

Jon Sletten Hansen

Utvikling av motivasjonsmønstre i kroppsøving

En kvalitativ studie av elevenes opplevelser for å forstå ulik motivasjon på tvers av alder.

Master i idrettsvitenskap
Trondheim, våren 2015



Sammendrag

Forskning på motivasjon har lenge vært sentralt for å forstå ulik atferd hos barn og unge i skolen. I kroppsøvfaget legges det opp til at elevene skal kunne samhandle for å styrke egen og andres kompetanse innen en rekke aktiviteter, og Utdanningsdirektoratet setter mål om at elevene skal oppleve livslang bevegelsesglede. I denne studien er målet å belyse elevenes motivasjonsmønstre gjennom bruk av kvalitative intervjuer.

Målperspektivteori (Nicholls, 1984) er en sosial-kognitiv motivasjonsteori som legges frem i kapittel 2. Teorien legger til grunn at mennesker motiveres ut i fra ønsket om å demonstrere kompetanse eller ønsket om å unngå og demonstrere inkompetanse i prestasjonssituasjoner. En viktig del av teorien er at oppfatninger av ferdigheter ser ut til å utvikles med alderen (Nicholls, 1989). Derfor har det vært interessant å se på utvikling av motivasjonsmønstre hos elever i 5.klasse, 9.klasse og 2.klasse på videregående (vg2). I kapittel 3 legges det frem tidligere forskning som kan bidra til å belyse dette.

En hovedforskjell mellom denne studien og det materialet som allerede foreligger er den metodiske tilnærmingen. I denne studien er det brukt kvalitative intervjuer for å belyse problemstillingen, og i kapittel 4 vil det foreligge en gjennomgang av de metodiske valgene. I dette kapittelet vurderes datamaterialets pålitelighet og gyldighet. Her vil egen subjektivitet diskuteres for å avdekke eventuelle påvirkninger på studiens funn. Det vil videre gjøres etiske betraktninger. Dette er spesielt viktig ettersom flere av informantene er unge barn.

Av datamaterialet kom det frem at noen 5.klassinger viser en mer udifferensiert forståelse av forholdet mellom innsats og ferdigheter, men at de delvis forstår at disse dimensjonene står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Alle elevene i denne studien betrakter innsats som svært viktig i læringssituasjoner, og 5.klassingene ser ut til å mene at høy innsats er et bevis på høy kompetanse. De eldre elevene betrakter i større grad innsats som et verktøy som kan forbedre eller begrense prestasjoner, men elevene viser ulike motivasjonsmønstre avhengig av deres subjektive teori om ferdighet, målperspektiv og oppfattet læringsklima. Ulike motivasjonsmønstre kan delvis forklares gjennom elevenes alder og delvis som et resultat av oppfattet læringsklima. Kunnskap om målperspektivteori for lærere kan være viktig for å legge til rette for at elevene skal kunne realisere målet om livslang bevegelsesglede.

Forord

Det siste året på masterstudiet startet med en opplevelsestur til de amerikanske stater. Før jeg kunne begynne arbeidet med denne omfattende oppgaven, var det behov for å koble totalt ut å leve alle gutters drøm ved å kjøre USA på kryss og tvers. Fra øst til vest, samt nord til sør. Etter over 600 tilbakelagte mil startet arbeidet med oppgaven. Takk for en fantastisk morsom opplevelse, Svein Olav!

Det siste drøye året har skapt mye frustrasjon og tunge dager, men det har også gitt meg mange gode dager med det ene gjennombruddet etter det andre. Jeg er svært takknemlig for at jeg har kommet dit jeg er i dag, og derfor er det på sin plass å takke dem som har hjulpet meg gjennom prosessen på ett eller annet vis.

Jeg vil takke alle mine informanter og alle dere som på en eller annen måte har hjulpet meg med innsamling av data. Takk til alle skoler, rektorer og kroppsøvlingslærere som har gjort denne masteroppgaven mulig å gjennomføre. Takk til min gode venn Ulrik Myhre som har bidratt gjennom lærerike diskusjoner rundt våre masteroppgaver. Takk til Anders, Svein Olav og Thomas for deres hjelp med korrekturlesing. Tusen takk til mamma, pappa og alle mine søsken som har bidratt til mot, humør og finanser.

Jeg vil takke min kjære Ane som bestandig er positiv og som hele veien har hatt forståelse for mitt vekslende humør. Du er super!

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min veileder Ingar Mehus. Takk for gode innspill, råd og ikke minst tålmodighet. Du har løsnet opp i blåknuter når det har stoppet opp som verst, og du har gitt meg troen på at prosjektet er et betydningsfullt bidrag. Du har vært en veldig god veileder.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Forord	v
1.0 Innledning.....	1
2.0 Målperspektivteori	5
2.1 Ferdighetsforståelse	5
2.2 Målperspektiv	8
2.3 Supplerende målperspektiv: Tremålsmodellen og 2x2-modellen	11
2.4 Det psykologiske læringsklimaet.....	11
2.5 Grad av involvering	15
3.0 Tidligere forskning	17
3.1 Ferdighetsforståelse	17
3.2 Målperspektiv og grad av involvering.....	20
3.3 Link mellom målperspektiv og læringsklima	22
4.0 Metode.....	25
4.1 Intervjuguide.....	25
4.2 Utvalg av informanter.....	28
4.3 Prosedyrer og gjennomføring av intervjuer.....	29
4.4 Transkribering	30
4.5 Pålitelighet og gyldighet.....	30
4.6 Etiske betraktninger	33
4.7 Analytisk fremgangsmåte	34
5.0 Fremstilling og drøfting av informantenes opplevelser	36
5.1 Ferdighetsforståelse	36
5.1.1 Elevenes grad av differensiering	40
5.2 Målperspektiv og læringsklima	47
5.3 Grad av involvering og læringsklima	55
6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	63
6.1 Kritisk gjennomgang av egen studie	64
6.2 Forslag til videre forskning.....	65
Litteraturliste.....	
Vedlegg.....	

1.0 Innledning

I Utdanningsdirektoratets læreplan for kroppsøving kommer fagets formål tydelig frem gjennom de to første setningene: *“Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse”* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Ut i fra dette fokuset kan kroppsøving forstås som et fag med store ambisjoner om å veilede elevene mot et videre fysisk aktivt liv. Likevel er forskning på kroppsøvingfaget i Norge relativt begrenset når det gjelder studier på høyere nivå enn master/hovedfagsnivå. Det er svært mangelfull kunnskap om hva elever faktisk lærer og hvordan undervisning foregår i faget. Jonskås konkluderer med dette etter en kunnskapsoversikt av forskning på kroppsøvingfaget i Norge fra 1978 til 2010 (Jonskås, 2010).

Kroppsøvingfagets plass og betydning i norsk skole er et tema som har vært oppe til debatt i mange ulike sammenhenger. Mange har mye å si om kroppsøvingfaget, og mange har sterke meninger om hvordan kroppsøvingfaget bør legitimeres. Säfvenbom (2010) mener for eksempel at kroppsøvingfaget spenner seg over et relativt snevert helseperspektiv der fokus på idrettslige ferdigheter har dominert faget helt frem til i dag. Han hevder også at idealene som uttrykkes gjennom Utdanningsdirektoratets kompetansemål er isolert fornuft som er hentet fra diskurser i helse og idrett, og ikke i enkeltmenneskets subjektive erfaring av seg selv i en mangfoldig verden av bevegelsesmønster. Det er forskning på kroppsøvingfaget i Norge som tyder på at det muligens er behov for et nytt fokus. Et klart mindretall av de «lite aktive» elevene i ungdomsskolen og videregående trives godt i undervisningen. Svært få trives i konkurranser. For de aktivitetsorienterte skoleelevene er det marginal forskjell mellom trivsel i kroppsøving og konkurranse. De konkurranseorienterte trives best i konkurransepregede kroppsøvingstimer. Dette er spesielt tydelig blant elevene på videregående, noe som er med å bekrefte at konkurransefokus i den organiserte idretten er tilpasset et lite mindretall (Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Säfvenbom, Haugen & Bulie (2014) gjorde en studie av 2000 norske ungdommer og viste at i tillegg til de som ikke er så glad i kroppsøving, så er det mer enn 1/3 som rapporterer at de liker faget, men at faget med fordel kunne blitt formidlet på en annen måte. 50 % av jentene på videregående skoler havner i kategorien “liker ikke – eller kunne vært formidlet på en annen måte”. Selv om forfatterne her ikke forklarer årsakene til disse tallene, kan det tenkes at lærerens rolle blir svært sentral i

forhold til elevenes motivasjon for kroppsøvningsfaget. I litteraturen finnes det flere forståelser og definisjoner av motivasjon. Den vanligste forståelsen er at ulike prosesser påvirker intensjonen, retningen, omfanget, utholdenheten, kontinuiteten og kvaliteten på målrettet atferd (Maehr & Zusho, 2009). Ryan & Deci skriver: “*To be motivated means to be moved to do something*” (Ryan & Deci, 2000:54). Weiss & Ferrer-Caija (2002) forklarer motivasjon gjennom begrepene energi, retning og varighet. Energi refererer til den innsatsen man er villig til å legge inn for å nå et mål, mens retning handler om hva man er motivert for. Varighet handler om hvor utholden man er på veien mot å nå målet. Ifølge Vallerand (2004) er det også bred enighet om at interne og/eller eksterne krefter påvirker motivasjonen.

Motivasjonsteoretikere angriper fenomenet fra ulike perspektiv. I deterministiske teorier betraktes mennesket som passive individer som blir drevet av medfødte psykologiske behov. I organismiske teorier inkluderes også medfødte behov, men her inkluderes dualismen mellom organismen og den sosiale konteksten rundt mennesket. I kognitive teorier betraktes mennesket som aktivt og meningssøkende gjennom subjektive tolkninger av den sosiale konteksten. En av de mest brukte teoriene innenfor idrett og kroppsøving er målperspektivteori (Achievement Goal Theory). Dette er en sosial-kognitiv motivasjonsteori som er basert på en dynamisk oppfatning av mennesket som en aktiv deltager i egen utviklingsprosess (Roberts, 2012). Målperspektivteori antar at mennesker motiveres av ønsket om å vise frem kompetanse eller av ønsket om å unngå og vise frem inkompetanse. Dette betyr at manglende gjennomføring av ulike oppgaver også forstås som motivert atferd, nemlig motivet om å unngå og vise frem inkompetanse. I Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som evnen til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave (Rundskriv Udir-08-2012). I denne forståelsen av kompetanse ligger altså en implisitt forutsetning om at ferdighetene må tilfredsstille oppgavens eller aktivitetens krav.

Det å kunne forklare årsaker til ulik motivasjon på tvers av elever i skolen har vært sentralt i forskning på motivasjon i skolesammenheng. En av de mest sentrale bidragsyterne på dette feltet er John Nicholls, grunnleggeren av målperspektivteori. Han mente at de unges oppfatninger av ferdigheter spiller en sentral rolle for deres motivasjon, oppførsel og læring i undervisningssituasjoner (Nicholls, 1984). Der hvor elever og utøvere havner i situasjoner hvor de må demonstrere sin kompetanse, blir deres egen oppfatning av ferdigheter avgjørende for hvordan de vurderer måloppnåelsen i situasjoner. Slik vektlegger målperspektivteori både kontekst og subjektive oppfatninger av kompetanse/ferdigheter (Mehus, 2015). I akademisk sammenheng har ferdighet blitt referert til som *intelligens* (Dweck, 2002) og *kapasitet*

(Nicholls, 1984;1989). Definisjonene av ferdighet er mange, og med flere uenigheter angående presiseringen av begrepet. En vanlig uenighet er om ferdigheter er foranderlige eller uforanderlige (Dweck, 2002). Med andre ord: Er ferdigheter gitte egenskaper i form av evner, eller er ferdigheter noe man kan forbedre gjennom innsats og anstrengelse? Måten elevene velger å tolke og definere ferdigheter på, om de kan forbedres gjennom innsats og anstrengelse eller ikke, skaper en egen subjektiv teori om hva som skal til for å oppnå mestring i ulike prestasjonssituasjoner. Denne subjektive teorien vil kunne påvirke elevene gjennom livet, og spiller en sentral rolle for motivasjonen. Forskning støtter dette gjennom å vise logiske sammenhenger mellom elevens motivasjon for kroppsøving og deres oppfatninger av ferdigheter (Ommundsen, 2001a).

Et viktig poeng i så måte er at oppfatninger av ferdigheter ser ut til å utvikle seg i tidlig alder. Når en elev blir eldre vil de kognitive evnene bearbeide informasjon på stadig mer modne måter (Horn, 2004). I tillegg vil endringer i omgivelsene kunne påvirke barn og unges oppfatninger av ferdigheter. Nicholls (1989) hevder blant annet at endringer i skolebarns sosiokulturelle omgivelser kan føre til slike forandringer. Kroppsøvingfaget kan derfor være en viktig arena for elevens motivasjon og utvikling, ut i fra timenes struktur og læringsmiljø. Disse strukturene kan for eksempel være relatert til lærernes måter å evaluere elevenes prestasjoner på, hvilke kriterier som legges til grunn i vurderingen av elevene, og hva slags form for tilbakemeldinger lærerne velger å anvende ovenfor elevene sine (Ommundsen, 2006). Slike forhold vil både forandres, og oppleves som forandret etterhvert som elevene blir eldre (Horn, 2004).

I Norge er det kompetansemålene, målstrukturen og vurderingsformen i kroppsøving som er styrende for slike endringer. Nicholls (1984) mener at typiske kjennetegn ved skolen som for eksempel konkurranse mot medelever, sosial sammenligning og fokus på ferdigheter er typiske faktorer som vil påvirke de unges tolkning av hva ferdigheter innebærer. I dagens kroppsøvingfag er det imidlertid forskriftsstridig å legge til grunn et normrelatert vurderingsprinsipp i faget. Med andre ord: Den enkelte elev skal ikke vurderes i forhold til andre elevens kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Likevel viser Annerstedt (2010) til at det florerer av elevsammenligninger i stedet for, eller sammen med det kriteriebaserte systemet vi har i Norge når det settes karakterer i kroppsøving. Slike forhold kan bidra til endringer i elevenes sosiokulturelle omgivelser og dermed deres oppfatninger av ferdigheter. Ifølge Wigfield & Eccles (2000) øker uønskede motivasjonsmønstre med alderen fordi barns modning og kognitive utvikling gjør dem i stand til å skape forventninger av hvorvidt de vil

lykkes eller mislykkes i læringsarbeidet. Dette vil i sin tur påvirke både innsats og prestasjoner. Elever viser til økt engstelse for å mislykkes, og økt grad av ytre motivasjon. Ytre motivasjon refererer forøvrig til motivet om å oppnå en belønning, eller et mål om å oppnå noe utenfor selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). Ryan & Patrick (2001) undersøkte hvordan elevenes oppfatning av miljøet rundt dem spilte inn på deres motivasjon fra 7.klasse til 8.klasse. Elever som opplevde at læreren fremmet fokus på konkurranse mot medelever, sosial sammenligning og generelle oppfatninger av at det er viktig å være bedre enn andre, viste negative forandringer i motivasjon. Blant annet viste dette seg i form av dårligere selvtillit. De elevene som opplevde at de fikk støtte fra læreren gjennom samhandling og gjensidig respekt, viste positive forandringer i forhold til motivasjon. Dette viste seg for eksempel i form av økt engasjement i timene.

Gjennom intervjuer med ni kroppsøvingselever fra 5.klasse, 9.klasse og vg2, er målet med denne studien å få frem elevenes opplevelser for å undersøke om motivasjonsmønstre endres med alderen. Elevenes opplevelser vil analyseres/tolkes innenfor rammene av målperspektivteori som antar at elevenes motivasjonsmønstre preges av deres ferdighetsoppfatninger, målperspektiv og deres oppfatninger av læringsklimaet. Problemstillingen blir som følger:

Hvordan utvikles elevenes motivasjonsmønstre fra barneskole til videregående skole?

2.0 Målperspektivteori

På 1970-tallet la John Nicholls frem denne sosial-kognitive motivasjonsteorien som antar at mennesker er rasjonelle og har intensjoner via sin målbevissthet (Roberts, 2012). Mennesker gir mening til sine prestasjoner gjennom de konkrete målene de setter seg i ulike aktiviteter. Målperspektivteori forsøker å forklare årsaken til at mennesker viser ulik motivasjon i forskjellige situasjoner hvor evaluering av ferdigheter er tilstede. I målperspektivteori spesifiseres hvilke type mål man fokuserer på, hvilken atferd man har i arbeidet med å nå målet, hvordan aktiviteten oppleves, hvordan man presterer, og hvordan man definerer mestring og feiling (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Ønsket om å demonstrere kompetanse står sterkt i målperspektivteori, men ønsket om å unngå og demonstrere inkompetanse kan være like sterkt. Det er dette som forstås som “roten” til motivasjon i målperspektivteori. Hvilket av disse som oppfattes som viktigst hos personen, vil ha store konsekvenser for de konkrete målene man setter seg i ulike aktiviteter. Nicholls (1984) mener at det vil feste seg to vidt forskjellige målperspektiv hos personer, nemlig et oppgaveorientert målperspektiv eller et ego-orientert målperspektiv. Målperspektivene vil ikke forekomme som rene typer, men i forhold til motivasjon vil målperspektivet være svært betydningsfullt. Ifølge Nicholls (1984) og Dweck (1986) vil man ha en viss grad av begge målperspektivene, men det avgjørende er hvilket som dominerer. Vi skal se nærmere på hvilke konkrete konsekvenser dette kan ha for kroppøvingselever, men først skal vi ta for oss utviklingsprosessen som vil være betydningsfull for elevenes motivasjon. Måten man tolker og definerer ferdigheter på er sentralt i så måte. Denne tolkningen vil være utslagsgivende for hvor stor tro man har på at innsats hjelper under ulike læringsprosesser (Ommundsen, 2006; Roberts, 2012).

2.1 Ferdighetsforståelse

Barn og unges oppfatning av ferdigheter forandres på betydningsfulle måter fra tidlig barndom til sene ungdomsår. Ifølge Nicholls (1989) vil barn først nå en moden forståelse av ferdigheter når de har utviklet den kognitive kapasiteten som er nødvendig for å differensiere begrepet ferdighet fra andre prestasjonsrelaterte begreper som flaks, innsats og vanskelighetsgrad på en oppgave. Unge barn forstår ferdigheter på en annen måte enn ungdommer og voksne. Elever med en moden forståelse av ferdigheter er altså i stand til å differensiere mellom innsats og ferdigheter, og det er denne differensieringen som er av interesse i denne studien. Elever med en umoden forståelse av ferdigheter vil ikke være i stand til å differensiere. Dette begrunnes med at de yngste barna ofte likestiller innsats og

ferdigheter. For dem betyr det rett og slett det samme. Barn mellom syv og elleve år begynner til en viss grad å differensiere mellom begrepene, og de vil tro at prestasjoner i både flaks- og ferdighetsrelaterte oppgaver kan forbedres ved hjelp av innsats. De erkjenner samtidig at prestasjoner i rene ferdighetsrelaterte oppgaver krever mer av egen innsats. Selv om de begynner å forstå at ulikt resultat gjennom lik innsats kan forklares av ulikt ferdighetsnivå, vil de fortsatt tro at innsats er årsaken til ferdighetsnivået (Horn, 2004; Weiss & Williams, 2004). John Nicholls (1989) hevder at den endelige ferdighetsforståelsen først blir ferdigutviklet i 12-årsalderen, og man blir i stand til å differensiere. Rundt denne alderen vil man for det første bli i stand til å forstå at innsats ikke kan endre utfallet på oppgaver som er basert på flaks. For det andre forstår man at innsatsens virkning på den endelige prestasjonen blir avgrenset av eget ferdighetsnivå. For det tredje forstår man at de som presterer bedre med lavere innsats er i stand til å utrette mest (Weiss & Williams, 2004).

