andre som ønsker å jobbe med ungdommer innenfor ulike aktiviteter, ettersom flere forskere har ansett at mestringsorientert motivasjonsklima og oppgaveorientert målorientering kan bli sett på som ønskelige forhold i en skolekontekst (Ames, 1992a; Biddle et al., 2003; Harwood

et al., 2008; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2006; Tenenbaum et al., 2012). Dette kan begrunnes med at mestringsorientert motivasjonsklima og oppgaveorientert målorientering kan forbindes med personlig forbedring, glede, utvikling, anstrengelse, indre interesse for aktiviteter, innsats, mening og mestringsfull læring (Ames, 1992a; Biddle et al., 2003; Harwood et al., 2008; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2006; Tenenbaum et al., 2012). På det andre aspektet kan prestasjonsorientert motivasjonsklima og egoorientert målorientering forbindes med overlegenhet, sosial status, lite formålstjenlig læringsutbytte, lav innsats, mindre grad av fair play, lavere motivasjon og moral (Biddle et al., 2003; Duda, 1989; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006).

Avslutningsvis kan en kanskje si at kroppsøvlingslæreren bør strebe etter et læringsmiljø som er innenfor mestringsorientert motivasjonsklima, ettersom at elevene da kan fokusere på å mestre fagets utfordringer på det individuelle plan i et tilpasset tempo (Ames, 1992a; Biddle et al., 2003; Harwood et al., 2008; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2006; Tenenbaum et al., 2012). Videre vil det kunne være fornuftig som kroppsøvlingslærer å fokusere på oppgaveorientert målorientering, ettersom at elevene da kan fokusere på sine individuelle mål på de ulike oppgavene, og ikke være opptatt av å vinne/være best (Ames, 1992a; Biddle et al., 2003; Harwood et al., 2008; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2006; Tenenbaum et al., 2012). Basert på studiens funn, er det rimelig å anbefale at kroppsøvlingslærere fokuserer mer på de ulike dimensjonene i TARGET-modellen innenfor mestringsklima, og mindre på dimensjonene innen prestasjonsklima. For eksempel kan kroppsøvlingslærere ha mer fokus på fremgang og mestring, elevmedvirkning, individuell feedback, heterogene grupper, privat evaluering og at elevene får være med å styre tidsrammen. Videre kan det være en fordel å redusere antall konkurranseaktiviteter, mindre lærerstyrte timer, minske offentlig ros og straff, ikke ha for store grupper, minimere sammenligning av elever og ikke ha for faste tidsrammer. Til slutt kan det være viktig å sørge for at elevene fokuserer på å forbedre seg selv samt prøver å skape mestringsopplevelser for samtlige av elevene (Ames, 1992a; Biddle et al., 2003; Harwood et al., 2008; Ntoumanis & Biddle, 1998; Ommundsen, 2006; Tenenbaum et al., 2012).

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 and the classroom motivational climate. I D. H. Schunk, & J. L. Meece (Red.), *Student Perceptions in the Classroom* (s. 327-348). Routledge.
- Ames, C. (1995). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. I D. C. Roberts (Red.), *Motivation in Sport and Exercise* (s. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643-665.
- 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.
- 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* (s. 1-20).
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14.

- Cervelló, E. M., Jiménez, R., del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills, 99*(1), 271-283.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(2), 222-239.
- Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2015). *Methods in behavioral research* (12th ed. ed.). Boston: McGraw-Hill Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.; International student ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- 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., 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.
- 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.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.
- Eikrem, Y., Tollånes, I., Johannessen, G., & Norges idrettsforbund og olympiske, k. (2002). *Tilstandsrapport for norsk idrett : medlemskap, aktivitet, frivillighet, demokrati, anlegg, økonomi, voksenopplæring, dopingprøver, OL-medaljer*. Oslo: Norges idrettsforbund og olympiske komité.

- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. *Research on Motivation in Education*, 3, 259-295.
- 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.
- González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A., & Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.
- Harwood, C., Spray, C. M., & Keegan, R. (2008). Achievement goal theories in sport. I D. S. Horn (Red.), *Advances in Sport Psychology*, 3rd ed., (s. 157-185,444-448). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Horn, T. S. (2008). *Advances in Sport Psychology* (3rd ed. ed.). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Klungland, K.T. (2017). *Betydningen av TARGET-modellens klimastruktur i kroppsøving på elevers opplevde motivasjonsklima og målorientering*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder). Hentet 04. desember 2017 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2454499>.
- Koka, A. (2013). The relationships between perceived teaching behaviors and motivation in physical education: A one-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 33-53.
- 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 05.12.17 fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/710/Fysisk-aktivitetblant-%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.
- Loland, S. (2007). *Idrett og samfunn* (Bokmål[utg.], 5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- 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.
- Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education, 4*(1), 31-44.
- 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. (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.
- 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.
- O'Donoghue, P. (2012). *Statistics for sport and exercise studies : an introduction*. London: Routledge.

- 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 D. Sigmundsson, H., & Ingebrigtsen, J. E. (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 51-71.
- Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173-182.
- 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. (2018). *Essentials of nursing research : appraising evidence for nursing practice* (9th ed. ed.). Philadelphia, Pa: Wolters Kluwer.
- 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.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2012). *Student perceptions in the classroom*. Routledge.
- Sigmundsson, H., & Ingebrigtsen, J. E. (2015). *Idrettspedagogikk* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solmon, M. A., & Boone, J. (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(4), 418-424.
- 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., & 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.
- 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.
- 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.
- Strydom, P., & Delanty, G. (2003). *Philosophies of social science : the classic and contemporary readings*. Maidenhead: Open University Press.
- Tenenbaum, G., Eklund, R., & Kamata, A. (2012). *Measurement in sport and exercise psychology*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- 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. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(3), 278-290.
- 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 04.12.17 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Læringsmiljø*. Hentet 25.06.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Skape en god læringskultur*. Hentet 25.06.18 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 pre-test
4. Spørreskjema post-test
5. Øktplaner prestasjonsklima
6. Øktplaner mestringsklima
7. Power- point skolene
8. Debrief power- point

8.1 Godkjenning NSD



Tommy Haugen
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 15.02.2018

Vår ref: 58609 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 23.01.2018 for prosjektet:

<i>58609</i>	<i>Betydningen av TARGET-modellens klimastruktur i kroppøving på elevers opplevde motivasjonsklima og 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>Atle Svalland Hauge</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 16.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / Hakon.Tranvag@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Atle Svalland Hauge, atle_sh@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58609

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget i hovedsak er godt utformet, men vi ber om at det kommer tydeligere frem hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig, og at dato for prosjektslutt spesifiseres.

Selv om ungdommenes foresatte samtykker til deltakelse i prosjektet, må også ungdommene gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at elevene mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at de forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Personvernombudet er enig i at 16- og 17-åringene kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det ikke samles inn sensitive opplysninger, og at prosjektet har kort varighet.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Agder sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 16.12.2018. Det fremgår av meldeskjema at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

8.2 Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

Tittel på studien: «Læringsmiljø og elevers måloppfatning i kroppsøvfingsfaget»

Formål med prosjektet: Jeg ønsker i dette prosjektet å undersøke hvordan dere som elever tenker angående mål i kroppsøvingstimene. Samtidig har jeg lyst å undersøke hvordan dere som elever opplever læringsmiljøet i timene under de ulike øktene vi skal igjennom.

Dere skal svare på 3 spørreundersøkelser, og gjennomføre 4 kroppsøvfingsøkter. Aktivitetene kommer til å være innebandy og basketball.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet: Studien innebærer at du som elev skal delta på 4 ulike kroppsøvfingsøkter, og svare på 3 spørreundersøkelser. Du som elev kan trekke deg fra prosjektet når som helst hvis du ønsker det.

En av fordelene ved deltakelse i prosjektet er at du får oppleve spennende og annerledes kroppsøvingstimer. Du får være med på et forskningsprosjekt som kan gjøre kroppsøvingstimene bedre, som kan få bedre kroppsøvfingslærere i fremtiden. Du får boller og brus for deltakelsen.

Hva skjer med informasjonen om deg: Alt informasjon vil bli anonymisert, det vil si at ingen kan finne ut at du har vært med i prosjektet. Hvis du sier ja, vil den anonymiserte informasjonen kunne bli brukt til forskning i denne masteroppgaven.

Prosjektet starter i august 2018, og slutter i desember 2018.

Navn, telefonnummer evt e-mailadresse til leder for undersøkelsen, veileder evt andre som kan gi opplysninger:

Tommy Haugen.

Atle Svalland Hauge

Førsteamanuensis

Masterstudent Universitetet i Agder

tommy.haugen@uia.no

atle_sh@hotmail.com

38 14 23 27

48275830

Samtykke til deltakelse i undersøkelsen:

Jeg bekrefter å ha fått og forstått informasjon om studien

Jeg er villig til å delta i undersøkelsen:

8.3 Spørreskjema pre-test

Kode:

Spørreskjema før øktene

I kroppsøvingstimen 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 kroppsøvingstimen	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

8.4 Spørreskjema post-test

Kode:

Spørreskjema etter øktene

I disse kroppsøvingstimenes 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 disse kroppsøvingstimene, 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 var helt 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 medeleve	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 disse kroppsøvingstimene? Sett ring rundt svaret som passer deg best

1. Jeg likte ikke kroppsøvingstimene i det hele tatt

2. Jeg likte ikke kroppsøvingstimene så godt

3. Nøytral

4. Jeg likte kroppsøvingstimen godt

5. Jeg likte kroppsøvingstimene svært godt

8.5 Øktplaner prestasjonsklima

Økt: Basketball – Prestasjonsorientert motivasjonsklima

Mål: Elevene skal utvikle sin generelle ballkontroll, med fokus på føring av ball under press.

Hva:	Hvordan:	Hvorfor:
Oppvarming: 10 minutter Krigeren	<p>Deler hallen inn i 3 deler. Nivå 1, nivå 2 og nivå 3. Alle elevene starter med hver sin ball på nivå 1. Elevene skal prøve å slå ut ballen til de andre. Hvis en elev mister ballen, ryker eleven ned til nivå 2. Videre til nivå 3, før de til slutt ryker ut. Når de har røket ut skal elevene ta 5 pushups, 5 spenstopp og 5 situps. Etter det venter de på sidelinjen. Det vil til slutt bli stående 1 vinner på nivå 1, 1 vinner på nivå 2 og 1 vinner på nivå 3. Disse vinner da gull, sølv og bronse, og blir applaudert. Disse 3 vinnerne får velge sine lag til stafetten som blir neste øvelse.</p> <p>De resterende elevene blir valgt i lag gjennom studenten.</p>	<p>Her får elevene øvd på å føre ball under stress. Samtidig får de øvd på å angripe, og slå vekk andre sin ball. De får øvd på å orientere seg i rommet, og på hvor det er fornuftig å bevege seg. Elevene kan få trigget vinnerinstinktet.</p>
Hoveddel: 10-15 min Stafett	<p>Lagene får hver sin ball. Elevene deles inn i 4-6 lag (3 lag er allerede valgt av elevene) alt etter hvor mange elever det er.</p>	<p>Elevene får øvd på å føre ball i stresset situasjon. Elevene får øvd på ballkontroll, og skyte ball på kurven. Elevene får øvd</p>

	<p>Stafettløypen går ut på føring av ball gjennom kjegler, setter seg ned og opp mens en spretter ballen, score mål i kurven, for så å løpe tilbake. De første lagene som kommer i mål spiller i gullfinale, de siste i bronse (eventuelt 5-6 plass hvis det er 6 lag). Finalene blir gjennomført i samme løype, først går bronsefinalen, deretter gull finalen. Vinnerlaget fremheves og applauderes. Taperne rydder vekk utstyr, og setter frem nytt. Vinnerne soler seg i glansen.</p>	<p>på å konkurrere.</p>
<p>10-15 min Gull og søppel</p>	<p>Elevene står klar med ryggen mot studenten, og studenten står klar med ball. Elevene skal konkurrere 1 mot 1, og når ballen blir kastet skal de konkurrere om å score først. Hvis eleven scorer, blir eleven plassert på gull siden, og taperen på søppel siden. Hvis eleven bommer på mål, så taper den eleven. Når alle har gjennomført, blir gull siden applaudert. Deretter skal</p>	<p>Elevene får øve på å føre ball mot mål, og øvd på å skyte under press. Elevene får øvd på en kamp lignende situasjon.</p>