Denne alderen forstås som svært viktig for elevenes videre motivasjon. Man vil forstå at ferdigheter er påvirket av personlige begrensninger, og at denne begrensningen avgjør hvilken effekt innsats vil ha på prestasjoner. Sagt på en annen måte så vil man nå kunne oppfatte ferdigheter som noe gitt, som evner, og man innser at prestasjoner blir begrenset av ferdighetsnivå. Ferdigheter blir sett på som en kapasitet. Så fort man begynner å oppfatte ferdigheter som en kapasitet, vil man benytte seg av selvrefererte- (eks. personlig forbedring) eller normative (eks. utkonkurrere andre) kriterier når man evaluerer sin kompetanse og egen fremgang (Weiss & Williams, 2004). På bakgrunn av dette vil elever i enhver situasjon være styrt av et "kognitivt skjema" som forteller dem hva som kreves for å oppnå mestring (Roberts, 2012). Før barna når 12-årsalderen vil de som hovedregel betrakte innsats som en forutsetning for å gjøre det bra. Jo mer man arbeider for å klare en øvelse, dess mer kan man lære (Roberts, 2012). Når barn blir i stand til å differensiere mellom innsats og ferdigheter, vil det kunne få konsekvenser for motivasjonen. En differensiert oppfatning av ferdigheter vil som nevnt innebære at økt innsats ikke *nødvendigvis* hjelper dersom egne ferdigheter ikke oppfattes som gode nok (Cox, 2007).

Nicholls (1989) beskriver at unge som velger å differensiere ser på ferdigheter som en kapasitet, og erkjenner at demonstrasjon av kompetanse innebærer å utkonkurrere andre. Denne kognitive utviklingen hos de unge gjør at man nå danner seg sin egen subjektive teori om hva ferdighet innebærer. Dette vil ha stor betydning for elevenes læring og utvikling. Det viktigste er at de unge velger hvorvidt de differensierer eller ikke når de har utviklet en moden forståelse av forholdet mellom innsats og ferdighet (Dweck, 2002). I figur 1 på side 7 er

utviklingen av ferdighetsforståelsen illustrert gjennom fire nivåer. Den går fra en udifferensiert til en differensiert oppfatning av ferdigheter. Hvilket nivå elevene ligger på vil være aldersrelatert og avhengig av individuelle forskjeller.

Figur 1:

Oppfatninger av flaks-ferdighet, innsats-ferdighet, og vanskelighetsgrad-ferdighet

Nivå 1 (5-6 år): Udifferensiert oppfatning av ferdigheter

Flaks	Resultatet i flaks- og ferdighetsoppgaver kan forbedres med innsats.
Innsats	Innsats eller resultat antyder ferdigheter.
Vanskelighetsgrad	Vanskelighetsgrad baseres på barnets egne forventninger om å mestre.

Nivå 2 (7-9 år): Tidlig stadier av en begrenset differensiert oppfatning av ferdigheter

Flaks	Resultatet i flaks- og ferdighetsoppgaver kan bedres med høyere innsats, men barnet klarer ikke å forklare hvorfor. Ferdighetsoppgaver oppleves å få en effekt gjennom høyere innsats.
Innsats	Innsats fører til resultater. Lik innsats fører til identisk resultat.
Vanskelighetsgrad	Vanskelighetsgrad er uavhengig av ens forventninger om mestring, men man klarer ikke å fastslå om man mislykkes grunnet lave ferdigheter eller høy vanskelighetsgrad.

Nivå 3 (9-12 år): Senere stadier av en begrenset differensiert oppfatning av ferdigheter

Flaks	Resultatet i flaks- og ferdighetsoppgaver kan bedres med høyere innsats, og man kan forklare hvorfor. Ferdighetsoppgaver oppleves å få en effekt gjennom høyere innsats.
Innsats	Innsats er ikke den eneste årsaken til resultater. Barnet antyder at ferdighetene setter en grense for innsatsens påvirkning av resultatet.
Vanskelighetsgrad	Vanskelighetsgraden vurderes i forhold til andres prestasjoner. Oppgaver som få kan klare blir sett på som vanskelige. Individuer som klarer noe som få andre klarer blir sett på som kompetent.

Nivå 4 (12 år -) Fullkommen differensiert oppfatning av ferdigheter

(Barnet forstår differensiering, men tar et valg)

Flaks	Resultatet i flaksoppgaver kan ikke forbedres med innsats.
Innsats	Påvirkningen av innsats på resultat er begrenset av egne ferdigheter.

(Weiss & Williams, 2004:248, egen oversettelse).

En elev som ikke velger å differensiere innehar den dynamiske ferdighetsforståelsen. Dette kjennetegnes ved at man anser det som mulig og sannsynlig at ferdigheter kan endres gjennom hardt arbeid og anstrengelse (Ommundsen, 2006). Dette vil føre til en økt terskel for å holde ut ved motgang. Elever med denne ferdighetsforståelsen går altså ut ifra at høy innsats fører til bedre prestasjoner på lang sikt (Dweck, 1999; Nicholls, 1984). Elever som derimot velger å differensiere innehar den statiske ferdighetsforståelsen. Den kjennetegnes ved at eleven anser ferdigheter som stabile egenskaper i form av medfødte evner som ikke lar seg påvirke av innsats og anstrengelse. Enten har man talent eller ikke (Ommundsen, 2006). Elever med den statiske ferdighetsforståelsen er i større grad tilbøyelige til å sammenligne egne prestasjoner med andres, og på dette grunnlaget danne seg et bilde av hvor god man er. Denne oppfatningen kan føre til at elevene får prestasjonsangst i møte med ulike læringssituasjoner (Roberts, 2012), særlig dersom man anser ferdighetene sine som svake (Ommundsen, 2006). Læringsstrategiene hos elever med en statisk ferdighetsforståelse vil også være mindre hensiktsmessige, da de er mindre tilbøyelige for å ta imot hjelp og tips fra andre under innlæring (Ommundsen, 2006).

Det antas at de to ulike subjektive teoriene kan forstås i et kontinuum mellom dynamisk ferdighetsforståelse og statisk ferdighetsforståelse. Selv om subjektiv teori om ferdighet forklares som en relativt stabil psykologisk disposisjon fra 12-årsalderen, kan det forekomme ulike ferdighetsforståelser på tvers av kontekster. Eksempelvis vil en kroppsøvingselev kunne ha en statisk ferdighetsforståelse i basketball fordi egen kroppslengde oppleves som for lav. På en annen side kan den samme eleven ha en dynamisk ferdighetsforståelse i tennis (Shunck, Pintrich & Meece, 2010). Den subjektive teorien man tilegner seg blir gjeldende i form av hvordan elevene fortolker mulighetene for å mestre eller feile i ulike situasjoner. Vi er da tilbake til hele fundamentet bak målperspektivteori: Ønsket om å demonstrere kompetanse versus ønsket om å unngå og demonstrere inkompetanse. Slik vil det være variasjon i måten elever involverer seg i faget (Nicholls, 1984).

2.2 Målperspektiv

En elev som er disponert for den udifferensierte og dynamiske ferdighetsforståelsen har et oppgaveorientert målperspektiv. Elever med et slikt målperspektiv fokuserer på utvikling av ferdigheter gjennom høy innsats og hardt arbeid. Demonstrasjon av ferdigheter er basert på maksimal innsats og er selvreferert. Oppgaveorienterte elever er opptatt av å stå på for å

mestre en utfordring uansett hvor vanskelig det kan virke og gjennomføre (Nicholls, 1984). De har også store sjanser for å finne interesse i det de holder på med (Roberts, 2012). Generelt sett ønsker elever med et dominerende oppgaveorientert målperspektiv å skaffe seg mer kompetanse for å mestre eller forstå noe nytt (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Motsatt vil en elev med den differensierte og statiske ferdighetsforståelsen ha et ego-orientert målperspektiv. Disse elevene tenderer mot et fokus på å prestere bra i aktiviteter ved hjelp av minst mulig innsats. De vil fokusere på å utkonkurrere medelever, helst ved å yte lavere innsats (Nicholls, 1984). Yter man likevel høy innsats uten å mestre en oppgave, er sjansen stor for at man tolker dette som et nederlag (Dweck & Legget, 1988). Selve motivasjonen for handling er styrt av ytre faktorer og handler om å demonstrere suverene ferdigheter overfor andre. Generelt sett er det viktigste for elever med et dominerende ego-orientert målperspektiv hvordan de blir oppfattet av andre. Selve læringen er ikke i fokus. De vil typisk søke bekreftelse på sin kompetanse, eller unngå negative vurderinger på deres manglende kompetanse (Dweck, 1986). Siden disse elevene måler sitt ferdighetsnivå gjennom andres ferdigheter, vil de før eller siden bli skuffet. Dette kan føre til selvbeskyttende strategier som redusert innsats, unngåelse av utfordringer, eller ansvarsfraskrivelse. For å unngå et slikt scenario vil man enten velge utfordringer der man er garantert et positivt utfall, eller velge utfordringer der ingen forventer at vedkommende skal demonstrere kompetanse (Roberts, 2012).

Opgaveorienterte elever viser en sterkere arbeidsmoral i ulike aktiviteter. I tillegg fører orienteringen til optimale prestasjoner og en sterkere toleranse for nederlag (Ames, 1992). Et oppgaveorientert målperspektiv kan av disse grunner beskytte personer fra store skuffelser, frustrasjon og mangel på motivasjon når andres prestasjoner er overlegent gode (Weinberg & Gould, 2007). Dette medfører større sjanser for at elevene tar i bruk hensiktsmessige læringsstrategier (Ommundsen, 2006; Roberts, 2012). Det har vist seg at oppgaveorientering har positiv effekt på flere kognitive prosesser og motivasjonsprosesser som anses som viktige i læringssituasjoner (Pintrich, 2000). I motsetning vil ego-orienterte elever ha større problemer med å opprettholde gleden ved ulike aktiviteter (Ames, 1992). På grunn av at ego-orientering er lite personlig kontrollert, vil de slite mer med nervøsitet og spenning, og de vil ha mindre hensiktsmessige læringsstrategier (Ommundsen, 2006; Roberts, 2012).

Med utgangspunkt i disse målperspektivene fremsatte Dweck (1986) to ulike mål for handling. Nemlig prestasjonsmål og læringsmål. Elever med prestasjonsmål er ute etter å demonstrere kompetanse overfor andre. De er veldig opptatt av å virke smarte, samtidig som

de vil unngå følelsen av å dumme seg ut. På samme måte som Nicholls (1984) forklaring av ego-orientering, vil elever med prestasjonsmål søke utfordringer der de vet at de vil gjøre det bra, eller velge oppgaver der de kan framstå som smarte. Den negative konsekvensen ved prestasjonsmål er ifølge Dweck at disse elevene vil tolke feiling som et resultat av at man ikke duger. Dette kan føre til at elever med prestasjonsmål vil kunne tilegne seg maladaptive motivasjonsmønstre, noe som innebærer økt mulighet for angst og et destruktivt tankesett når det oppstår vanskeligheter i lærings- eller prestasjonssituasjoner. Elever med læringssmål er derimot ute etter langsiktig forbedring. De vil vise stor utholdenhet, og slik tilegne seg adaptive motivasjonsmønstre. Et adaptivt motivasjonsmønster kjennetegnes ved at det fremmer etablering, vedlikehold og oppnåelse av mål som er utfordrende og personlig verdsatt. Dersom disse elevene møter motgang og vanskeligheter vil de evaluere seg selv ut ifra egen innsats og slik forbedre sine prestasjoner. Uavhengig om man feiler eller mestrer utfordringer vil elever med læringssmål alltid være på jakt etter å tilegne seg ny kunnskap (Dweck, 1986).

En viktig presisering angående de to formene for målperspektiv er at de er uavhengige av hverandre. Det betyr at de kan forekomme i alle mulige kombinasjoner av høyt og lavt nivå. Eksempelvis kan en elev score høyt på både oppgaveorientering og ego-orientering, eller høyt på ego-orientering og lavt på oppgaveorientering (Roberts, 2012). Ut ifra fremstillingen av oppgaveorientering og ego-orientering kan det virke som at det oppgaveorienterte målperspektivet er idealet i ulike læringssituasjoner. Derfor kan man anta at elevene som tenderer mot å være oppgaveorienterte i læringssituasjonene har klare fordeler. Man finner imidlertid ofte at de ego-orienterte har et konkurransefokus som gir de beste resultatene, mens de oppgaveorienterte ofte kan fordype seg så mye å være så lite resultatorienterte, at de ikke presterer like godt. En kombinasjon av oppgave- og ego-orientering synes å ligge bak en rekke gode prestasjoner på tvers av ulike områder (Kvello, 2008). Forskning har vist at de med høy oppgaveorientering og høy ego-orientering, eller høy oppgaveorientering og lav ego-orientering tar i bruk de mest hensiktsmessige læringsstrategiene under innlæring (Roberts, 2012). Heldige kombinasjoner mellom de to målperspektivene kan eksempelvis bestå i en balanse mellom ønsket om å vinne og dermed få oppmerksomhet, og det å ha utvikling som et mål i seg selv (Kvello, 2008). De med lav oppgaveorientering og lav ego-orientering er minst motivert for ulike aktiviteter (Roberts, 2012).

2.3 Supplerende målperspektiv: Tremålsmodellen og 2x2-modellen

Etter lang tids forskning av den originale teoretiske modellen med de klassiske målperspektivene, ble tremålsmodellen presentert (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Her utfordret man teorien, og fremsatte en modell bestående av tre forskjellige målperspektiv. Forskerne mente at de to «typiske» målperspektivene ikke kunne forklare menneskers motivasjon på en god nok måte. De argumenterte med blandede funn i forskningen angående forholdet mellom ego-orientering og elevenes læringsutbytte, og rettet derfor et fokus på at menneskers mål blir påvirket av tilnærmende eller unnvikende atferd i ulike læringssituasjoner. Deres modell kjennetegnes ved at den fortsatt tar i bruk det klassiske oppgaveorienterte målperspektivet, men ego-orientering blir delt inn i to ulike typer. Disse kalles for offensiv ego-orientering og defensiv ego-orientering. Elever med det offensive ego-orienterte målperspektivet er redde for å framstå som dårlige. De er ofte konkurransefokusert dersom de ser store muligheter for å komme godt ut av det, mens de tar i bruk selvbeskyttende strategier der de presses til konkurranser hvor de ikke forventer å bli blant de beste. For disse elevene blir innsats som et tveegget sverd. Når innsatsen er høy vil sjansene for å lykkes øke, men dersom man mislykkes vil de oppleve å fremstå i et uheldig lys. Elever med det defensivt ego-orienterte målperspektivet har liten tro på å lykkes uansett hvor mye de trener. De liker ikke utfordringer, og ros oppleves som ufortjent eller skremmende. Dette kommer av opplevelsen av at andre har troen på dem, og de blir redde for å skuffe dem fordi de nærmest er sikre på å mislykkes (Kvelling, 2008).

Noe senere kom Elliot & McGregor (2001) med et nytt og revidert rammeverk. Fra å beholde det klassiske oppgaveorienterte målperspektivet i tremålsmodellen, ble nå også dette målperspektivet gitt et tilnærmede og unnvikende preg. Dette teoretiske rammeverket kalles 2x2-modellen. Den tilnærmende oppgaveorienteringen handler om arbeid og streving for ikke å miste den personlige fremgangen, sine ferdigheter, kunnskaper og mestring av oppgaver. Den unnvikende oppgaveorienteringen handler om at elevene strever etter å unngå misforståelser, strever etter å ikke mislykkes, strever etter å ikke glemme det man har lært, eller strever etter å ikke miste sin fysiske eller intellektuelle kapasitet.

2.4 Det psykologiske læringsklimaet

Den subjektive teorien om ferdighet og målperspektiv må forstås i forhold til det psykologiske læringsklimaet slik det blir oppfattet av elevene i kroppsøvingstimene (McArdle & Duda, 2002). Målperspektivteori vektlegger nemlig betydningen av omgivelsens påvirkningskraft på

elevenes subjektive teori om ferdighet og målperspektiv. Det psykologiske læringsklimaet kan betraktes som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen. Videre er det viktig å skille mellom to forhold når vi snakker om læringsklimaet. På den ene siden handler læringsklimaet om hvordan det er organisert og tilrettelagt, inkludert holdninger og syn på læring som ligger til grunn for tilretteleggingen. På den andre siden handler læringsklimaet om hvordan elevene selv opplever det. Det er opplevelsen av læringsklimaet som har konsekvenser for elevenes motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hvordan elevene opplever læringsklimaet kan altså ha betydning for hvorvidt man tilegner seg hensiktsmessige læringsstrategier eller uhensiktsmessige læringsstrategier. Hensiktsmessige læringsstrategier karakteriseres ved at elevene invisterer mye gjennom høy innsats fordi egen kompetanse oppfattes som høy. Uhensiktsmessige læringsstrategier kjennetegnes av det motsatte (Weiss & Williams, 2004).

Målperspektivteori opererer med to vidt forskjellige psykologiske læringsklimaer, nemlig oppgaveklime og prestasjonsklime (Ames, 1992). I kroppsøving er det lærerne og elevene som bevisst og ubevisst skaper det psykologiske læringsklimaet, og oppfattet klime vil være mer eller mindre funksjonelt med henblikk på elevenes trivsel, motivasjon og læring (Ommundsen, 2006). Et oppgaveklime er etablert når kriteriet for mestring og feiling er selvreferert, og når elevene opplever at demonstrasjon av kompetanse verdsettes av læreren (Treasure & Roberts, 1995; Roberts, 2012). Lærere som legger opp til et oppgaveklime fremhever innsats og hardt arbeid som viktige kriterier for å oppnå mestring. Læreren er også opptatt av å gi individuelle og likeverdige tilbakemeldinger til sine elever uavhengig av prestasjoner og ferdigheter. Elevene skal oppleve at de har muligheten til å påvirke egen læringsprosess gjennom medbestemmelse (Ommundsen, 2006). Motsatt er et prestasjonsklime etablert når elevene opplever at kriteriet for mestring og feiling er basert på sosial sammenligning (Ames, 1992; Ommundsen, 2006). Elever i et prestasjonsklime opplever at demonstrasjon av kompetanse belønnes når man presterer like godt eller bedre enn sine medelever. Denne opplevelsen vil i tillegg forsterkes ved at læreren gir mest anerkjennelse og oppmerksomhet til de som presterer best. Typisk i et prestasjonsklime er at læreren kjører sitt eget opplegg, og mulighetene for medbestemmelse oppleves nærmest som fraværende. Utilstrekkelighet og feiling fra elevenes side vil i lærerens øyne ses på som mangel på ferdigheter, og evalueringen skjer ofte i plenum. På denne måten skaper lærerne sammenlignbare situasjoner (Ommundsen, 2006). Selv om et prestasjonsklime er forbundet

med negative konsekvenser for elevene, har det vist seg at ego-orienterte elever kan fungere bra i et slikt læringsklima, så lenge egen kompetanse oppfattes som høy. Forskning på psykologisk læringsklima i kroppsøving har vist at et oppfattet oppgaveklima er assosiert med langvarige og hensiktsmessige læringsstrategier sammenlignet med et opplevd prestasjonsklima (Roberts, 2012).

Ommundsen beskriver dette nærmere ved at kroppsøvingselever som oppfatter et oppgaveklima i større grad vil utvikle motivasjon og vilje til å anstrenge seg i læringsarbeidet. Siden fremgang og innsats er personlig kontrollerbart, vil disse elevene som nevnt ta i bruk hensiktsmessige læringsstrategier. Fokuset ligger ikke på at feiling er negativt i seg selv, men at feiling er en del av den lange utviklingsprosessen. Dette medfører en uredd holdning mot å ta fatt på utfordrende oppgaver. Den sosiale sammenligningen i prestasjonsklimaet fører til at oppnåelse av mestring blir mindre kontrollerbart. Det kan oppleves som et evig press om å gjøre det godt nok i forhold til andre. Selv om man er en veldig kompetent elev, vil et slikt klima øke sannsynligheten for at motivasjonen går ut på å prestere bedre enn andre enkeltelever eller en referansegruppe. Angst for ikke å strekke til kan gå ut over elevenes motivasjon, og blir dermed styrende for atferdsmønstre i ulike aktiviteter. Disse uhensiktsmessige læringsstrategiene kan eksempelvis komme til uttrykk ved at innsatsen blir brukt som et taktisk verktøy for å skjule egen utilstrekkelighet. Innsats blir da regulert til det nivået man føler seg «på sikker grunn» med. Slik kan elevene attribuere eventuell utilstrekkelighet til egen innsats, og ikke ferdigheter (Ommundsen, 2006). I og med at den fulle forståelsen av det gjensidige påvirkningsforholdet mellom innsats og ferdighet først blir utviklet rundt 12-årsalderen, er dette en viktig alder med tanke på videre engasjement i kroppsøving. Roberts & Treasure (1992) antar for eksempel at barn og ungdom som enda ikke har utviklet sin egen subjektive teori om ferdighet, vil være ekstra mottakelig for påvirkning fra det psykologiske læringsklimaet.

Epstein (1989) utviklet akronymet TARGET (figur 2, s. 14) for å beskrive et utvalg av strukturelle funksjoner i prestasjonskontekster som er relevante for å forstå motivasjonsprosesser. Strukturene task, authority, recognition, grouping, evaluation og timing ble fremsatt som sentrale under lærings situasjoner. Dette er et verktøy som forklarer påvirkningskraften disse strukturene har i undervisningen. I forlengelse av Epsteins arbeid, illustrerte Ames (1992) at en manipulasjon av de ulike strukturene i klasserommet ville påvirke hvorvidt elevene oppfattet klimaet rundt seg som oppgave- eller prestasjonsorientert.

Theeboom, De Knop & Weiss (1995) fordelte unge sommercamp-deltagere inn i et oppgaveklima og et prestasjonsklima. I tråd med antagelsene fant man at deltagerne i oppgaveklimaet gav uttrykk for bedre trivsel og høyere indre motivasjon. De viste også bedre motoriske ferdigheter sammenlignet med deltagerne i prestasjonsklimaet. Solmon (1996) fordelte også elever inn i et oppgave- og prestasjonsklima. Funnene viste at elevene i klimaet som var designet etter oppgaveorienterte kriterier, viste større utholdenhet ved innlæring av vanskelige sjongleringsoppgaver. Elevene i prestasjonsklimaet hadde lavere terskel for å gi opp, og hadde tendenser mot å betrakte gode ferdigheter som medfødt talent. En nyere studie av Cecchini, Fernandez, Mendez, Cecchini & Martins (2014) testet ut effekten av TARGET på ungdommers intensjoner for å være fysisk aktive. Elevene som ble undervist av lærere med opplæring etter TARGET-strukturene økte raskt sine intensjoner om å være fysisk aktive på fritiden. De brukte også mer tid på fysisk aktivitet på fritiden. Utvikling av læringsklimaer som fremmer hardt arbeid, læring og samarbeid er assosiert med hensiktsmessige læringsstrategier og en sterk motivasjon hos elevene (McArdle & Duda, 2002). Lærere har altså et stort potensial til å påvirke elevenes motivasjon i kroppsøving.

Figur 2: TARGET

<p>Task (Oppgave) Legg til rette for oppgaver med variasjon og mangfold som er individuelt utfordrende, dette retter interesse for engasjement og læring.</p>
<p>Authority (Medbestemmelse) Gi elevene mulighet til å være involvert å ta avgjørelser i prosesser som berører deres treningsmiljø.</p>
<p>Recognition (Belønning) Anerkjenn elevene på grunnlag av individuell innsatsvilje, framgang og forbedring fremfor gjennom sosial sammenligning.</p>
<p>Grouping (Gruppering) Varier sammensetning av grupper og plasser elevene slik at de kan utvikle individuelle ferdigheter i samarbeid med andre. Unngå og alltid gruppere elevene etter ferdighetsnivå.</p>
<p>Evaluation (Evaluering) La evaluering være basert på individuell innsats og forbedring. Tillat elevene å evaluere seg selv så vel som å bli vurdert av andre.</p>

Timing (Tid)

Aksepter at elevene trenger tid til læring og forbedring. Oppmuntre til trening gjennom et fleksibelt treningsprogram.

Basert på arbeidet til Ames (1992). Egen oversettelse.

2.5 Grad av involvering

Et sentralt poeng i målperspektivteori er at elever vil ta fatt på oppgaver og aktiviteter med ulik grad av involvering. Selv om elevenes målperspektiv beskrives som en relativt stabil psykologisk disposisjon, fremhever teorien hvordan elever involverer seg ulikt med utgangspunkt i hvilket målperspektiv som dominerer (Roberts, 2012). Grad av involvering handler om det målet man har i en bestemt situasjon, og er derfor kontekstavhengig. Hvorvidt man håndterer prestasjonssituasjoner på en oppgave- eller ego-orientert måte, bestemmes av den gjensidige påvirkningen mellom målperspektiv og kontekst. Dette virker igjen inn på hvilket motivasjonsmønster som adopteres (Mehus, 2015). Slik forstås grad av involvering som en dynamisk prosess. Ifølge Nicholls (1984) velger man hvilken involvering som passer best med det personlige målet i gitt situasjon, altså om det er det oppgaveorienterte eller det ego-orienterte målperspektivet som dominerer. Målet for en oppgaveorientert elev vil typisk være å ta fatt på oppgaven å tolke egen kompetanse basert på selvrefererte kriterier. Målet er å få økt forståelse, forbedre ferdighetene, og å mestre oppgaver. For den ego-orienterte er ikke læring et mål i seg selv. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall å unngå og bli oppfattet som dum. For en ego-orientert elev er det viktigere hvordan en blir oppfattet av andre enn hva en lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En ego-orientert elev vil typisk vurdere egen kompetanse ved å sammenligne egne prestasjoner med andres, og man involverer seg med motiv om å demonstrere høyere kompetanse enn sine medelever. Videre kan man typisk forsøke å utkonkurrere dem, der det absolutt sterkeste beviset på kompetanse og mestring oppnås ved å slå medelevene gjennom lavere innsats. Det totale samspillet mellom elevenes målperspektiv og oppfatninger av hva som er viktig for å demonstrere kompetanse og oppnå mestring er altså avgjørende for grad av involvering (Roberts, 2012). La oss ta et eksempel på hvordan grad av involvering kan fungere. En kroppsøvingssklasse har løpetrening ute på løpebanen. En av elevene begynner å løpe i sitt eget tempo med fokus på egen utvikling gjennom terping på teknikk. Det oppgaveorienterte målperspektivet dominerer i læringssituasjonen. I løpet av kroppsøvingstimen kommenterer læreren kompetansen til eleven, som nå gjør at det ego-orienterte målperspektivet blir aktivt i læringssituasjonen. Dette kan være en kommentar som skaper en oppfatning av at det er viktigst å vinne. Det kan

også være en kommentar som eleven oppfatter som støtende, og av denne grunn involverer seg med et ønske om å unngå og demonstrere inkompetanse. På en annen side kan denne eleven være så høyt oppgaveorientert og lavt ego-orientert, at målperspektivet fortsatt holdes aktivt i situasjonen.

3.0 Tidligere forskning

I henhold til gjennomgangen av teorien vil det nå presenteres noen sentrale studier som kan bidra til å belyse problemstillingen. Disse er valgt for å se nærmere på funn som belyser utvikling av ferdighetsforståelse og videre den subjektive teorien om ferdighet. Det er også inkludert studier med hensikt om å se nærmere på betydningen av elevenes målperspektiv og oppfattet læringsklima.

3.1 Ferdighetsforståelse

I en studie som kombinerte kvalitative og kvantitative metoder undersøkte Lee, Carter & Xiang (1995) barns ferdighetsforståelse ved å avdekke hvilke kriterier de brukte for å beskrive gode ferdigheter. Barnehagebarn, 1.klassinger, 4.klassinger og 5.klassiner (1st, 4th og 11th graders) deltok i denne studien. Resultatene viste at de yngste barna i større grad oppga innsats og personlig mestring som et bevis på ferdigheter i kroppsøving. De mente også at man kunne forbedre seg ved å yte innsats. De eldre barna reagerte med en mer moden forståelse av ferdigheter og beskrev oftere dette som en kapasitet, eller gitte evner. Det ble også brukt flere kommentarer med basis i sosial sammenligning for å beskrive egne ferdigheter hos de eldre barna. Xiang, Lee & Williamson (2001) gjorde tilsvarende funn da de undersøkte aldersrelaterte forandringer hos 4.klassinger, 8.klassinger og vg1-elever (4th, 8th og 11th graders) i en studie som også kombinerte kvalitativ og kvantitativ metode. De fant forøvrig at flere vg1-elever mente at man vil prestere bedre dersom man er villig til å investere i læringen, sammenlignet med de øvrige klassetrinnene.

I en kvantitativ studie fant Xiang (1997) at både kinesiske og amerikanske kroppsøvingselever viste aldersrelaterte forandringer med tanke på ferdighetsforståelse. Sannsynligheten økte for at de eldre elevene tolket ferdigheter som en kapasitet, og at innsats ikke nødvendigvis vil hjelpe dersom ferdighetene ikke er gode nok. Xiang & Lee (1998) og Xiang, Lee & Shen (2001) brukte kvantitativ metode og viste også noen aldersrelaterte endringer med tanke på differensiering hos elever i 4.klasse, 8.klasse og vg1 (4th, 8th og 11th graders). Resultatene i denne studien (Xiang, Lee & Shen, 2001) viste en utviklingsmessig trend fra en udifferensiert til en differensiert forståelse av innsats-ferdighetsforholdet. Det viste seg at 60 % av 4.klassingene likestilte ferdigheter og innsats (figur 1, s. 7), mens 5 % oppfattet ferdigheter som en kapasitet. 50 % av elevene på vg1 anså ferdigheter som en kapasitet, mens 6 % av disse elevene likestilte innsats og ferdigheter. Xiang & Lee (1998) fant at 38 % av 8.klassingene, og 50 % av elevene på vg1 hadde en differensiert oppfatning av ferdigheter.

Begge studiene som her er gjennomgått fant at elevene ble mer ego-orienterte med alderen. Xiang, Lee & Shen (2001) fant også at elevens målperspektiv var relatert til deres oppfatning av ferdigheter.

Fry & Duda (1997) undersøkte også aldersrelaterte endringer i barns forståelse av forholdet mellom innsats og ferdigheter, og testet Nicholls' (1989) antagelse om at barn utvikler en mer moden ferdighetsforståelse i takt med alderen. Barn mellom fem og 13 år fikk se en film hvor to barn med ulik innsats jobbet med utfordrende oppgaver. Deltagerne skulle forklare hvorfor det ene barnet presterte bedre på oppgaven selv om det andre barnet la ned en større innsats. Man fant at deltageres nivå av resonnering angående ferdigheter økte med alderen, i tråd med Nicholls' antagelser. Man fant likevel noen variasjoner på tvers av aldersgrupper, og elever man antok og ville ha en moden forståelse av innsats-ferdighetsforholdet, viste det motsatte. Kun 63 % av 13-åringene hadde en fullt utviklet forståelse av dette forholdet.

Ommundsen (2001a) undersøkte faktorer som disponerte for positive og negative emosjonelle reaksjoner i kroppsøving, og fant at elever som ser ferdigheter som stabile egenskaper upåvirket av innsats, rapporterte engstelse og liten grad av tilfredshet i faget. Det samme var tilfellet for elever med høy opplevd kompetanse i kroppsøvingstimene. Elever som trodde på effekten av innsats i læringsarbeidet, var langt mer tilfredse. Disse elevenes opplevde kompetanse virket ikke modererende på denne sammenhengen. Dette er viktig da det betyr at elever, uansett opplevd ferdighet, er mer tilfredse i undervisningen så lenge de føler at muligheten for å lære er til stede for dem selv (Ommundsen, 2006). Ommundsen (2001b) fant også interessante funn da han undersøkte sammenhengen mellom ferdighetsforståelse og bruk av selvbeskyttende læringsstrategier. Han viste at elever med en statisk ferdighetsforståelse i stor grad benyttet seg av forhåndsunnskyldninger, mens det motsatte var tilfellet hos elevene med en dynamisk ferdighetsforståelse. Han fant også at elever som oppfatter muligheten for å lære som stor, utvikler et oppgaveorientert målperspektiv. Lignende funn ble gjort av Rhodewalt (1994) som viste at self-handicapping forekom oftere hos elever som oppfattet ferdigheter som medfødte og uforanderlige evner, altså en statisk ferdighetsforståelse. Det ble også vist at sjansen var større for at disse hadde et ego-orientert målperspektiv. De elevene som i liten grad benyttet seg av self-handicapping oppfattet ferdigheter som en foranderlig egenskap (dynamisk ferdighetsforståelse), og sjansen var større for at de hadde et oppgaveorientert målperspektiv. Ommundsen (2001c) undersøkte betydningen av subjektive teorier om ferdighet for ungdomsskoleelevers læringsstrategier i kroppsøving. Regulering av egen innsats og bruk av refleksjon av handlingsvalg under innlæring var assosiert med en

dynamisk ferdighetsforståelse. Elever med en statisk ferdighetsforståelse regulerte i liten grad innsats med fokus på egen læring. Disse elevene var heller ikke opptatt av å få tips fra andre ved innlæring av nye ferdigheter (Ommundsen, 2006). I en annen studie viste Ommundsen (2003) til resultater som understreker den pedagogiske verdien av å omstille elevenes subjektive teori om ferdighet, noe som kan bidra til en tro på at ferdigheter kan forbedres gjennom innsats og hardt arbeid. Resultatene i denne studien viste nemlig sammenhengen mellom ungdomsskoleelevers subjektive teori om ferdighet og selvregulert læring. Elever med dynamisk ferdighetsforståelse benyttet seg i langt større grad av selvregulerte læringsstrategier. Til slutt viser Ommundsen (2006) til Li, Lee & Solmon (2005) som undersøkte betydningen av ferdighetsoppfatninger for ulike kognitive og emosjonelle reaksjoner etter praktisering av en ny motorisk oppgave. De fant at elever med en statisk ferdighetsforståelse trente mindre, var mindre indre motivert og viste svakere tegn på glede under innlæring av nye aktiviteter sammenlignet med elever som hadde en dynamisk ferdighetsforståelse.

Forskning på dette området viser altså noen samsvarende funn ved å vise at unge barn oftere legger innsats og personlig mestring til grunn for høy kompetanse i kroppsøving (Lee et al. 1995, Xiang et al. 2001). De finner imidlertid noen sprikende funn når det gjelder hyppigheten av sosial sammenligning på tvers av klasstrinn. Når det gjelder differensiering mellom innsats og ferdigheter viser forskningen noen trekk ved at innsats og ferdighet i større grad differensieres jo eldre elevene blir (Lee et al. 1995; Xiang, 1997; Xiang, Lee & Shen, 2001; Xiang & Lee, 1998). Dette fenomenet var imidlertid snudd på hodet i studien til Xiang, et al. (2001), mens Fry & Duda (1997) viste noen variasjoner på tvers av klasstrinn når det gjaldt forståelsen av forholdet mellom innsats og ferdigheter. Det ble også funnet at elever ble mer ego-orienterte jo eldre de ble (Xiang, 1998; Xiang, Lee & Shen, 2001), mens Xiang et al. (2001) fant sammenheng mellom elevenes målperspektiv og subjektive teori om ferdighet. Sistnevnte er i tråd med målperspektivteori som legger vekt på at ferdighetsforståelsen er kilden til hvordan elever vurderer mestring og feiling i ulike aktiviteter (Roberts, 2012). Forskning viser også til viktige funn som belyser betydningen av subjektive teorier om ferdighet i læringsprosessen, og at de subjektive forestillingene om ferdighet bidrar til mer eller mindre hensiktsmessige læringsstrategier og emosjonelle reaksjoner i kroppsøving (Rhodewalt, 1994; Ommundsen, 2001a, 2001b, 2001c, 2003). Ommundsen (2003) understreker også de pedagogiske betydningene av å stimulere elevenes subjektive teori om ferdighet mot troen på at innsats faktisk hjelper. Vi ser altså at den dynamiske

ferdighetsforståelsen frembringer positive mønstre i forhold til læring sammenlignet med den statiske ferdighetsforståelsen, som kan ha en rekke negative aspekter med tanke på læring.

Når det gjelder ferdighetsforståelse, tegnes det ofte et bilde av at en differensiert og statisk ferdighetsforståelse er utelukkende negativt med tanke på de unges læringsstrategier og motivasjon i læringsarbeidet. Roberts (2012) presiserer imidlertid at denne ferdighetsforståelsen ikke nødvendigvis er negativ dersom den ego-orienterte eleven oppfatter å ha gode ferdigheter i aktiviteten som gjøres. I slike situasjoner er det sannsynlig at elevene angriper lærings situasjonen ved å bruke hensiktsmessige læringsstrategier. Denne typen elever søker etter konkurransesituasjoner og vil demonstrere suverenitet overfor andre. Når de oppfatter egne ferdigheter som høye er det også stor sannsynlighet for at de kan demonstrere høye normative ferdigheter overfor andre. Slik blir altså eleven motivert for å opprettholde demonstrasjon av slik type kompetanse.