Økt: Innebandy – Prestasjonsorientert motivasjonsklima

Mål: Elevene skal utvikle sin generelle ballkontroll, med fokus på føring av ball under press.

Hva:	Hvordan:	Hvorfor:
Oppvarming: 10 minutter Krigeren	<p>Deler hallen inn i 3 deler. Nivå 1, nivå 2 og nivå 3. Alle elevene starter med hver sin kølle og ball i nivå 1. Elevene skal prøve å slå ut ballen til de andre. Hvis en elev mister ballen, ryker eleven ned til nivå 2. Videre til nivå 3, før de til slutt ryker ut.</p> <p>Når de har røket ut skal elevene ta 5 pushups, 5 spenst hopp, og 5 situps. Etterpå venter de på sidelinjen. Det vil til slutt bli stående 1 vinner på nivå 1, 1 vinner på nivå 2 og 1 vinner på nivå 3. Disse elevene vinner da gull, sølv og bronse, og blir applaudert. Disse 3 vinnerne får velge sine lag til stafetten som blir neste øvelse.</p> <p>De resterende elevene blir valgt i lag gjennom studenten.</p>	Her får elevene øvd på å føre ball under stress. Samtidig får de øvd på å angripe, og slå vekk andre sin ball. De får øvd på å orientere seg i rommet, og på hvor det er fornuftig å bevege seg. Elevene kan få trigget vinnerinstinktet.
Hoveddel: 10-15 min Stafett	<p>Gruppene får hver sin kølle og hver sin ball. Elevene deles inn i 4-6 lag (3 lag er allerede valgt av elevene) alt etter hvor mange elever det er.</p> <p>Stafettløypen går ut på føring</p>	Elevene får øvd på å føre ball i stresset situasjon. Elevene får øvd på å lobbe ballen, samt sentre en pasning. Elevene får øvd på å konkurrere.

<p>10-15 min Gull og søppel</p>	<p>av ball gjennom kjebler, lobbe ballen over et hinder, sentre ballen i veggen, for så å løpe tilbake. De første lagene som kommer i mål spiller i gullfinale, de siste i bronse (eventuelt 5-6 plass hvis det er 6 lag). Finalene blir gjennomført i samme løype, først går bronsefinalen, deretter gull finalen. Vinnerlaget fremheves og applauderes. Taperne rydder vekk utstyr, og setter frem nytt. Vinnerne soler seg i glansen.</p> <p>Elevene skal ha hver sin kølle, og studenten står klar med ball. Elevene skal konkurrere 1 mot 1, hvor de står med ryggen mot kroppsøvlingslæreren, og når ballen blir kastet skal de konkurrere om å score først. Hvis eleven scorer, blir eleven plassert på gull siden, og taperen på søppel siden. Hvis eleven bommer på mål, så taper den eleven. Når alle har gjennomført, blir gull siden applaudert. Deretter skal gullsiden bli delt i to, samme skal søppel siden. Delingen</p>	<p>Elevene får øve å på å føre ball mot mål, og øvd på å skyte under press. Elevene får øvd på en kamp lignende situasjon.</p>
-------------------------------------	---	--

<p>20-30 min Hjørnebandy</p>	<p>fungerer på samme måte. De fire lagene (to gull og to søppel) skal nå bli brukt videre i spill delen.</p> <p>Spiller vanlig hjørnebandy (maks 2 minutters kamper), men at gull spiller mot gull, og søppel mot søppel. Best av 5 kamper for alle lagene. Studenten dømmer.</p>	<p>Elevene får øvd på tekniske og taktiske ferdigheter i kamp. Elevene får i tillegg øvd på fair play.</p>
<p>Avslutning: 5 min Soling i glansen</p>	<p>Vinneren av gull lagene og vinneren av søppel lagene kan sole seg i glansen og gå i dusjen, mens taperne av gull og søppel lagene må være med på hermegåsa som studenten leder.</p>	<p>Elevene får oppleve gleden av å vinne, samt smerten av å tape. Elever får oppleve at kamper har konsekvens.</p>

8.6 Øktplaner mestringsklima

Økt: Basketball – mestringsorientert motivasjonsklima

Mål: Elevene skal øve på å forbedre sin generelle ballkontroll, med fokus på føring/pasning av ball under rolige omstendigheter

Hva:	Hvordan:	Hvorfor:
Oppvarming: 5-10 minutter Pasnings lek i grupper	Elevene blir delt tilfeldig inn i grupper på 3 og 3. Hver gruppe får 1 ball hver. Elevene løper fritt rundt i salen, og sender pasninger/fører ball. Elevene velger selv hvilken type pasning de vil sende, eksempelvis lang/kort pasning, enhands/to hands og så videre. Elevene blir oppfordret til å øve på den pasningen de har størst forbedringspotensial.	Elevene får øvd på å føre ball, sende pasninger, og kommunikasjon under rolige omstendigheter. Studenten har mulighet til å gå til de ulike gruppene å gi tips/læring.
Hoveddel: 10-15 minutter Teknisk lagarbeid øvelse	Elevene forblir i de samme gruppene, men at hver enkelt elev får hver sin ball. Elevene skal nå sammen i gruppene øve på føring av ball på ulike måter, og skudd på kurv. Elevene står fritt til å bruke fasilitetene gymsalen har å by på, men studenten kommer med tips i	Elevene får øvd på et utvalg tekniske ferdigheter under rolige omgivelser. Elevene får øvd på å samarbeide, og hjelpe hverandre. Studenten får god mulighet til å gi feedback til hver enkelt.

	<p>forkant. Eksempelvis høyre/venstre hand, 8 tall, side til side, sette seg ned, baklengs, eller skyte på kurv. Føre ball på streker, gjennom kjegler og så videre. Elevene rådes til å tipse/hjelpe hverandre, samtidig som studenten går rundt og veileder. Studenten presiserer at det å feile er en naturlig del av prosessen.</p>	
<p>10-15 minutter Hinderløype</p>	<p>Studenten setter opp 4 identiske løyper (flere gjennomføringer på hver elev). Hver elev har hver sin ball. Studenten presiserer at løypen er for egen forbedring, det er ikke en konkurranse mot andre. Elevene oppfordres til å fokusere ekstra på den delen av løypen som er vanskelig for dem. Elevene blir bedt om å tenke over sin egen forbedring ettersom en gjør løypene flere ganger. Elevene velger selv om de vil ha fokus på tempo, eller teknikk. Hinderløypen går ut på å føre ball mellom kjegler, 2 ganger 8 tall, sette seg ned og</p>	<p>Elevene får øvd på å føre ball, og skyte under rolige omstendigheter. Elevene får øvd på å ha fokus på egen læring.</p>

<p>10 min Skudd øvelse</p>	<p>opp igjen, skyte på kurven, føre ball med venstre til høyre hand baklengs tilbake.</p> <p>Bruker begge kurvene, og deler klassen i 2. En og en går mot kurven for å prøve å score. Elevene får beskjed om å skyte med den teknikken de føler er best for dem, mens studenten veileder. Det vil være en kjegle som skal symbolisere et menneske som de skal passere, før de kommer til en annen kjegle som er grensen for hvor nærme de kan gå før de skyter. Studenten går rundt og veileder.</p>	<p>Elevene får øvd på å skyte under rolige omstendigheter.</p>
<p>Avslutning: 20-30 min. Hjørnebasket</p>	<p>Elevene blir tilfeldigvis delt inn i 4 lag, spiller vanlig hjørnebasket. To minutters kamper, teller ikke poeng. Alle skal spille mot alle.</p>	<p>Elevene får øvd på tekniske og taktiske ferdigheter i en kamp situasjon. Elevene får øvd på fair play. Elevene får oppleve gleden av å spille basketball.</p>