3.2 Målperspektiv og grad av involvering

Forskning på målperspektiv er svært omfattende. I en systematisk gjennomgang av forskning på målperspektiv fant Biddle, Wang, Kavussanu og Spray (2003) 78 publiserte engelske artikler fra 1990 til 2000. De fant imidlertid at mer en 80 % av disse studiene ikke hadde undersøkt samspillet mellom eventuelle kombinasjoner av målperspektiv. Ved at så mange tidligere studier har ignorert mulighetene for ulike kombinasjoner, spekulerer forfatterne i gyldigheten av konklusjoner som er gjort på dette området. Likefullt fant de at alle studiene støttet antagelsen av at høy oppgaveorientering har positive innvirkninger på motivasjonen. Roberts (2012) mener også at det er viktig å undersøke samtidige kombinasjoner av målperspektiv. Dette er et fokus som i de senere år har fått en langt større plass i forskning på målperspektivteori. Det vil nå legges frem noen studier som viser hvordan ulike kombinasjoner av målperspektiv kan bidra til å forklare elevenes motivasjon i kroppsøving.

Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle (2002) bekreftet forekomsten av ulike kombinasjoner av målperspektiv. De identifiserte fire ulike målperspektivprofiler: Høy oppgave/høy ego, høy oppgave/lav ego, lav oppgave/høy ego og lav oppgave/lav ego. De fant at personer med høy oppgave/høy ego viste de mest adaptive motivasjonsmønstre som innebar høyere oppfattet kompetanse og mer deltagelse i fysisk aktivitet.

I en kroppsøvingsstudie basert på rammeverket til målperspektivteori og selvbestemmelsesteori, fant Standage & Treasure (2002) at oppgaveorientering var assosiert

med større grad av selvbestemt motivasjon i undervisningen. De samme forskerne fant at ego-orientering var svakt relatert til lavere selvbestemt motivasjon. De fant også fire kombinasjoner av målperspektiv der elever som rapporterte høy oppgaveorientering viste mer adaptiv motivasjon enn de elevene som hadde lav oppgaveorientering. Her ble det konkludert med at oppgaveorientering alene, eller i kombinasjon med ego-orientering, vil føre til selvbestemt motivasjon i kroppsøving.

Flere studier har vist at kombinasjonen av høy oppgave/høy ego og høy oppgave/lav ego bringer med seg de mest adaptive motivasjonsmønstrene (eks: Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong, 1994; Hodge & Petlichkoff, 2000; Pensgaard & Roberts, 2002; Smith, Balaguer & Duda, 2006). Xiang, McBride, Bruene, & Liu (2007) fant også dette da de undersøkte kombinasjon av målperspektiv hos 5.klassinger i kroppsøving og hvordan målperspektiv påvirket deres motivasjon under en periode med gjennomføring av et løpeprogram. Resultatene i denne studien viste at elevene med kombinasjonen av enten høy oppgave/lav ego eller høy oppgave/lav ego, hadde en høyere motivasjon under løpingen. Elevene med kombinasjonen lav oppgave/lav ego eller lav oppgave/høy ego hadde en lavere motivasjon under løpeperioden.

I tillegg til disse funnene oppsummerer Roberts (2012) forskningen med at oppgaveorientering bringer med seg adaptive motivasjonsmønstre. På den andre siden fører ego-orientering til maladaptive motivasjonsmønstre, spesielt dersom målperspektivet er kombinert med en oppfatning av lav kompetanse. Roberts finner også at høy ego-orientering kombinert med høy eller moderat oppgaveorientering ikke fører med seg maladaptive motivasjonsmønstre. En slik nyansert forståelse av målperspektivene er nødvendig for å forklare motivasjonsmønstre hos kroppsøvingselever. Vi har nå sett hvordan ulike kombinasjoner av målperspektiv kan virke inn på motivasjonen hos elever. Det viktigste vi tar med oss videre er at elever kan være predisponerte for ulike nivåer av oppgave eller ego-orientering, men at det altså er det dominerende målperspektivet som er av interesse for elevenes tendens til å tilnærme seg prestasjonssituasjoner på en oppgave eller ego-orientert måte.

Når det gjelder graden av involvering, er dette et område av målperspektivteori som er svært vanskelig å undersøke direkte på grunn av den dynamiske egenarten. Roberts (2012) diskuterer dette problemet, og forklarer hvordan forskere som regel kartlegger målperspektiv eller psykologisk læringsklima, og derigjennom antar at graden av involvering “matcher”

disse. Likefullt understreker han at det er sterke bevis som tyder på at dette er en rimelig antagelse. Roberts mener at den beste metoden å undersøke graden av involvering på er å vise deltagerne videoopptak av seg selv i konkurransesituasjoner. I etterkant av konkurranser ser utøveren seg selv på video, og forsøker å reflektere over sin egen involvering til enhver tid i konkurransen. Likevel anses også dette som en begrenset metode da graden av involvering er så dynamisk at det er vanskelig for utøvere gå tilbake i tid å beskrive tanker og følelser på et presist grunnlag (Roberts, 2012).

3.3 Link mellom målperspektiv og læringsklima

Sammenhengen mellom elevenes målperspektiv og deres oppfatning av det psykologiske læringsklima er viktig for å forstå motivasjon i kroppsøving. Roberts (2012) oppsummerer forskning på det psykologiske læringsklimaet med at opprettelse av et oppgaveklima er viktig med tanke på å optimalisere positive responser som trivsel, fair-play, utholdenhet og læringsstrategier. Det er også viktig med tanke på å redusere negative motivasjonsmønstre som for eksempel overtrening eller bruk av selvbeskyttelsesstrategier.

Det er viktig å huske på at målperspektiv og oppfattet læringsklima er to uavhengige dimensjoner som samhandler og derigjennom påvirker atferd (Nicholls, 1989). Roberts (2012) viser til relativt få studier som direkte har undersøkt sammenhengen mellom individuelle og situasjonelle variabler, men at undersøkelsene som er blitt gjort har forsterket forståelsen av atferd i prestasjonskontekster. I en gjennomgang av tidligere forskning på målperspektiv og læringsklima, fant Valentini & Rudisill (2006) positive sammenhenger mellom et oppfattet oppgaveklima og indre motivasjon, oppfattet kompetanse og trivsel. Forskerne fant også at prestasjonene var bedre i et oppgaveklima, og dette kommer av at man har et høyere fokus på innsats, man er mer utholden ved motgang, og man tar fatt på utfordrende oppgaver. I et oppfattet prestasjonsklima ble det derimot funnet oppfatninger av at gitte evner er grunnlaget for suksess. De fant også at et prestasjonsklima førte til negative holdninger og dårlig oppførsel. Videre kommer et utvalg av studier på området som kan bidre til å belyse viktigheten av hvordan elevene i kroppsøving oppfatter det psykologiske læringsklimaet.

Seifriz, Duda & Chi (1992) undersøkte oppfatninger av læringsklimaet blant unge basketballspillere. De konkluderte med at utøvere som oppfattet et oppgaveklima innad i laget rapporterte større glede av å spille. Disse utøverne uttrykte også troen på at hardt arbeid og samarbeid med lagkamerater var relatert til suksess i idretten. Sammenhengen mellom oppfattet oppgaveklima og de positive oppfatningene om årsakene til suksess forandret seg

heller ikke til tross for om laget vant eller tapte kamper. Man var altså ikke avhengig av å vinne for å opprettholde glede og tilfredshet. Dette er et viktig funn som viser at de unge ikke nødvendigvis legger normative kriterier til grunn for å oppleve glede i prestasjonskontekster.

De potensielt skadelige effektene av et oppfattet prestasjonsklima var tydelig i en studie utført av Solmon & Lee (1997). Over 800 kroppsøvingselever fra grunnskole og videregående deltok da forskerne fant en urovekkende sammenheng mellom et oppfattet prestasjonsklima og viktige psykologiske faktorer. Elever som oppfattet et prestasjonsklima rapporterte lavere selvtillit, redusert oppmerksomhet og konsentrasjon rettet mot læringsmomentene, og et redusert ønske om å delta sammenlignet med elever som oppfattet et oppgaveklima.

Treasure & Roberts (1998) viste at personer som oppfattet et oppgaveklima hadde en sterkere tro på at prestasjoner kan forbedres ved hjelp av innsats. De som oppfattet et prestasjonsklima mente derimot at medfødte evner var avgjørende for hva man kunne oppnå. Goudas (1998) fant at glede og anstrengelsesnivå i basketball var positivt forbundet med et oppfattet oppgaveklima. Det er også blitt lagt fram funn som tyder på at et oppfattet oppgaveklima er nært knyttet til indre motivasjon. Ferrer-Caija & Weiss (2000) viste nemlig at oppfattet kompetanse og en persons målperspektiv antas å ha direkte påvirkning på indre motivasjon. Indre motivasjon slo positivt ut på innsats og utholdenhet. Den sterkeste påvirkningen på indre motivasjon og innsats var høy oppfattet kompetanse ved oppgaveorientering og oppfattet oppgaveklima.

Morgan & Carpenter (2002) gjennomførte en intervensjonsstudie for kroppsøvingselever over en syv uker lang periode. I forsøksgruppen ble lærerne gitt instruksjoner om å benytte akronymet TARGET (figur 2, s. 14) for å danne et oppgaveklima. Etter intervensjonen ble det ikke rapportert om noen forandringer med hensyn til kognisjon eller oppførsel hos kontrollgruppen, mens forsøksgruppen rapporterte flere positive endringer. Elevene i forsøksgruppen viste større engasjement for utfordrende oppgaver, økt trivsel, og mer positive holdninger til fysisk aktivitet etter endt intervensjon.

Reinboth & Duda (2004) viste hvordan oppfattet læringsklima sammen med oppfattet kompetanse kan påvirke selvtillit. De fant at et svært prestasjonsorientert læringsklima kan ha en skadelig påvirkning på selvtillit, men bare når egen kompetanse oppfattes som lav. Dette betyr at selvtilliten kan være beskyttet i et oppfattet prestasjonsklima dersom eleven opplever sin kompetanse som høy i aktiviteten som gjøres. Ommundsen, Roberts, Lemyre & Miller

(2005) undersøkte oppfattet læringsklima og elementer av sosial tilhørighet med sine lagkamerater hos 1700 unge, norske fotballspillere. Forfatterne fant sammenhenger mellom et opplevd prestasjonsklima og en redusert kvalitet på relasjonene med jevnaldrene, samt reduserte følelser av vennskap med lagkameratene.

I en studie av Ommundsen (2006) ble oppfattet oppgaveklima funnet å være positivt forbundet med anvendelse av konstruktive læringsstrategier. Slike læringsstrategier kom i form av registrering og regulering av egen innsats, samt å be medelever eller kroppsøvingslærer om hjelp når man støtte på problemer i læringsprosessen. Theodosiou & Papaioannou (2006) poengterte også viktigheten av et oppfattet oppgaveklima. De undersøkte sammenhengen mellom studenters målperspektiv, oppfattet læringsklima, hyppighet av involvering i idrett og studentenes selvregulerte tankeprosesser. Det viste seg at både oppgaveorientering og oppfatningen av å befinne seg i et oppgaveklima gav unike bidrag i forklaringen av studentenes evne til å kontrollere, overvåke og regulere egen læring for å få et utbytte av den kompetansen de hadde.

Gutiérrez, Ruiz & López (2010) undersøkte forholdet mellom oppfattet læringsklima, indre motivasjon og innsats i kroppsøving i en analyse av 2189 spanske ungdommer i alderen 13 til 17 år. Resultatene fra studien viste at interesse og glede for aktivitetene påvirket elevenes innsats positivt. De som oppfattet interesse og glede for aktivitetene oppfattet læringsklimaet som oppgaveorientert. Oppfattet prestasjonsklima slo negativt ut på innsats ved at interesse og glede for aktivitetene uteble. Brown & Fry (2013) undersøkte collegestudenters oppfatning av læringsklimaet i aerobic, og resultatene fra deres studie viste at elever som oppfattet et oppgaveklima rapporterte sterkere interesse, høyere oppfattet kompetanse og høyere innsats. Samtidig rapporterte de et større ønske om satsing på trening, og de følte lite press og spenning i forhold til det å prestere. Som vi ser av de utvalgte studiene ser det ut til at et oppfattet oppgaveklima i kroppsøving vil gi betydelige fordeler for elevene.

4.0 Metode

«Når vi skal vurdere om en metode er nyttig eller ikke, kan det være en brukbar tommelfingerregel å spørre om anvendelse av den gir ny og dypere innsikt i et tema».
(Aase og Fossåskaret, 2007:41)

Tidligere forskning på målperspektivteori i kroppsøving er preget av kvantitative studier. Aldersrelaterte utviklingsmønstre av kroppsøvingselevs ferdighetsforståelse med utgangspunkt i målperspektivteori har sjelden blitt belyst gjennom kvalitative studier, men fem studier er funnet (Lee et al. 1995; Fry & Duda, 1997; Xiang & Lee, 1998; Xiang, Lee & Shen, 2001; Xiang, Lee & Williamson, 2001). Noen av disse har vært inspirasjonskilden til min studie. Studiene som har inspirert meg er forøvrig undersøkelser som benytter en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode. En del av intervjuguiden ble hentet fra studien til Lee et al. (1995). Dette er en metode som er utviklet for å kartlegge elevenes ferdighetsforståelse. Dette vil bli forklart nærmere senere i metodekapittelet. På bakgrunn av studien til Lee et al. (1995) undersøkte Xiang, Lee & Williamson (2001) videre aldersrelaterte forandringer i oppfatninger av ferdigheter ved å sammenligne barn og unge i kroppsøving. En del av intervjuguiden ble hentet fra denne studien for å kartlegge elevenes grad av differensiering. Dette vil også bli gjort rede for senere i kapittelet.

Det er viktig å presisere at funn og resultater i denne studien er et bilde av deltageres oppfatninger og opplevelser i kroppsøvingsfaget. De mønstre som kommer frem i denne studien har ikke som mål å generalisere, men må betraktes som et bidrag mot å forstå kroppsøvingselevs motivasjonsmønstre og subjektive opplevelser i faget. Studien vil derfor ikke forsøke å skape bilde av en samfunnsmessig sannhet. Virkeligheten vil bli konstruert av deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskerens oppgave blir å danne et faktisk bilde av hva deltagerne opplever, og dette vil skje i en tolkningsprosess. Videre vil metodevalgene og begrunnelse for disse valgene belyses og diskuteres. Metodens styrker og svakheter vil være gjenstand for refleksjon. Etter å ha lest dette kapittelet har man forhåpentligvis skaffet seg en forståelse for studiens gjennomføring og kvalitet (Dalen, 2011).

4.1 Intervjuguide

Det å intervju betyr egentlig å utveksle synspunkter om et felles tema, og et intervju er en samtale med et eller flere formål. Informantene i et forskningsintervju formulerer sin egen oppfatning av den verden de lever i gjennom dialog med intervjueren (Kvale & Brinkmann,

2009). Det kvalitative forskningsintervjuet kan utarbeides på ulike måter, og intervjudesignet avgjøres av formålet med studien. I forhold til studiens problemstilling var det hensiktsmessig å lage en intervjuguide som reflekterte de teoretiske områdene i målperspektivteori fordi informantenes opplevelser skal belyses gjennom dette rammeverket. Dette var også hensiktsmessig i forhold til analysen som dermed i stor grad er fastlagt på forhånd (Widerberg, 2001). En intervjuguide omfatter de vesentlige temaene og spørsmålene som skal dekke de viktigste områdene som studien har til hensikt å belyse (Dalen, 2011). Guiden skal systematisere temaer og spørsmål i den rekkefølgen som forskeren mener er mest hensiktsmessig for å dekke problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Min intervjuguide (vedlegg nr. 5) ble som nevnt utarbeidet med utgangspunkt i målperspektivteori. I den ene delen av intervjuet ville jeg kartlegge elevenes ferdighetsforståelse. For å kunne gjøre dette, hentet jeg inn og oversatte prosedyrene fra Lee et al. (1995). De brukte en figur med stjerner for å hjelpe 4. klassinger til å forstå deres rangering av egen kompetanse i kroppsøving. Deres studie testet ikke Nicholls' (1989) teori om aldersrelaterte endringer i ferdighetsforståelse direkte. De konkluderte likevel med at deres resultater støttet hans antagelse om at unge barn tror at innsats fører til bedre ferdigheter, mens eldre barn er mer tilbøyelige til å se på ferdigheter som en mer stabil konstruksjon. Videre forklares utarbeidingen av denne delen ved intervjuguiden.

Hver deltager ble vist en figur med fem stjerner og gitt følgende instruksjoner: De beste kroppsøvingselevne får fem stjerner. Elever som får fem stjerner er de beste i klassen. Elever som ikke er gode i kroppsøving i det hele tatt ville få en stjerne. Det ble forklart at disse elevene vil være veldig svake. Elever som ikke er best, men heller ikke svakest, kunne få to, tre eller fire stjerner. Jo flere stjerner du velger, dess bedre er du i kroppsøving. Etter denne instruksjonen spurte jeg: *“Hvor mange stjerner gir du deg selv som kroppsøvingselev?”* Dette spørsmålet avdekker elevens oppfatning av egen kompetanse i kroppsøving. Etter at eleven hadde rangert seg selv, ble en undergruppe av spørsmål stilt for å samle inn data av elevens vurderingskriterier. Spørsmålene inkluderte for eksempel: *“Hvorfor gir du deg selv fem stjerner?”* og *“Hvis jeg observerte deg i en kroppsøvingstime, hvordan hadde jeg sett at du var en slik elev?”* I noen tilfeller var svarene vage, og da stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å avklare. For eksempel når en elev svarte: *“Jeg gir meg selv fire stjerner fordi jeg ikke er den beste i kroppsøving, men jeg tror at jeg er ganske god”*, stilte jeg flere oppfølgingsspørsmål for å klargjøre hva eleven la i det å være god i kroppsøving. Disse oppfølgingsspørsmålene kunne eksempelvis være: *“Hva mener du med at du er ganske god i kroppsøving?”*, eller:

“Kan du gi meg noen eksempler?”, og “Hva gjør du i kroppsøving som fører til at du gir deg selv fire stjerner?” Deretter ble informantene bedt om å forklare hva som kjennetegnet en svak kroppsøvingselev (en elev som får kun en stjerne). Det var forøvrig bestemt at dette spørsmålet ikke ville bli brukt dersom informantene hadde rangert seg med få stjerner. Den laveste rangeringen var tre stjerner, så dette spørsmålet ble også tatt i bruk.

For en nøyaktig undersøkelse av barn og unges ferdighetsforståelse må forskere finne ut av om de unge innser at en person som må prøve hardere for å oppnå noe andre kan klare med lavere innsats, har lavere ferdigheter (Nicholls, 1989). Nicholls mente at dette var måten å finne ut av om de unge forstår ferdigheter som en kapasitet eller ikke. Dermed ble denne metoden også inkludert i min studie. Prosedyrer som ble brukt i studiene til Xiang & Lee (1998) og Xiang, Lee & Shen (2001) med hensikt om å avdekke elevenes ferdighetsforståelse ble benyttet. Oppdiktede basketball-scenarier ble laget og inkludert i intervjuguiden. I scenarioene får to fiktive elever like mange treff i en skuddtest i basketball, men de yter ulik innsats i forberedelsesperioden til testen. Meningen med disse scenarioene var altså å kunne vurdere hvorvidt informantene differensierer mellom innsats og ferdighet eller ikke. Barn som ikke er i stand til å forstå at de som må anstrenge seg for å klare noe andre klarer uten innsats, er altså ikke i stand til å differensiere mellom innsats og ferdigheter. De to nevnte studiene fant for eksempel at 60 % av amerikanske 4th graders, og bare 6 % 11th graders likestilte ferdighet og innsats.

I tillegg ble det inkludert spørsmål som hadde til hensikt å forstå elevenes målperspektiv, involvering og oppfattet læringsklima. De samme spørsmålene ble stilt til alle informanter, der den semistrukturerte intervjuguiden med åpne spørsmål sikret dybdekunnskap om informantenes opplevelser i faget. I utarbeidingen av intervju spørsmålene var det viktig å lage spørsmål som både tok for seg en tematisk og en dynamisk dimensjon. Den tematiske dimensjonen sikret at spørsmålet faktisk hadde relevans for problemstillingen, mens den dynamiske dimensjonen tok hensyn til de mellommenneskelige forholdene som kunne oppstå under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). På grunn av at kroppsøvingselever nødvendigvis vil sitte inne med ulike opplevelser, var det viktig for meg å gjøre intervjuguiden åpen for eventuelle digresjoner. Widerberg (2001) skriver at et helt strukturert og standardisert intervju som gjennomføres helt likt ovenfor alle informantene, ikke er et kvalitativt intervju. Måten jeg gjorde intervjuguiden mer fleksibel på var å sette opp eventuelle oppfølgingsspørsmål dersom informanten svarte svært avgrenset. En utfordring i både oppsett av intervjuguide og selve intervjuet var å formulere spørsmålene slik at elevene i

alle aldergrupper skulle forstå spørsmålene. I noen tilfeller forenklet jeg spørsmålsformuleringen, dette gjaldt elevene på barneskolen. I ettertid ser jeg at spørsmålene fungerte godt på alle informanter, og det var aldri noen spørsmål rundt ukjente begreper eller vanskelige spørsmål.

I tillegg til åpne spørsmålsformer, beskriver Markula & Silk (2011) hvordan uformelle og enkle spørsmål kan være en fordel i begynnelsen av hvert intervju. Dette ble tatt til følge i denne studien da de første spørsmålene omhandlet deltagerens bakgrunn, fritidsaktiviteter og favorittaktiviteter i kroppsøving. Dette fungerte godt som en «Ice breaker» mellom informant og forsker. Disse spørsmålene krever liten grad av refleksjon, samtidig som de berører emnet som er i hovedfokus. Traktprinsippet (Kvale & Brinkmann, 2009) ble benyttet ved utarbeidningen av studiens intervjuguide. De innledende spørsmålene har til hensikt å gjøre informanten komfortabel i intervjusituasjonen, men etter hvert fokuseres det mer mot de mest sentrale temaene. Til slutt i intervjuet blir «trakten» åpnet igjen, ved å stille spørsmål om mer generelle forhold. Her ble det stilt spørsmål om elevenes fremtidsplaner, og de fikk anledning til å snakke fritt om kroppsøvingfaget. Før intervjuene med informantene i denne studien fant sted, ble intervjuguiden og intervjuer testet på to bekjente fra vg3 idrettsfag og vg3 studiespesialisering.

4.2 Utvalg av informanter

«Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Vi kaller slike utvalg for strategiske eller teoretiske» (Tjora, 2012:145).

Kvale & Brinkmann (2009) mener at antall intervjupersoner avhenger av formålet med studien. Formålet var å få produsert et datamateriale som kunne sikre god innsikt rundt min problemstilling. Jeg fant det hensiktsmessig å bruke tre informanter fra hvert klassetrinn. Slik blir det mulig å kartlegge eventuelle forskjeller i og på tvers av klassetrinnene. Dersom det bare hadde blitt brukt en informant fra hvert trinn, ville denne muligheten forsvunnet. Ved å intervju totalt ni kroppsøvingselever fra 5.klasse, 9.klasse og vg2 mener jeg at jeg holdt meg innenfor det gitte tidsperspektiv og det potensielle omfanget av datamaterialet. Alle deltagerne i denne studien var gutter. I denne studien ble rektor på barneskolen og ungdomsskolen kontaktet, mens kontaktlærer på videregående ble kontaktet direkte. Rektor på barne- og ungdomsskolen ble bedt om å la kroppsøvingslæreren velge ut deltagerne. Mine instruksjoner til rektor ble gitt gjennom en telefonsamtale der jeg ønsket at

kroppsøvingslæreren skulle plukke ut tre deltagere fra samme klasse. Kriteriet var at informantene faktisk skulle ønske å delta. Denne utvalgsmetoden har sine styrker i at jeg ikke har noen bakgrunnskunnskap om disse elevenes forhold til faget. Derfor ble jeg heller ikke påvirket av noen form for forforståelse. Utvalgsmetoden har også en styrke ved at elevene sannsynligvis følte en viss interesse for å delta. Svakheten ved et slikt utvalg er at deltagergruppen kan bli homogen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si at elevene som ønsker å delta eksempelvis tør å melde interesse for et intervju. De vil muligens også representere et utvalg der alle informantene har et godt forhold til faget. Studien mister muligens de som er lite glad i kroppsøvingsfaget. Dette blir et viktig poeng som må ses i sammenheng med funn og resultater. Videre kommer en kort introduksjon av det utvalget som representerer de opplevelsene som kommer til uttrykk i denne studien.

4.3 Prosedyrer og gjennomføring av intervjuer

De ni intervjuene i denne studien foregikk i mars 2014. På barneskolen ble intervjuene gjennomført på et grupperom. Det samme var tilfellet for intervjuene på ungdomsskolen. På videregående intervjuet jeg elevene på et rom utenfor idrettshallen der de hadde kroppsøving på dette tidspunktet. Den viktigste forskjellen når det gjelder gjennomføringen av intervjuene er altså at videregående elevene var de eneste som hadde kroppsøvingsundervisning under selve intervjuet. Intervjuene varte mellom 26 og 45 minutter. Årsaken til dette store spriket var rett og slett at noen informanter hadde mer på hjertet enn andre. I det korteste intervjuet ble alle spørsmålene besvart med få ord. Dette var en elev som hadde blitt syk like før intervjuet, men som likevel ville gjennomføre. Dette intervjuet gikk veldig bra på tross av den uheldige situasjonen. På den andre siden av tidsskalaen intervjuet jeg en informant med svært mange meninger om kroppsøvingsfaget generelt, og han var også opptatt av å fortelle om hva han gjorde på fritiden. Da slike digresjoner forekom lot jeg samtalen og diskusjonen gå. Av og til kunne diskusjoner utenfor tema fenge veldig, og dette ser jeg på som en styrke i forholdet mellom forsker og informant. Alle intervjuer ble spilt inn med lydopptaker og transkribert for analyse. Deretter ble lydfilene slettet. Deltagerne fikk beskjed om at de kunne trekke seg fra studien dersom de ville. De yngste barna fikk en ekstra beskjed om at deres foreldre kunne kontakte meg dersom de ville trekke barna sine fra studien. Alle ble informert om at deres anonymitet ble sikret, og de ble forsikret om at ingen andre enn meg ville få tilgang til datamaterialet.

4.4 Transkribering

Hensikten med transkribering fra muntlig til skriftlig form er å strukturere datamaterialet slik at det er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Da alle intervjuene var ferdig transkribert satt jeg igjen med omtrent 30000 ord som måtte systemiseres. Det er valgt å skrive om fra dialekt til bokmål. Kvale & Brinkmann (2009) mener at det ikke finnes noen standardregler i forhold til dette, snarere er det forskeren selv som må ta et valg angående talespråkstil versus skriftspråkstil. Transkripsjonene i denne oppgaven er så ordrett som overhodet mulig, men digresjoner utenfor tema er ekskludert. Alle setninger er fullstendige, ingenting er tatt ut av kontekst. Noen ganger kan et sitatet inneholde klammer. Disse klammene mellom informantens utsagn er brukt i tilfeller hvor jeg har funnet det nødvendig å korte ned sitatet. Det er også brukt i tilfeller hvor informantene snakket om ting utenfor tema. Klammene vil se slik ut i analysen: [...].

4.5 Pålitelighet og gyldighet

«Generaliserbar kunnskap er et sentralt kriterium for god kvantitativ orientert forskning, på samme måte som den overskridende erkjennelse er et slikt kriterium for god kvalitativ orientert forskning» (Aase & Fossaskaret 2007:42).

Generalisering er ikke et uttalt mål i den kvalitative forskningen (Tjora, 2010), og det er heller ikke et mål i denne studien. Man snakker heller om pålitelighet og gyldighet og reiser spørsmål om hvorvidt resultatene i studien kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Thagaard (2003) har pålitelighet med funnens konsistens å gjøre. Forskeren argumenterer å redegjør for hvordan utviklingen av datamaterialet har foregått. Kvalitativ forskning vil alltid være påvirket av forskerens bakgrunn og forforståelse, og derfor blir det viktig at egen subjektivitet og ulike valg gjennom prosessen blir redegjort for. Dette sikrer studiens troverdighet, og legger til rette for hvorvidt andre opplever funnene som overførbare til egen kontekst (Nilssen, 2012). Markula & Silk (2011) påpeker også betydningen av at forskeren reflekterer over sitt engasjement i prosjektet, og på hvilken måte dette engasjementet vil påvirke det endelige forskningsresultatet. De mener det er vanskelig å beskrive i hvor stor grad subjektiviteten spiller inn på forskningsresultatet. Det er opp til forskeren selv å legge kortene på bordet ved å reflektere over studiens styrker og svakheter gjennom hele forskningsprosessen.

I den sammenheng er det flere faktorer som spiller inn. Kanskje viktigst er forskerens egen forforståelse, og vi kan snakke om nærhetsprinsippet (Nilssen, 2012). Min forforståelse er preget av tidligere erfaringer innen arbeid med motivasjonsteorier. Derfor bør analysen ses i lys av min forståelse og tolkning av det teoretiske rammeverket. En annen forsker ville tolket annerledes i forhold til erfaring med målperspektivteori. Et eksempel kan være min bacheloroppgave, der jeg også brukte teorien både kvantitativt og kvalitativt for å undersøke motivasjonen blant brukere på et rehabiliteringssenter. Slike erfaringer vil påvirke bredden og anvendligheten av det teoretiske rammeverket, og dette ser jeg på som en styrke med tanke på analyseringen av elevenes opplevelser i kroppsøvingsfaget. I tillegg til dette, anser jeg mine relasjoner til informantene som en viktig del av kvaliteten på datamaterialet. I dette legger jeg at svarene fra informantene antageligvis hadde sett annerledes ut dersom jeg hadde vært deres kroppsøvingslærer. Analyseprosessen mister dermed mye relevant kunnskap utover det datamaterialet gir. På en annen side vil analysen av datamaterialet i liten grad være preget av min forforståelse (Nilssen, 2012). I tillegg kan datamaterialet få inn refleksjoner som elevene antageligvis ikke ville sagt til sin egen lærer. Et eksempel på dette kan komme fra en elev som snakker om hvordan innsats varierer i timene:

“[...] jeg prøver å være engasjert, se engasjert ut. Være blid og nikke til læreren. Han gjennomskuer meg nok ikke, for jeg tror han ser på meg som en person som gjør alt for å få en best mulig karakter i gym.”

I tillegg til slike tanker som kan forsvinne ved nære relasjoner, peker Postholm (2010) på risikoen ved å være for involvert i den kulturen det skal forskes på. Dette kan føre til at forskeren mister forskerbrillene.

En styrke ved mine intervjuer på barne- og ungdomsskolen var at skolen og elevene ble informert om intervjuene i god tid før selve intervjudagen. Widerberg (2001) mener at informanter som er forberedt på intervjutemaet og har reflektert rundt dette i forveien, er bedre rustet til å gi gode og reflekterte svar i intervjusituasjonen. Når det gjelder intervjuene med elevene fra videregående, er dessverre ikke dette tilfellet. På grunn av noen kommunikasjonsproblemer med kroppsøvingslæreren, ble disse informantene først valgt ut dagen før intervjuene. Dette gjorde at deltagerne var relativt dårlig informert om intervjutemaet. Dette er en svakhet ved innhenting av datamaterialet.

Bruk av intervjulokale kan påvirke hvordan intervjusituasjonen oppleves for informantene (Widerberg, 2001). Min oppfatning var at intervjuemnet var såpass ufarlig for informantene, at valg av lokale ikke spilte inn i særlig grad. Vi ble ikke avbrutt eller forstyrret av noen som

kunne påvirket informantene i negativ retning. Jeg vil tro at valg av lokale fungerte meget godt, fordi rommene var kjente for elevene. Dette sikret at forholdet mellom forsker og informant ble mer likestilt. Min erfaring var at samtlige informanter fremsto som forståelsesfulle, reflekterende og ikke minst motiverte for å delta i studien. Gjennom forklaringen av prosjektet la jeg vekt på at jeg ikke var ute etter elevene som personer, men hva de kunne fortelle meg angående kroppsøvingfaget. Anonymiteten sto i fokus, så presentasjonen av de subjektive erfaringene ville bli løsrevet fra informanten. Widerberg (2001) mener at dette gjør prosjektet mindre følsomt for både forsker og informant. Min oppfatning er at dette jevnet ut maktforholdet mellom meg og elevene fordi de kunne føle seg trygge på at jeg ikke ville utlevere dem i det ferdige produktet.

Jeg oppfattet det dithen at svarene informantene gav, speilet deres interesse og engasjement for kroppsøvingfaget. Dette var jo også hensikten bak utvalg av informanter. Deres subjektive erfaringer sto i fokus, og de fikk en rekke spørsmål som dekket de sentrale temaene i målperspektivteori. Ved nøling eller korte svar prøvde jeg så godt jeg kunne å formulere oppfølgingsspørsmålene opp mot elevenes interesser, som de hadde fortalt om i starten av intervjuet. Intervjuguiden ble ikke brukt slavisk, og informantene fikk styre uttalelsene sine fritt. Det var en typisk trend at informantene fokuserte mye av sin refleksjon rundt nettopp interesser, noe som også gir mening i forhold til det teoretiske rammeverket. Det at mye av intervjutiden ble brukt til refleksjoner rundt interesseområdene, kan muligens styrke resultatene. I noen tilfeller ledet intervjuet inn på områder som jeg ikke hadde tenkt på da jeg laget intervjuguiden. Det kom mange gode resonnementer i løpet av de ni intervjuene, og mange digresjoner med kjøtt på beinet. Samtidig opplevde jeg at noen informanter satt inne med flere erfaringer enn det de gav uttrykk for.

Kvale & Brinkmann (2009) snakker om den eventuelle fallgraven ved at informantene snakker usant. I min undersøkelse vil jeg ikke bruke dette ordet, men heller tenke over de misforståelser eller feiltolkninger som kan ha vært gjort fra både forskerens og informantens side. Akkurat som i all annen hverdagslig dialog vil dette kunne forekomme. En kan selvfølgelig reflektere over om hvorvidt informantene faktisk er så oppgaveorienterte eller ego-orienterte som det fremkommer i analysen. Det kan godt være at informantene ikke “forteller sannheten” om de faktiske forhold, men utsagnene kan likevel uttrykke sannheten om elevenes oppfatning av seg selv.

En risiko for kvaliteten på studien kunne være at svarene til barneskoleelevene i blant kunne være spontane med ulik grad av relevans for hva vi faktisk skulle snakke om. Dette var jeg observant på under selve intervjuene, og sikret at de faktisk svarte på hva de ble spurt om. I blant kunne det skje at deltagerne svarte på spørsmål med forankring i deres egne fritidsaktiviteter som for eksempel fotball, håndball eller kajakk. I disse situasjonene kunne det virke som at elevene glemte konteksten, og slike utsagn er dermed utelukket i denne studien. Likevel kan det forstås som positivt at elevene åpner seg i forhold til egen fritid. Dette kan tyde på at de opplevde intervjusituasjonen som trygg. Kvale & Brinkmann (2009) mener at intervjueren bør klare å hjelpe informantene til å uttrykke sine opplevelser. Dette forsøkte jeg å gjøre ved å gi dem god tid til å svare, lytte og være interessert, eller ved å snakke om forskjellige situasjoner i kroppsøving.

En styrke ved intervjuguiden (vedlegg nr. 5) er at basketttest-scenariene er lagt frem på en mer hensiktsmessig måte på bakgrunn av metodisk kritikk av en tidligere studie med lignende scenarier. Denne kritikken kom fra Fry (2001) referert i Weiss & Williams (2004) som mente at videoscenarier kunne føre til at barna fokuserte på antall treff i kurven fremfor innsatsviljen fra de to fiktive elevene. Jeg valgte å ta denne kritikken til følge, og inkluderte derfor nedskrevne scenarier fremfor fremvisning av videoer.

Funnene i denne studien bør forstås som sosial kunnskap, ikke kunnskap som er universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter. Det må understrekes at sammensetningen av informanter kunne sett helt annerledes ut, og det ville også gitt andre funn. Slik må analysen i denne studien forstås med utgangspunkt i akkurat disse informantene, og forskerens evne til å beskrive og stille spørsmål ved akkurat denne sosiale virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.6 Ethiske betraktninger

I all forskning blir det foretatt etiske vurderinger både før, underveis og etter innsamling av data (Postholm, 2010). Noen spesielle utfordringer regnet jeg med siden informantene mine var barn. Dalen (2011) påpeker at det ikke finnes særegne metodologiske regler som er knyttet til å intervju barn fremfor voksne. Jeg gjorde noen forenklede grep i utarbeidingen av intervjuguiden, der jeg tilpasset spørsmålene slik at de ikke kunne misforstås. I denne studien gav de yngste barna uttrykk for at de hadde gledet seg til intervjuene, særlig fordi temaet var knyttet til et fag de alle likte svært godt. Jeg merket meg likevel at de yngste informantene ble litt urolige og ufokuserte mot slutten av intervjuet. I starten av disse intervjuene spilte jeg

bevisst på deres interesseområder. Et eksempel kan være da en informant beveget seg utenfor kroppsøvingsfagets kontekst på spørsmålet “*Hva er det du spesielt liker ved det å ha kroppsøving?*”. Informanten begynte å snakke om hvor mye han syklet, spilte fotball, løp med faren sin og gikk på ski på fritiden. Dalen (2011) beskriver viktigheten av at intervjueren viser engasjement for hva barnet formidler. Det handler om å bygge en tillitt som kan påvirke barnets vilje til å fortelle mer om de temaene man er på jakt etter (Dalen, 2011). Forskeren skal jobbe med et ydmykt utgangspunkt overfor alle informanter, da disse ha godkjent å slippe en ukjent person inn i sine perspektiver.

Barne- og ungdomsskoleelevene fikk med seg et informasjonsskriv som de gav til sine foreldre. Barn og unges behov og interesser må bli ivaretatt på andre måter enn ved forskning med voksne deltagere, derfor er det blant annet viktig med informert samtykke. Selv om foreldrene samtykker, skal det vurderes hvorvidt barn og unge faktisk ønsker å delta selv. Nilssen (2012) påpeker viktigheten av å se barn som individuelle subjekt. Barn ned til syv år skal medvirke i saker som direkte angår dem. I denne studien var det altså ingen tvil om at alle informantene ønsket å delta. Selv om en barneskoleelev ble syk like før intervjuet, var ønsket om å delta så sterkt at vi fikk gjennomført et veldig godt intervju. I løpet av arbeidet med denne studien har jeg også hatt jevnlig kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I og med at prosjektet har tatt lengre tid enn først antatt, har jeg vært forpliktet til å informere om nye tider for innlevering og forsikringer om at datamaterialet er anonymisert. NSD fant at behandlingen av personopplysninger var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 (vedlegg nr. 1).