Økt: Innebandy – mestringsorientert motivasjonsklima

Mål: Elevene skal øve på å forbedre sin generelle ballkontroll, med fokus på føring/pasning av ball under rolige omstendigheter

Hva:	Hvordan:	Hvorfor:
Oppvarming: 5-10 minutter Pasnings lek i grupper	Elevene blir delt tilfeldig inn i grupper på 3 og 3. Hver elev får en kølle hver, og 1 ball på hver gruppe. Elevene løper fritt rundt i salen, og sender pasninger/fører ball. Elevene velger selv hvilken type pasning de vil sende, eksempelvis lang/kort pasning, innside/utside og så videre. Elevene blir oppfordret til å øve på den pasningen de har størst forbedringspotensial.	Elevene får øvd på å føre ball, sende pasninger, og kommunikasjon under rolige omstendigheter. Studenten har mulighet til å gå til de ulike gruppene å gi tips/læring.
Hoveddel: 10-15 minutter Teknisk lagarbeid øvelse	Elevene forblir i de samme gruppene, men at hver enkelt elev får hver sin ball. Elevene skal nå sammen i gruppene øve på føring av ball, lobb, og veggspill. Elevene står fritt til å bruke fasilitetene gymsalen har å by på, men studenten kommer med tips i forkant. Eksempelvis benk en kan spille	Elevene får øvd på et utvalg tekniske ferdigheter under rolige omgivelser. Elevene får øvd på å samarbeide, og hjelpe hverandre. Studenten får god mulighet til å gi feedback til hver enkelt.

<p>10-15 minutter</p> <p>Hinderløype</p>	<p>veggspill med, eller lobbe over. Føre ball på streker, gjennom kjegler og så videre. Elevene rådes til å tipse/hjelpe hverandre, samtidig som studenten går rundt og veileder. Studenten presiserer at det å feile er en naturlig del av prosessen.</p> <p>Studenten setter opp 4 identiske løyper (flere gjennomføringer på hver elev). Hver elev har hver sin ball og kulle. Studenten presiserer at løypen er for egen forbedring, det er ikke en konkurranse mot andre. Elevene oppfordres til å fokusere ekstra på den delen av løypen som er vanskelig for dem. Elevene blir bedt om å tenke over sin egen forbedring ettersom en gjør løypene flere ganger. Elevene velger selv om de vil ha fokus på tempo, eller teknikk. Hinderløypen går ut på å føre ball mellom kjegler, føre ball på strek, lobber over benk, sende pasning i veggen, føre ball med en hand tilbake igjen.</p>	<p>Elevene får øvd på å føre ball, lobbe ball, og pasning under rolige omstendigheter. Elevene får øvd på å ha fokus på egen læring.</p>
--	---	--

<p>10 min</p> <p>Skudd øvelse</p>	<p>Setter ut 2-4 mål, og deler klassen i 2-4. En og en går mot målet for å prøve å score.</p> <p>Elevene får beskjed om å skyte med den teknikken de føler de trenger mest å øve på. Det vil være en kjegele som skal symbolisere et menneske som de skal passere, før de kommer til en annen kjegele som er grensen for hvor nærme de kan gå før de skyter. Studenten går rundt og veileder. Det er ingen keeper i mål, slik at flest mulig skal kunne klare å score mål.</p>	<p>Elevene får øvd på å skyte med ulike teknikker under rolige omstendigheter.</p>
<p>Avslutning:</p> <p>20-30 min</p> <p>Hjørnebandy</p>	<p>Elevene blir tilfeldigvis delt inn i 4 lag, spiller vanlig hjørnebandy. To minutters kamper. Teller ikke mål. Alle skal spille mot alle.</p>	<p>Elevene får øvd på tekniske og taktiske ferdigheter i en kamp situasjon. Elevene får øvd på fair play. Elevene får opplevd gleden ved å spille innebandy.</p>

8.7 Power-point presentasjon skoler

Slide 1:

Mastergradsprosjekt

Atle Svalland Hauge

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

En intervensjonsstudie med et cross-overdesign

Slide 2:

Replikasjon studie

- Basert på studien til Kjell Tore Klungland (2017)
- <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2454499>
- Betydningen av TARGET-modellens klimastruktur i kroppsøving på
elevers opplevde motivasjonsklima og målorientering : En
intervensjonsstudie i kroppsøvingskonteksten

Slide 3:

Motivasjonsklima (læringsklima)

Mestringsklima



Prestasjonsklima



Slide 4:

Målorientering

Oppgaveorientert



Egoorientert



Slide 5:

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)

Slide 6:

Hypoteser

- Prestasjonsklima → egoorientering?
- Mestringsklima → oppgaveorientering?
- Vil det bli/være en mix?
- Kan en som lærer endre «klima» og «tankesett» på relativ kort tid?

Slide 7:

Praktisk utforming

- 4 økter med hver klasse (90 min)- Sammenhengende.
- 2x prestasjonsorientert og 2x oppgaveorientert.
- Trukket tilfeldig hvilken klasse som starter med hva, alle klassene får begge deler.
- Aktivitetsinnhold: Idrettene innebandy og basketball (2 økter med hver idrett).
- Svare 3 ganger på et spørreskjema (anonymt). 1.gang før 1.økt, 2.gang før 3.økt og 3.gang etter 4.økt.
- Penn og papir i gymsalen.

Slide 8:

Kompetansemål

- Trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar
- Praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheter og kunnskapar til å gjere andre gode
- Praktisere og gjere greie for sentrale reglar i utvalde idrettar og aktivitetar
- Praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktivitetar
- Praktisere treningsmetodar for å forbetre teknikk, taktikk og evne til samspel i lagidrettar
- Vise kunnskapar og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre rørsleaktivitetar gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel

Slide 9:

Mål

- Å undersøke om kroppsøvingslæreren kunne ha umiddelbar påvirkning på elevers (13-19 år) opplevde motivasjonsklima, og om det kunne føre til endringer i elevenes målorientering
- Er en tanke om at mestringsklima og oppgaveorientering er bedre enn prestasjonsklima og egoorientering i en kroppsøvingskontekst
- Er det svart/hvitt?
- Skal en bruke en blanding?
- Bli en bedre kroppsøvingslærer!

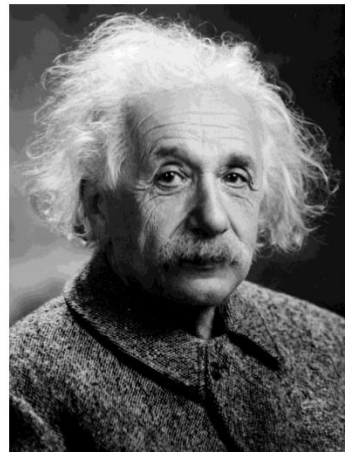
Slide 10:

Teori og praksis – sosial vitenskapen

Praktikere – Peise på



Akademikere – Er det signifikant?



Slide 11:

Belønning



Slide 12:

Veien videre

- Hvor mange klasser har dere mulighet å låne bort?
- Har dere fått timeplanene for neste år?
- Hvilken måned passer best for dere at jeg kommer på besøk (September, Oktober, November) ?
- Dere vil få mail i august angående skjema for deltakelse til elevene.
- Har dere klasselister/når får dere dem?
- Som lærere har dere mulighet å si at elevene skal delta i undervisningen, men det er valgfritt om de vil svare på undersøkelsene.

Slide 13:

Tusen takk for hjelpen!

- Spørsmål?



8.8 Debrief

Slide 1:

Debrief

Hva har dere vært igjennom?



VectorStock

Slide 2:

Motivasjonsklima (læringsklima)

Mestringsklima



Prestasjonsklima



Slide 3:

Målorientering

Oppgaveorientert



Egoorientert



Slide 4:

Veien videre...

- Spørreskjemaene → Data analyse
- Hovedmålet med prosjektet= Bli en **bedre** lærer!

Slide 5:

Tusen takk for hjelpen! 😊