4.7 Analytisk fremgangsmåte

Det transkriberte datamaterialet la til rette for et svært omfattende analysearbeid som måtte brytes ned for å finne mønstre og sammenhenger. For å finne disse sammenhengene markerte jeg ulike ord, uttrykk og fullstendige setninger som kunne bidra til å belyse ulike bruddstykker av målperspektivteori. Videre var det helt sentralt å stille spørsmål ved de foreløpige sammenhengene og mønstrene jeg hadde etablert gjennom bruk av markeringsfunksjonen i Microsoft Word. Videre kunne disse utsagnene linkes opp mot elevenes målperspektiv, da kvalitativ forskning til syvende og sist skal illustrere en helhetsforståelse (Nilssen, 2012). Det ble viktig for meg at jeg ikke fokuserte på de ulike kategoriene isolert sett, selv om dette var en viktig del av analyseprosessen. Etter analysering

av alle kategoriene ble altså poenget å se hele datamaterialet i en samlet forståelse, for så å belyse problemstillingen gjennom elevenes opplevelser og målperspektivteori.

I denne studien har det blitt brukt en tematisert tilnærming til problemstillingen, noe som innebærer sammenligninger av informantenes svar på hvert tema (Kvale & Brinkmann, 2009). Tematiseringen startet allerede i utarbeidingen av intervjuguiden. Det første jeg gjorde her var å gå inn i svarene fra informantene med et aktivt mål om å belyse nyanser og markere det jeg mente var interessante synspunkt. Samtidig understreker Nilssen (2012) viktigheten av å innta et kritisk perspektiv gjennom å stille spørsmål ved de mønstre som kommer frem. Et eksempel fra denne studien er hvordan jeg gradvis har sett nye mønstre og sammenhenger i materialet etter lange perioder med pauser i skrivingen. Slike pauser har gjort at jeg kan se på mitt arbeid med nye øyne, og gjort justeringer jeg mener har vært viktig for kvaliteten på analysen. Samtidig har det vært viktig å lese seg opp, og oppdatere seg på nyere forskning for å se på mulighetene av å forstå utsagnene fra nye perspektiv.

5.0 Fremstilling og drøfting av informantenes opplevelser

Gjennom den kommende analysen vil informantene presenteres med fiktivt navn og en bokstav i parentes for å vise om elevene går på barneskolen, ungdomsskolen eller videregående. Fra barneskolen møter vi Aleksander (B), Kristian (B) og Truls (B). Fra ungdomsskolen møter vi Daniel (U), Petter (U), og Magnus (U). Fra videregående møter vi Thomas (Vg), Eivind (Vg) og Mathias (Vg).

5.1 Ferdighetsforståelse

I det følgende skal søkelyset være rettet mot ferdighetsforståelsen. Vi begynner hos barneskoleelevene som rangerer sin egen kompetanse i kroppsøving. Under intervjuet skulle elevene beskrive opplevd kompetanse i kroppsøving. På intervjuguiden så elevene fem stjerner (vedlegg nr. 5). Jo flere stjerner de gir seg selv, desto flinkere er de i kroppsøving. Aleksander peker midt i mellom fire og fem stjerner. Han forklarer hvorfor han er en så flink elev:

Aleksander (B): Vel... Det er noen som ikke følger med i det hele tatt, som ikke får med seg noe. Og jeg følger med da, så jeg får det med meg [...] I morgen skal vi svømme da, i 15 minutter, da er det jeg og to andre som får flest runder [...] I basket sentrer jeg mye til folk. Det kan hende at du hadde tenkt at jeg sentrer litt for mye. At jeg har motivasjon til å drive på. Jaa, litt av hvert. Og at jeg vil gjøre mitt beste!

Aleksander tar utgangspunkt i medelevene sine for å beskrive hvorfor han er en flink kroppsøvingselev. Medelevene fungerer som målestokk når han forklarer sin kompetanse i svømming. Han trekker inn andre faktorer enn bare innsats. Antall runder og sentringer han kan klare er avgjørende for hvor høyt han rangerer seg i kroppsøving. Videre forklarer Kristian hvorfor han rangerer seg med fire stjerner:

Kristian (B): Fordi når jeg gir alt så er jeg en av de beste [...] Og fordi jeg gjør mitt beste hele tiden, og da blir man bedre enn hvis man ikke gjør sitt beste.

Truls gir seg selv fem stjerner og begrunner hvorfor:

Truls (B): Fordi jeg føler at jeg står på så godt jeg klarer, og at jeg gjør en ordentlig god innsats. Og jeg bruker ferdighetene mine ordentlig godt. Ja, og at jeg følger med og at jeg har god innsats. At jeg står på, og jeg klager aldri uansett.

Felles for barneskoleelevene er at de mener at innsatsviljen er en sterk indikasjon på at de er kompetente kroppsøvingselever. Viljen til å anstrenge seg er gjennomgående hos alle elevene. Det kan se ut som at Aleksander i større grad differensierer mellom innsats og ferdighet da han tydelig bruker normrefererte kriterier i beskrivelsen av egen kompetanse, men også

Kristian snakker om at han er en av de beste. Kristian begrunner imidlertid dette gjennom sin innsatsvilje. Fokuset på innsats er altså stort hos barneskoleelevene når de beskriver sin kompetanse i kroppsøving, og dette kommer enda sterkere til uttrykk når de vurderer hva som kjennetegner en svak kroppsøvingselev:

Aleksander (B): En som er nederst bidrar ikke så mye, og da har han ikke så stor motivasjon. Men øverst har man motivasjon og bidrar.

Kristian (B): Den gir aldri alt, og gidder ikke å gjøre ting og slikt.

Truls (B): Den på 1 stjerne orker ikke å jobbe, og klager over hvem han er med, og maser.

Barneskoleelevene snakker om innsats og holdninger. Dette kan være et uttrykk for at de på generell basis oppfatter at læringsklimaet anerkjenner dette i læringssituasjonene. Ved at elevene opplever at innsats og holdninger er bevis på høy kompetanse i kroppsøving, er det også naturlig å anta de oppfatter er oppgaveklime i faget.

Ifølge Nicholls (1989) vil elevenes kriterier for lav eller høy kompetanse kunne bidra til å forklare i hvilken grad de er i stand til å differensiere. Så snart elevene betrakter ferdigheter som en kapasitet (figur 1, s. 7) vil de bruke selvrefererte eller normrefererte kriterier når de vurderer ferdighetene sine. Denne ferdighetsforståelsen blir først utviklet når elevene forstår at demonstrasjon av kompetanse også kan innebære å være bedre enn andre (Roberts, 2012). I den forbindelse ser vi at både Aleksander og Kristian bruker normrefererte kriterier på kompetanse. Aleksander er god i svømming nettopp fordi han svømmer flere runder enn de fleste medelevene. Samtidig bruker han også selvrefererte kriterier ved å vektlegge sin innsats i læringsarbeidet. Vi ser altså en kombinasjon av kriterier. I målperspektivteori forstås motivasjonen som et resultat av samspillet mellom ferdighetsforståelse, målperspektiv og elevens egne oppfatninger av hva læringsklimaet krever for at de skal mestre (Roberts, 2012). Gjennom disse sammenhengene får vi ulik atferd i kroppsøving. Videre kan vi da forstå Aleksanders kriterier for kompetanse i lys av de psykologiske rammene han befinner seg i. I svømmeundervisningen er for eksempel kriteriene annerledes enn i basketball, nettopp fordi de psykologiske rammene er skiftet ut. Barneskoleelevenes refleksjoner viser oss at to av elevene i ulik grad har begynt å tenke over den normative siden av kompetanse, mens Truls kun refererer til innsats og holdninger som kriterier på kompetanse i kroppsøving.

Videre vil ungdomsskoleelevene rangere sin kompetanse i kroppsøving. Daniel reflekterer over hvorfor han rangerer seg midt i mellom fire og fem stjerner i kroppsøving:

Daniel (U): *Jeg har jo ganske høyt ferdighetsnivå selv, mener jeg da. Det er vel det at innsatsen er litt variert som gjør at jeg ikke er en ren femmer. Det jeg sa i sta om ting jeg ikke er så glad i, som jeg ikke har så høy innsats i. Ellers hadde jeg vært en femmer [...]Det er vel det at jeg gjør ting som jeg blir fortalt. Og klarer å se ting som må gjøres uten at noen sier det. Åsså har jeg gode ferdigheter i mye av det jeg driver med. Fram mot videregående vil jeg bli bedre i forhold til innsats, men det er ikke bestandig like enkelt å motivere seg fram mot alle aktiviteter.*

Daniel forklarer kompetansen sin ved at han har et høyt ferdighetsnivå, men at innsatsen varierer avhengig av aktivitet. Interessen for aktivitetene spiller inn på hvilken innsats han gir i læringssituasjonen. Dette går direkte på motivasjonen hans. Vi ser nå en klar differensiering mellom innsats og ferdigheter. Daniel snakker om at innsatsen varierer, og at han har gode ferdigheter i flere aktiviteter. For Daniel er ferdighetsnivå, holdninger, og at han tar ansvar i timene kriterier på kompetanse. Daniel mener han har et forbedringspotensiale når det gjelder innsats, noe som tyder på at han tror på effekten innsats. Petter plasserer seg også midt i mellom fire og fem stjerner, og han begrunner dette:

Petter (U): *Jeg føler at jeg kanskje er mer, eller jeg er mer bestemt enn de andre i klassen. Jeg blir kanskje litt fortere sur om vi taper og sånt. For det går veldig inn på meg som person. I de aktivitetene jeg ikke vil ha, så yter jeg ikke alt jeg har, men jeg prøver så godt jeg kan.*

Petter mener å være mer bestemt enn klassekameratene sine. Dette kan være et uttrykk for en oppfatning av at han føler seg mer kompetent enn medelevene. Han bruker altså normrefererte for å beskrive egen kompetanse. Petter gir også uttrykk for et ego-orientert målperspektiv da nederlag i kroppsøvingen tas personlig. Ego-orienterte elever tolker ofte nederlag som et bevis på inkompetanse (Ames, 1992; Nicholls, 1984). Petter er enig med Daniel, og mener at innsatsen varierer etter hvilken aktivitet som gjøres. Også Petter viser at han differensierer da innsats og ferdighet forstås som to forskjellige faktorer. Han viser forståelse for at innsats kan reguleres.

Magnus gir seg selv fire stjerner i kroppsøving:

Magnus (U): *Jeg føler at jeg gir alt, det er derfor jeg ikke er lengre ned på stjerne lista. Kondisen min er ganske nede, så derfor satte jeg meg ikke helt øverst. Men ja, innsatsen. Jeg følger med på det som blir sagt, gir alt selv om jeg har dårlig kondis så gir jeg alt. Jeg vil si at jeg er ganske middelmådig da. Jeg er ikke nede der, jeg er ikke på topp, men jeg er liksom nesten på topp.*

For Magnus er det innsats som står i fokus, og i likhet med Daniel er det viktig å følge med når læreren gir beskjeder. Det kan se ut som at Magnus mener at den svake kondisjonen gjør han til en middelmådig elev, selv om innsatsen er på topp. Dette viser oss et godt eksempel på

differensiering mellom innsats og ferdighet. For Magnus betyr dette at han ikke kan få fem stjerner, fordi kondisjonen hans ikke oppleves som god nok. Der Daniel og Petter beskriver variert innsats, uttaler Magnus at han alltid har svært høy innsats.

Videre uttaler elevene fra videregående seg. Thomas begynner med å forklare hvorfor han gir seg selv tre stjerner:

Thomas (Vg): Jeg prøver å gjøre mitt beste i timene, og er motivert. Prøver å hjelpe andre der jeg kan og sånt. Men når vi løper for eksempel, kan jeg bli liggende litt bak. I de situasjonene kan jeg nok falle litt igjennom. Det har jo kanskje noe å si karaktermessig.

Thomas snakker om at han vil gjøre sitt beste i timene, og at det å hjelpe medelevene er en viktig del av nettopp dette. Han beskriver forøvrig noe viktig i forhold til det psykologiske læringsklimaet, og hvordan karakterer kan påvirke oppfatningen av dette. Det virker som om Thomas tenker at karakteren kan stå i fare dersom han ikke er blant de som løper raskest. En slik oppfatning speiler det psykologiske læringsklimaet, og kan forstås som en svært viktig faktor for om Thomas føler mestring i løping eller ikke. Vi ser at Thomas differensierer da han viser at hans høye innsats ikke nødvendigvis hjelper så lenge ferdighetene i løping ikke er gode nok.

Eivind gir seg selv fire stjerner, og begrunner:

Eivind (Vg): Hmm... jeg er jo som sagt interessert og står bestandig på, men jeg er heller ikke en som bruker mye fritid på å trene og sånt, så jeg er liksom ikke slik i fryktelig god form i forhold til de som trener fryktelig mye da [...]Jeg kan jo si at jeg prøver jo bestandig, selv om jeg er interessert eller ikke. Tar jo i det jeg klarer når jeg er sliten.

Eivind legger vekt på innsatsviljen som det viktigste beviset på sin kompetanse i kroppsøving. Eivind mener han bestandig står på. Her varierer altså ikke innsatsen ettersom hvilken aktivitet som er i fokus. Han differensierer mellom innsats og ferdigheter. Til slutt forklarer Mathias hvorfor han gir seg selv fem stjerner i kroppsøving:

Mathias (Vg): Jo, fordi jeg synes jeg er nokså bra, men jeg kan jo sikkert bli bedre også. På flere måter, jeg kan jo bli bedre både fysisk, og jeg kan sikkert bli bedre til å hjelpe til og slik også. Ja, det er vel kanskje også at innsatsen varierer da for eksempel. Det er ikke sikkert jeg hadde satt meg på en femmer med bedre innsats heller, man må jo være litt sprek også. Jeg har høy innsats. Jeg har kanskje mere innsats enn andre, og da løper jeg kanskje litt raskere og... Jeg tar litt tak. I en fotballkamp kan det hende du hadde sett på meg annerledes, fordi der har jeg høyere innstas. For det er med andre spillere, vanskeligere motstand, eldre folk og slike ting. Ikke eldre folk, men eldre enn her da.

Mathias mener at innsatsen hans varierer, og han gjør et tydelig skille mellom innsats og ferdigheter. Mathias ser på innsats som en faktor som kan bedre prestasjonene. Han viser også hvordan de situasjonelle betingelsene påvirker involveringen hans, og hvordan innsatsen øker i fotball på grunn av signifikante personer. Mathias viser en differensiert forståelse gjennom sine refleksjoner. Selv om innsatsen er høy, betyr ikke det det samme som å være en kompetent kroppsøvingselev.

Blant barneskoleelevene blir innsats og holdninger i undervisningen brukt som sentrale kriterier for å beskrive kompetanse i kroppsøving. De uttrykker en svært sterk tro på at innsats nytter, og alle understreker at de alltid har høy innsats. Referansegrupper blir også brukt av Aleksander og Kristian for å beskrive egen kompetanse. Elevenes refleksjoner viser paralleller til funnene som ble gjort av Lee et al. (1995), som viste at barnehagebarn, 1. klassinger, 4. klassinger, og 5. klassinger betraktet innsats som bevis på deres kompetanse i fysisk aktivitet og kroppsøving. Barneskoleelevene i denne studien evaluerer altså egen kompetanse på bakgrunn av hvor høy innsats de legger ned, noe sosial sammenligning, og holdninger i timene. Blant ungdomsskoleelevene fremheves også innsatsvilje og holdninger/oppførsel som de mest fremtredende kriteriene for kompetanse i kroppsøving. I tillegg bruker Petter medelevene sine som referansegruppe når han beskriver sin kompetanse. Ungdomsskoleelevene ser altså på innsats som avgjørende i kroppsøving. Utviklingen fra barneskolen til ungdomsskolen viser en større forekomst av regulering av innsats hos ungdomsskoleelevene Daniel og Petter. De snakker om ulik innsats i forhold til aktivitet, mens barneskoleelevene gir uttrykk for å gjøre sitt beste til enhver tid. Daniel og Petter ser ut til å se på innsats som et verktøy som kan reguleres i forhold til aktivitet, mens Magnus ser ut til å ha samme tilnærming til innsats som det barneskoleelevene har. Troen på at innsats har effekt opprettholdes hos elevene fra videregående. Her snakker Mathias om regulering av innsats og at han har en høy innsats i timene. Thomas og Eivind fokuserer på at de alltid står på i læringssituasjonene.

5.1.1 Elevenes grad av differensiering

For å undersøke graden av differensiering nærmere må vi se hvordan elevene tolker følgende scenario: *En person som må jobbe hardt for å utrette noe som en annen person klarer enkelt uten å anstrenge seg, vil ha et lavere ferdighetsnivå* (Nicholls, 1989). Ved en skuddtest i basketball (se intervjuguide, vedlegg nr. 5) scorer en fiktiv elev på åtte av ti skudd fra straffemerket. Den andre eleven scorer like mange, men forskjellen er at denne eleven ikke

har øvd i det hele tatt. Den andre eleven har trent og terpet mye. To av barneskoleelevene forklarer hvorfor utfallet av skuddtesten blir slik:

Aleksander (B): Kanskje han andre egentlig er bedre enn han som prøvde godt. Og at han hadde litt flaks.

Kristian (B): Fordi kanskje den som jobber hardt ikke er like god som han som ikke jobber hardt. Eventuelt at han som ikke jobber hardt hadde flaks.

Utfallet kommer av at den “late” eleven har bedre ferdigheter enn eleven som øvde før testen, mener de. Elevene forstår ferdigheter som en kapasitet, og at innsats ikke er den eneste årsaken bak prestasjoner. Elevene antyder at ferdighetsnivået setter en grense for i hvilken grad innsats vil påvirke et testresultat. Aleksander og Kristian gjenspeiler nivå 3 i Nicholls’ (1989) utviklingsmodell (figur 1, s. 7). I motsetning til disse to, begrunner Truls testresultatet på en annen måte:

Truls (B): Fordi han som slappet av hadde flaks. Han hadde lykkedagen sin.

Her dannes en motsetning mellom de tre barneskoleelevene Truls forstår det slik at hele utfallet utelukkende er et resultat av flaks. Dette kan komme av at Truls ikke nyanserer utfallet i like stor grad som Aleksander og Kristian, men det kan også komme av at han ikke differensierer mellom innsats og ferdighet. Videre ser vi hva Truls svarer når han blir spurt om hvorvidt de to fiktive elevene er jevngode eller ikke:

Truls (B): Nei, han som er den flinke elven. Han som jobbet for å klare det. Det kan jo hende at han som jobbet hardt før testen var mer god i andre ting da. Han er uansett den flinkeste eleven.

Dette representerer et udifferensiert resonement. Truls opplever at den som hadde innsats før testen er den flinkeste. Barneskoleelevene viser totalt sett noen sprikende tendenser i nivå av differensiering. Mens Truls har et udifferensiert syn, viser Aleksander og Kristian noen ulike mønstre da de vurderer om de fiktive elevene er jevngode eller ikke:

Aleksander (B): Nei, den som ikke bidro var egentlig ikke like flink som han som prøvde. For han som bidrar og har motivasjon og vil det, det er den som blir best.

Kristian (B): De kan være det. Jeg tror at han som ikke ga alt er bittelitt bedre hvis han gjør sitt beste.

Dette belyser igjen hvor stor tro barneskoleelevene har på effekten av innsats. Deres refleksjoner viser også at barneskoleelevene differensierer i ulik grad. Han forstår dermed at innsats ikke nødvendigvis hjelper dersom ferdighetene ikke er gode nok. Kristian forstår det

slik at den “late” eleven vil gjøre det enda bedre ved å yte innsats. Aleksander og Truls mener at innsats avgjør hvor flink man er i kroppsøving. Vi ser at Aleksander tenker fremover i tid da han uttaler at eleven som bidrar og har motivasjon vil bli best på sikt, og viser da en dynamisk ferdighetsforståelse som innebærer en tro på at innsats vil gi resultater over tid (Ommundsen, 2006). Det er en slikt ferdighetsforståelse som påvirker elevenes målperspektiv, og som gjør at de ser ferdigheter som foranderlige gjennom innsats (Dweck, 1986). Derfor forstår vi også hvorfor unge barn likestiller innsats med ferdighet. Videre ser vi hvordan de stiller seg til utfallet av testen dersom de to fiktive elevene hadde trent og anstrengt seg like mye på forhånd:

Aleksander (B): Jeg tror han som...hmm...Litt usikker. Vet ikke helt.. Man trener jo like mye... Men jeg tror kanskje han som ikke trente først ville truffet flere da. Men det er egentlig best gjort av den som prøver sitt beste uansett, enn den som ikke har motivasjon i det hele tatt.

Kristian (B): Jeg tror han som ikke gjorde noe først ville truffet flere. Kanskje en ekstra. Fordi hvis han traff så mange uten å gjøre sitt beste så burde han treffe en ekstra hvis han gjør sitt beste.

Truls (B): Han ene ville truffet flere. Han som ikke jobbet for det. Fordi om en ikke har trent, men den andre har trent. Også plutselig trener han som ikke hadde trent først, vil han da bli enda bedre.

Barneskoleelevene er ikke konsistente i skillet mellom innsats og ferdighet. Vi ser at Aleksander synes det er vanskelig å definere sin forståelse av dette scenarioet. Han skjønner at den “late” eleven sannsynligvis ville truffet med flere skudd nå, men han er fortsatt overbevist om at den som prøver sitt beste er flinkest. Også Kristian og Truls ser at den “late” eleven i utgangspunktet har et høyere ferdighetsnivå, og at han vil forbedre seg ytterligere gjennom innsats. Dette viser at elevene ikke har en totalt udifferensiert forståelse av innsats, da en slik forståelse innebærer at lik innsats fører til likt resultat (Nicholls, 1989). Aleksander mener uansett at den som prøver sitt beste gjør den beste prestasjonen, noe også Truls tidligere har påpekt. Den samme holdningen avdekkes hos Kristian som reflekterer over hvem av de fiktive elevene han helst ville vært:

Kristian (B): Jeg ville vært han som jobbet hardt fordi da gidder han mere. Det er ikke sikkert han andre trener så mye senere heller.

Med det ser vi at barneskoleelevene ikke er konsistente i sin differensiering. I henhold til figuren av utviklingsmodellen (s. 7) kan vi forstå skillet mellom begrenset differensiering og fullkommen differensiering som nyttig i denne sammenheng. Altså skillet mellom nivå 3 og nivå 4. Elevene skjønner at resultatene i ferdighetsoppgaver kan forbedres med høyere

innsats, og de klarer også å forklare hvorfor. Elevene antyder at ferdighetene setter en grense for innsatsens påvirkning på testresultatet (Weiss & Williams, 2004).

Videre tar ungdomsskoleelevene stilling til det samme scenarioet, og forklarer hvorfor begge de fiktive elevene fikk like mange treff i skuddtesten:

Daniel (U): *Kanskje fordi han som har dårlig innsats kanskje er litt bedre. Kanskje han er bedre fra før og den andre må jobbe litt mere fordi han ikke er så god i gym og basket. Kan være flaks også, den ene gangen. Men det kan være at han som har dårlig innsats... har flaks. Jeg ville sagt flaks.*

Petter (U): *Det er vel kanskje at han ikke har vært så interessert i det. Når det blir seriøst, så må han jo gjøre det beste ut av det. Det er i hvert fall det jeg pleier å gjøre. Da måtte han vel gjøre alt han kunne, det er vel det samme som i fag også. Helt til det kommer til prøver, så tar man det seriøst dagen før.*

Magnus (U): *Det kan egentlig være konsentrasjon. Hvis han som har god innsats bare fant ut at jeg vil faktisk klare å slå han som er best... Åsså føler jeg at det er litt flaks og egentlig, innblandet. Jeg føler at basketball generelt er litt flaks, på grunn av at du kaster oppi, den er jo ganske liten den korga da. Så er det kanskje at han beste prøver å ta triks også, men den andre bare prøver å treffe. Det går an også.*

Daniel viser her noe sprikende tendenser i forhold til nivå av differensiering. På den ene siden velger han å tro at den "late" eleven rett og slett har et bedre utgangspunkt. På en annen side snakker han om flaks, og at det er dette som avgjør testresultatet. Petter er mer konsistent i sine refleksjoner. Han er av den oppfatning av at den ene eleven egentlig er bedre, ferdigheter er en kapasitet som kan utnyttes i de situasjonene som krever prestasjoner. Petter snakker ikke om flaks. Magnus bringer inn elementer av flaks, men reflekterer også rundt konsentrasjon.

Vi ser hvordan ungdomsskoleelevene stiller seg til spørsmålet om de to fiktive elevene er jevn gode:

Daniel (U): *Nei, de behøver ikke å være like flinke, men. Han som har høy innsats tror jeg ville hatt bedre karakter hvis læreren hadde sett det.*

Petter (U): *De er vel ikke like flinke, fordi han ene har god innsats og han andre har dårlig innsats.*

Magnus (U): *Nei, fordi jeg vet han han ene har dårlig innsats, og da føler jeg at han som har gjort sitt beste og klart 8 av 10 er den beste. Han som har dårlig innsats, han klarer jo også 8 av 10, men han gir egentlig faen i alt.*

Både Petter og Magnus mener at eleven med høyest innsats er den flinkeste, mens Daniel tenker at eleven med høy innsats vil få en bedre karakter, altså er han en flinkere kroppøvingselev på grunn av innsats. Dette er et uttrykk for at også elevene fra

ungdomsskolen mener at innsats er et uttrykk for høy kompetanse i faget. Videre ble elevene spurt om hvem av de fiktive elevene de helst ville vært, og de svarer:

Daniel (U): *Nei, jeg tror jeg ville vært han som ikke var så flink. Fordi da hadde jo jeg truffet like mye som han som var god og kanskje fått bra karakter. Jeg tror jeg ville vært han som yter innsats ja.*

Petter (U): *Jeg ville nok kanskje vært han som jobbet hardere på forhånd. Hvis han kanskje har hatt en dårlig dag siden han ikke traff så mange ganger. Jeg vil jobbe for å nå et mål, men i dette tilfellet funket det ikke.*

Magnus (U): *Da vil jeg være han som gir innsats og scorer 8 av 10. Da føler jeg at han har gjort en bedre jobb enn han som gir faen.*

Her ser vi en bred enighet om at man helst ville vært den fiktive eleven med høy innsats, men med noen ulike begrunnelser. Daniel tenker mest på karakteren, og det er interessant å se hvordan Daniel oppfatter vurdering med karakter. Det viser at han ikke opplever at gode motoriske ferdigheter er avgjørende for hvilken karakter man får. Dette er et uttrykk for at Daniel opplever innsats som en svært viktig faktor i kroppsøving. Når karaktervurderingen oppfattes slik hos elever, er det naturlig å trekke paralleller til et oppfattet oppgaveklima der vektlegging av innsats er av stor betydning for læringsprosessene (Ames, 1992; Ommundsen, 2006). Petter begrunner valget sitt med verdien av å legge ned et arbeid for å nå et mål. Det ser ut til at Magnus er enig med Petter, da det handler om å gjøre en god jobb. For Magnus kan det virke som at man bør gjøre seg fortjent til et godt resultat.

Videre vurderer ungdomsskoleelevene utfallet av skuddtesten dersom begge elevene hadde trent like mye og hatt like mye innsats før testen:

Daniel (U): *Nei, hvis han med dårlig innsats hadde spilt basket før, så tror jeg at han ville ha truffet mere. Hvis ingen av dem hadde spilt basket før, så tror jeg det ville vært likt.*

Petter (U): *Den ene hadde scoret mer. Han som ikke trente først ville scoret flere. Det er slik de beste er, psyker hverandre ut. Fordi det er slik med folk som er like gode, man gjør en feil ting, og da ryker man med en gang.*

Magnus (U): *Det varierer føler jeg, altså... Flaksen sier jeg bare, du får spørre flaksen. Nei da, da har begge gjort en bra jobb. Da føler jeg at begge er verdige vinnere. Kanskje han hadde truffet flere, kanskje ikke. Det vil komme an på flaksen, hvor mye han konsentrerer seg, hvilket humør han er i, det er mange faktorer.*

Det er interessant å se hvor ulikt de tre elevene velger å tolke dette scenarioet. Daniel mener at utfallet av testen hadde vært at begge får like mange treff, men at dette avhenger av hvor mye de to har spilt basket før. Petter snakker om taktikk og mind games, og at den med

sterkest psyke ville scoret flest. Magnus er heller opptatt av at det er flere faktorer som spiller inn. Det er altså Daniel og Petter som tenker på den “late” eleven som den med det høyeste ferdighetsnivået, mens Magnus ikke har noe tydelig standpunkt her.

Elevene fra videregående reflekterer rundt det samme scenarioet. Thomas mener at resultatet kan ha mye med teknikk å gjøre, og ser på scenarioet som at den “late” eleven kanskje hadde mer erfaring. Han mener at denne eleven da kan ha bedre ferdigheter gjennom erfaring. Eivind resonnerer på en lignende måte, da også han mener at den “late” eleven bruker kasteteknikken mer riktig i testen. Mathias ser det hele fra en annen vinkel, og uttaler seg slik om testresultatet:

Mathias (Vg): Det kan jo være kanskje fordi den beste sank ned på nivået til den andre. Det er fort gjort at man gjør det. Og, han andre kunne ha fått motivasjon til å ta han igjen og slik da. Men hvis han har dårligere innsats, så kan det jo hende at han er et naturtalent eller noe slik.

Mathias mener altså at vi muligens har å gjøre med et naturtalent, i og med at den “late” eleven får like mange skuddtreff selv med lavere innsats. Han snakker også om å synke ned i nivå, noe som kan være et uttrykk for en ego-orientert tankegang. Slike elever gjør jo nettopp dette ved at de kan komme til å redusere innsatsen sin (Nicholls, 1989). Videre skal vi se nærmere på hva videregåendeelevene tenker. Er de fiktive elevene jevn gode?

Thomas (Vg): Ehh... Det er kanskje han som jobber hardest som er flinkest. Fordi han viser en innsats for å bli bedre.

Eivind (Vg): Jeg tenker vel at den som jobber er flinkere enn han som ikke gjør noe for det. Det vil jo vil jo også ha noe å si karaktermessig, så det er vel han som har innsats som er flinkest.

Mathias (Vg): Ja, de er vel det da. For hvis han ene har høyere innsats, så hjelper ikke det hvis han ikke presterer. Det er jo det som skal til. Det er det som gjelder. Og hvis han ikke gjør det, så har det jo ikke noe å si hvor stor innsats han har hatt.

Elevene fra videregående mener også at det er et skille i ferdighetsnivå mellom de fiktive elevene. På spørsmålet om de tror at begge de fiktive elevene hadde truffet like mange dersom de hadde trent like mye, mener alle at den “late” eleven ville truffet flere. I sitatene ovenfor ser vi at både Thomas og Eivind mener at innsatsviljen er et bevis på hvem som er flinkest. Mathias er ikke enig i dette, og mener at innsats ikke har noe å si så lenge det ikke fører til resultater. Vi ser videre på hva elevene svarer på spørsmålet om hvem av de to fiktive elevene de helst ville vært:

Thomas (Vg): *Jeg tror egentlig jeg ville vært han som jobbet hardt for få til da, fordi det er jo... alle kan jo ikke være flinke i alt, men alle kan jo gjøre seg bedre i alt. Så det er liksom...nei, jeg ville heller gjort det.*

Eivind (Vg): *Jeg kunne godt vært han som er flink men gjorde det dårlig der. Jeg synes at det er ikke så ille å gjøre det dårlig en gang på en test eller noe, man kan fortsatt gjøre det bra senere og slik. Men når en ikke er så fryktelig flink da, så er det jo...hvis en er flink bare en gang eller gjør det bra bare noen ganger så er det ikke så morsomt.*

Mathias (Vg): *Det er jo den beste det da. For da slipper han å ta i så mye for å treffe. Mye enklere for han.*

Ovenfor ser vi tre elever som oppfatter verdien av innsats noe ulikt. Thomas og Eivind ville helst ha vært eleven med innsats, mens Mathias ikke ser noe særlig vits i å anstrenge seg mer enn han trenger. Mathias er den eneste av informantene som tar dette valget.

Så langt i analysen har vi sett på elevenes ferdighetsforståelse og undersøkt hvilke kriterier de bruker for å beskrive sin kompetanse. Her så vi noen variasjoner i bruken av kriterier. Det ble brukt selvrefererte kriterier som innsats, men det ble også brukt normrefererte kriterer. Slike kriterier ble også brukt om hverandre fra en og samme elev. Kompetanse ble også forklart i form av holdninger og oppførsel i kroppsøvingstimene. Ungdomsskoleelevene brukte også varierende grad av selvrefererte og normrefererte kriterer for å beskrive sin kompetanse. Også her ble holdninger og oppførsel i timene brakt opp. Hos videregåendeelevene ser vi de samme tendensene. Sammenligner vi dette med tidligere studier, ser vi at Lee et al. (1995) fant at flere av de eldste elevene i deres undersøkelse beskrev sin kompetanse ved å sammenligne egne prestasjoner med andres. Dette var ikke tilfellet blant informantene i denne studien. Her brukes dette kriteriet flest ganger hos barneskole- og ungdomsskoleelever, og færrest hos videregåendeelevene. Xiang, Lee & Williamson (2001) fant at elever hadde like stor sannsynlighet for å beskrive sin kompetanse med basis i sosial sammenligning.

Videre viser analysen at ingen av elevene i denne studien helt og fullt likestiller innsats og ferdighet. Dette betyr at det er forståelse for at innsats ikke er det samme som ferdighet. I henhold til Nicholls's (1989) utviklingsmodell (figur 1, s. 7) kan vi forstå rammeverket som nyttig i kartleggingen av fenomenet. Vi har sett at barneskoleelevene er noe mer inkonsistente i sin differensiering, mens de eldre elevene i større grad viser en mer moden refleksjonsprosess rundt de forskjellige scenarioene. Vi har videre sett at de aller fleste ville valgt å være den fiktive eleven som hadde innsats før skuddtesten i basketball, bortsett fra en elev på videregående. Gjennomgående ser vi altså oppfatninger av at gode ferdigheter ikke nødvendigvis er alt, man må også ha innsats. Her var ikke Mathias fra videregående helt enig.

Han så ikke helt verdien av innsats dersom det ikke hjelper på prestasjonen. At dette var en elev fra videregående er ikke tilfeldig. Mathias fremstår som eleven med den mest differensierte ferdighetsforståelsen i denne studien.

5.2 Målperspektiv og læringsklima

Videre i analysen skal vi konsentrere oss om elevenes målperspektiv og hvordan dette kan fortås i lys av det psykologiske læringsklimaet. Fra analysen av ferdighetsforståelse og grad av differensiering ser det ut til at elevene er kapable til å differensiere innsats og ferdighet, men at barneskoleelevene er noe mer inkonsistente i sin differensiering. Elever med en udifferensiert ferdighetsforståelse vil anse det som både mulig og sannsynlig at de lærer og utvikler seg gjennom anstrengelse og hardt arbeid. De vil tro at både de selv og alle andre kan forbedre seg fysisk-motorisk bare de øver tilstrekkelig for det (Ommundsen, 2006). Elever med en slik udifferensiert og dynamisk ferdighetsforståelse vil være overveiende oppgaveorienterte, mens elever med en differensiert og statisk ferdighetsforståelse vil kunne ha en eller annen kombinasjon av oppgave og ego-orientering (Nicholls, 1989).

Vi har sett at noen elever, på tvers av alderstrinn, velger å definere egen kompetanse med selvrefererte kriterier. Andre definerer egen kompetanse med utgangspunkt i sosial sammenligning. Noen elever veksler også mellom slike kriterier. Hva elevene legger til grunn for mestring i læringssituasjonen er avhengig av hvilke kriterier som oppleves som viktigst for å demonstrere kompetanse. Hvorvidt elevene er oppgave eller ego-orienterte vil derfor være avhengig av deres subjektive teori om ferdighet, disponerte målperspektiv og hvordan de opplever at læringsklimaet formidler betingelsene for mestring (Roberts, 2012). Dette vil i sin tur påvirke motivasjonsprosesser som innsats, utholdenhet og de faktiske prestasjonene (Weiss & Williams, 2004). Et gjennomgående mønster hos informantene fra barneskolen og Daniel og Petter fra ungdomsskolen var fokuset på konkurransesituasjonene i kroppsøving. Da Daniel reflekterte rundt situasjoner hvor han følte seg spesielt god, svarte han slik:

Daniel (U): Når jeg liksom klarer å finte meg forbi mange personer og klarer å score, da føler jeg meg god. Når jeg slår andre så føler jeg meg bedre enn dem. Det er viktig å slå de andre, jeg synes i hvert fall det, fordi i guttegarderoben kan det bli ganske mye prat etter gymtimen og hvem som slo hvem også videre. For eksempel diskusjoner om dommeren da.

For Daniel kan det se ut til at det viktigste kriteriet for å føle seg kompetent ligger i å vise bedre ferdigheter enn medelevene. Han knytter betydningen av å vinne direkte opp til de

sosiale situasjonene som oppstår etter kroppsøvingen. Hvorfor er det slik at mestringsfølelsen er avhengig av å slå andre? Han forklarer:

Daniel (U): Nei, det er vel fordi det er morsomt å se hvordan de reagerer å erte dem litt kanskje. Så føler man seg jo bedre selv, man får bedre selvtillit når man er bedre enn andre i noe.

Dette kan forstås som en ego-orientert kroppsøvingselev der motivasjon kan være avhengig av eksterne faktorer fra tid til annen. Ved at motivasjonen avhenger av å komme best ut av en konkurranse, vil den ifølge Dweck (1986) ha mindre mulighet for å holde seg stabil over tid, og eleven vil være mer sårbar fordi følelsen av kompetanse er avhengig av medelevenes prestasjoner. Med utgangspunkt i Daniels refleksjon kan det forstås som at det ligger implisitt en forutsetning om å være flinkere enn andre for økt selvtillit (Ommundsen, 2006). I konkurransesituasjoner er det lite som tyder på at han knytter det å mestre direkte til innsats og fremgang. Det blir her viktig å vurdere kontekst opp mot målperspektiv. Et oppfattet prestasjonsklima skaper gjerne elever som føler de må overgå andre for å oppleve at de lykkes (Roberts, 2012). Det kan tolkes dithen at Daniel opplever et slikt klima under konkurranser, da følelsen av høy kompetanse styres av hvordan han presterer sammenlignet med medelevene. Vi ser hvor sterkt det psykologiske læringsklimaet kan påvirke målperspektivet til Daniel. I dette eksempelet ser vi hvordan konkurranse mot medelever fører til at det ego-orienterte målperspektivet blir dominerende i læringssituasjonen. I neste sitat viser Daniel imidlertid hvordan målperspektivene kan forstås som uavhengige av hverandre. Han blir spurt om hvordan progresjon og mestring av utfordringer oppleves i læringsarbeidet:

Daniel (U): Nei, jeg tror det får meg til å føle meg bedre enn når jeg slår andre. Egen progresjon gjør meg enda gladere. Det er viktigere enn å slå andre synes jeg.

Det er viktig å understreke at målperspektiv er en psykologisk disposisjon som sier noe om holdninger til det som skal læres (Kvelling, 2008). Gjennom Daniels refleksjoner har vi sett at fokuset blir sterkt rettet mot en holdning om at det viktigste er å slå andre, men på en annen side er han enda mer opptatt av å se utvikling i lys av egen progresjon. Derfor kan vi anta at oppgaveorientering dominerer Daniels holdninger i læringsarbeidet, men at han er disponert for både oppgave- og ego-orientert målperspektiv. Slike kombinasjoner av målperspektiv kan ofte forekomme (Roberts, 2012), og vi kan se hvordan begge målperspektivene kan virke positivt inn på motivasjonsmønsteret i læringsarbeidet. Når Daniel er ego-orientert styrkes selvtilliten av å slå andre. Når han er oppgaveorientert gjennom fokus på egen progresjon, fører dette til at han blir enda gladere i læringsarbeidet. I tillegg oppleves dette som viktigere

enn å slå medelevene. Wang et al. (2002) viste at høy oppgave/høy ego-orientering førte til de mest adaptive motivasjonsmønstrene. Daniel viser imidlertid en høyere oppgaveorientering, og en slik kombinasjon har også vist seg å føre til de mest adaptive motivasjonsmønstrene (Fox et al. 1994; Hodge & Petlichkoff, 2000; Pensgaard & Roberts, 2002; Smith et al. 2006; Xiang et al. 2007). Daniels refleksjoner kan forklare hvordan et sterkt konkurransefokus kan føre til gode resultater, og hvordan en heldig balanse mellom de to målperspektivene kan føre til en sterk motivasjon. Ønsket om å vinne og dermed få positiv oppmerksomhet fra lærere og medelever oppfattes som svært viktig, men også det å ha utvikling som et mål i seg selv.

Videre reflekterer Petter fra ungdomsskolen rundt en medelev han opplever som en sterk konkurrent når de løper i kroppsøvingstimene:

Petter (U): [...] Hvis han slår meg så tenker jeg at jeg må skjerpe meg, jeg liker ikke helt den situasjonen. Da ser jeg på min egen prestasjon av det jeg gjorde da. Og da blir jeg ganske skuffet over meg selv, at jeg ikke klarte å slå han. Og da blir jeg deprimert, sur, og tenker at jeg må jobbe hardere neste gang for at jeg skal klare å slå han. Det er fryktelig irriterende.

Også Petter viser at demonstrasjon av høyere kompetanse enn andre oppleves som viktig. Han påpeker videre hvorfor det er viktig å slå en medelev han anser som en sterk konkurrent:

Petter (U): Nei, jeg får bedre selvtillit når jeg slår han da. Og han får dårligere selvtillit.

Både Daniel og Petter ser ut til å oppfatte det psykologiske læringsklimaet som prestasjonsorientert når de reflekterer over opplevde konkurransesituasjoner. Ommundsen (2006) peker på at et opplevd prestasjonsklima kan bidra til et pessimistisk læringssyn blant mange elever og utøvere. Daniel og Petter mener imidlertid at de får bedre selvtillit av å slå andre, mens Petter i tillegg fokuserer på hvordan medelevenes selvtillit svekkes. Disse refleksjonene passer godt med forskningen til Solmon & Lee (1997) som viste at elever i et oppfattet prestasjonsklima blant annet rapporterte lavere selvtillit og svekket konsentrasjon mot læringsmomentene. Det er her viktig å huske på at både Daniel og Petter kan fungere helt fint i et slik psykologisk læringsklima. Det essensielle er at deres målperspektiv og grad av involvering vil kunne påvirke de generelle oppfatningene av læringsklimaet hos de øvrige elevene i klassen. Det psykologiske læringsklimaet blir skapt av både lærere og elever gjennom kommunikasjon og samhandling (Ommundsen, 2006).

Dersom vi skal forstå elevens ønske om å gjøre det bedre enn andre, kan det være hensiktsmessig å vite hva som kan ligge bak et slikt ønske. Da er det blant annet viktig å vite

at et ego-orientert målperspektiv er assosiert med sterke oppfatninger av at demonstrasjon av kompetanse vil fremme sosial status blant medelever (Roberts, 2012). Roberts & Treasure (1994) fant at det å være flink i idrett ser ut til å være en sterk sosial ressurs for elever, og spesielt for gutter. Det er argumentert for at ego-orientering fører til en egoistisk tankegang som kan gi opphav til lavere empati og samarbeidsvilje. En slik tankegang kan igjen forplante seg til å bli gjeldene i det psykologiske læringsklimaet og videre skape rivalisering innad i klassen. Det kan ende opp med oppfatninger av at medelevene i kroppsøvingen er konkurrenter som må overvinnnes (Roberts, 2012). I det kommende sitatet ser vi Petters fokus når de løper i kroppsøvingen:

Petter (U): Jeg pleier å vinne over de andre fordi jeg pleier å starte ganske hardt, og da får jeg ikke så mye konkurranse, men jeg pleier da å prøve å ta igjen de som er foran meg, åsså tar jeg neste, åsså neste osv. Så fortsetter jeg slik hele veien, så jeg tar dem igjen med runder.

Dette utsagnet viser hvordan Petters målperspektiv gir utslag i den atferden han har i læringssituasjonen. Under løping oppfattes medelevene som konkurrenter som må overvinnnes. Utsagnet forteller svært mye om Petters høye tro på egne ferdigheter i løping, og det kan forklare hans høye innsats (Roberts, 2012). Dette kan vi knytte opp mot Petters tidligere refleksjoner når det gjelder grad av involvering der det ble påpekt at interesse for aktiviteten oppleves som viktig i forhold til hvor høy innsats han skal gi. Den samme tendensen viste også flere av de andre elevene. Slik forstår vi at interessen for aktiviteten og Petters høye forventninger om å mestre i løping kan føre til svært høy innsats. Nicholls (1989) argumenterte for at elevenes oppfatninger av hva som kreves for å oppnå mestring ville variere fra situasjon til situasjon med utgangspunkt i de stadige interne evalueringsprosessene hos elevene. Petter viser at han er genuint interessert i å utkonkurrere medelevene sine under løping, men i sykling er betingelsene for mestring noe endret:

Petter (U): Altså, jeg føler ikke at jeg får nok konkurranse i klassa egentlig. Men på sykling så sliter jeg litt, for jeg har ikke så god utholdenhet i leggmusklene, så jeg får melkesyra fort. Og da er jeg jævlig irritert på meg selv. Men de gangene jeg har slått noen, så tenker jeg oftest at jeg er letta over at jeg har klart å slå den personen jeg hadde lyst til å slå. Hvis jeg har satt meg mål om det, så gir jeg ikke bare opp.

Et fellestrekk ved ego-orienterte elever er at de ofte ikke fokuserer på selve læringen i undervisningen (Ommundsen, 2006). Som vi ser av sitatet er fortsatt følelsen av mestring betinget av å vinne over andre, og intensiteten og retningen på motivasjonen er rettet mot dette. Det er altså viktigere å være bedre en visse medelever, enn å rette blikket mot egne forbedringsområder på sykkel. Slik kan vi videre anta at Petters motivasjon i ulike

kroppøvningsaktiviteter er avhengig av hvor god han føler seg i aktivitetene som gjøres. Petter sier han blir svært irritert på seg selv når det fysiske ikke strekker til, men likevel ser det ikke ut som at han senker innsatsen sin for å unngå å demonstrere inkompetanse. Dette kan videre forklares gjennom tremålsmodellen og 2x2-modellen, og den offensive ego-orinteringen der eleven blir redd for å framstå som dårlig. Her er man ofte konkurranseorientert hvis det er store muligheter for å komme godt ut av situasjonen, mens det vises liten interesse for aktivitetene dersom man presses til til konkurranse hvor det ikke forventes å være blant de beste. Innsats for å lære blir som et tveegget sverd. Med høy innsats øker sjansene for å lykkes. Om man derimot mislykkes tross betydelig innsats, vil man tape ansikt fordi man ikke lykkes tross høy anstrengelse (Kvello, 2008). For Petter ser det ut til at kriteriene for mestring justeres i forhold til de medelevene han selv føler å ha en fair sjanse mot. På grunn av vanskeligheter med å hevde seg blant de beste, kan det videre tenkes at aspirasjonsnivået senkes. Da endres også referansegruppe fordi det er naturlig å sammenligne seg med andre som ligner på en selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Som tidligere nevnt vil elevenes involvering i de ulike situasjonene være et uttrykk for hvilket målperspektiv som er aktivt (Roberts, 2012). Fordi elever er predisponerte for ulike målperspektiv, vil vi også få nyanser i involveringene fra hver enkelt elev. Vi har sett at barneskoleelevene har et udifferensiert og dynamisk ferdighetsbegrep der innsats oppleves som sentralt for å mestre, men dette betyr ikke at de ikke kan være ego-orienterte (Weiss & Williams, 2004). Aleksander og Kristian snakker om kroppøvningsituasjoner som får dem til å føle seg kompetente i kroppøving:

Aleksander (B): Når jeg dribler, for eksempel i fotball. Når jeg klarer å finte de andre veldig bra. I basket også når jeg klarer å finte de som er gode. De som går i sjuende klasse for eksempel. Åsså når jeg klarer å skyte et bra mål da, i håndball.

Kristian (B): Rett etter at jeg har scoret eller at jeg har fintet meg forbi noen, fordi da har jeg gjort noe bra liksom.

Truls (B): Det er hvis vi driver med ballspill. Fotball kanskje. Vanligvis når jeg får målgivende pasninger og slikt, og ofte når jeg scorer da. I håndball er det egentlig hele tiden, på en måte. Fordi håndball er jo på en måte ganske nytt for meg. Jeg lærer egentlig ting hele tiden.

Også for barneskoleelevene trekkes konkurransesituasjoner opp når de beskriver situasjoner hvor de føler seg kompetente. For Aleksander og Kristian handler det om å avansere blant annet om å avansere forbi medelever. Det er i slike situasjoner at elevenes ferdighetsforståelse og målperspektiv kan være avgjørende for den videre motivasjonen. Hva med motivasjonen

dersom det feiles i lærings situasjonen gang på gang, og man aldri opplever mestring? Det er slike scenarioer som kan etableres ved mye bruk av konkurranse i kroppsøving, og det blir da en viktig arena som vil kunne påvirke motivasjonen (Nicholls, 1989; Skaalvik & Skaalvik, 2005). For Truls er det viktig å gi målgivende pasninger eller og selv score. Truls sier i tillegg at han bestandig føler seg kompetent i håndball fordi han lærer noe hele tiden. Slik får vi fram hvordan mestring spiller inn på motivasjonen. For barneskoleelevene i denne studien kan motivasjonen fortås å være personlig kontrollerbar, og den er beskyttet av deres høye forventninger om å lykkes i kroppsøving. Med tanke på skolens yngste elever, vil det psykologiske læringsklimaet være svært viktig med tanke på deres videre fysisk-motoriske og psykososiale læringsutbytte. Et slikt klima er for det første grunnlaget for de unges egen oppfatning av hva det vil si å mestre. Med andre ord den subjektive teorien om ferdighet og målperspektiv, og for opplevelsen av hvorvidt de mestrer eller ikke (Ommundsen, 2006).

Elevene fra videregående og Magnus fra ungdomsskolen har lite fokus på det å prestere bedre enn andre i kroppsøvingen. De er i langt større grad rettet mot hva de selv gjør, og vurderer egen kompetanse på bakgrunn av dette. De har et høyt fokus på medelever ved at samarbeid er viktig. Dette viser blant andre Mathias når han reflekterer rundt viktigheten av innsats i kroppsøving:

Mathias (Vg): Jo, det er viktig. Både for sin egen del i forhold til karakter og slik, men også for andre, fordi hvis man bare står og ikke gidder å gjøre noe som helst i fotball, så kan det være dumt for de andre. Innsats er viktig for å bli i god form for eksempel. Det er viktig med stor innsats for å utvikle seg selv. Det er jo egentlig som alt annet, jo mere man jobber med det, og hvor hadere man jobber med det, jo bedre blir det.

Mathias føler et slags ansvar for at medelevene også skal kunne utvikle seg.

Videregåendeelevene i denne studien er veldig opptatt av akkurat dette med samhold og samarbeidet i gruppa. De refererer ofte til seg selv, og mellompersonlig konkurransefokus er byttet ut med konkurranse med seg selv. Eivind kan illustrere en slik tankegang når han reflekterer rundt konkurransesituasjoner i kroppsøving:

Eivind (Vg): Hmm... Jeg vet ikke... Men det er vel hovedsakelig, jeg har vel på en måte meg selv da som konkurrent å slå i forhold til hvordan jeg har gjort det før.

Et slikt fokus har vist seg å være hensiktsmessig med tanke på læring i kroppsøving (Ames, 1992; Nicholls, 1984). Det er selvreferert, og vil derfor være et målperspektiv som ikke er avhengig av andre elevers prestasjoner. Her viser Eivind til et fokus på å utfordre seg selv på veien mot utvikling av ferdigheter. Slike elever kjennetegnes ofte av å være selvgående i lærings situasjonene. De presterer i konkurranse med seg selv og vet selv hvordan de best

lærer (Roberts, 2012). Men er det slik at Eivind aldri føler et behov for å slå medelevene sine i kroppsøving?

Eivind (Vg): *Hmm... Egentlig ikke, vi er jo bare fem gutter i klassen, så det er ikke akkurat noen jeg direkte sikter etter. Det gjelder bare å slå min egen rekord.*

Dette viser oss hvordan Eivinds oppfatning av læringsklimaet kan påvirke fokuset hans. Elevsammensetningen spiller en sentral rolle, og så lenge det er få gutter i kroppsøvingen, er også konkurransefokuset byttet ut med et fokus på forbedring av egne ferdigheter. Videre kan Thomas illustrere elevene fra videregående sitt fokus, da han reflekterer rundt typiske situasjoner hvor han føler seg kompetent i timene:

Thomas (Vg): *Kanskje der jeg greier å samarbeide sånn skikkelig med laget, og vi sammen får til bra ting.*

For Thomas er fokuset rettet mot samarbeid og prestasjoner kollektivt i gruppa. Seifriz et al. (1992) fant at utøvere i et oppfattet oppgaveklima uttrykte en tro på at hardt arbeid og samarbeid ville føre til suksess i idrett. For Thomas kan det se ut til at den samme oppfatningen eksisterer i kroppsøving. Han reflekterer videre rundt følelsene av å vinne konkurranser i kroppsøving:

Thomas (Vg): *Ehh..en føler seg jo selvsagt bra da. Det blir jo sånn rivalskap da. Men jeg blir ikke sånn kjempeglad for at jeg vant. Det er ikke den store greia.*

Her ser vi nok et eksempel på en høyt oppgaveorientert elev. Konkurransetekster fører ikke til et veldig annerledes motivasjonsmønster fordi det ikke oppleves som viktig i forhold til demonstrasjon av kompetanse. Den samme tendensen ser vi hos Mathias fra videregående når han reflekterer rundt følelsen av å slå medelevene i kroppsøvingen:

Mathias (Vg): *Neei, det har ikke så mye å si egentlig. Det har ikke det. Det tenker jeg ikke så mye på.*

Dette tyder på at alle videregående elevene i denne studien tilsynelatende vil tendere mot å ta fatt på aktiviteter på en oppgaveorientert måte. I tillegg er også ungdomsskoleeleven Magnus lite opptatt av konkurranse med medelevene. I sitatet under snakker han om hvordan han opplever det å slå medelevene sine i konkurranser:

Magnus (U): *Nei, har ikke vært så mye borti. Jeg har følt at jeg er bra, men ikke slik overlegen. Det er vel i så fall når vi akkurat har vunnet da, og i 10 sekunder utover kanskje. Da føler jeg meg på mitt beste, men ikke noe stort mere enn det egentlig. Det er ikke så... Altså jeg prøver bare å prestere mitt beste, så om jeg driter meg ut så tenker jeg ikke så mye over det... Jeg bare spiller og ler av det selv, så fortsetter jeg... Jeg er så vant til det likevel så!*

Her ser vi en oppgaveorientert elev som er opptatt av å gjøre sitt beste. Det speiler også hvordan Magnus oppfatter læringsklimaet, hvor det å feile ikke nødvendigvis er noe negativt. Hans årsaksfortolkninger bak mestring eller nederlag er knyttet opp mot selvrefererte forhold. Av denne grunn vil ikke demonstrasjon av inkompetanse i seg selv føre til en redusert motivasjon. Feiling er en del av utviklingsprosessen, og slik vil man ha en sterkere toleranse ved nederlag (Ames, 1992). Tankegangen som Magnus representerer kan forstås som en beskyttelse fra skuffelser i læringsarbeider, da fokuset på andres prestasjoner ikke ofres særlig stor plass når han vurderer egen kompetanse (Weinberg & Gould, 2007). Selvfølelsen til denne typen elever trenger ikke og forsvarer selv om de skjønner at de er svakere enn andre, nettopp fordi de ikke er opptatt av den sosiale sammenligningen (Dweck, 1986).

Magnus er også opptatt av samarbeid, og mener kroppsøving legger til rette for dette:

Magnus (U): Det artigste med faget er kanskje at du kan bli bedre kjent med de andre elevene. På grunn av at du må samarbeide med dem, istedenfor å sitte i klasserommet å stirre, så må du gjøre noe sammen med dem. Som du ikke kunne gjort i fritiden da. Når du skal sitte i klasserom så må du liksom lese, du må konsentrere deg på det andre sier, du kan ikke snakke med andre, du kan ikke ha samtaler med andre i særlig stor grad. Bare når du skal samarbeide, men det er ganske sjeldent synes jeg da. Men i gym så må du egentlig det hele tiden, og da kan du lære sterke og svake sider til dem rundt deg. Så det er morsomt

Her sier Magnus noen typiske trekk ved et opplevd oppgaveorientert læringsklima. Han peker på fordelene som kroppsøvingen gir ved at han kan jobbe tettere på medelevene sine. Han ser verdien i dette fordi han kan utvikle forståelsen for deres sterke og svake sider. Dette er hva vi kan kalle konstruktive læringsstrategier. Ommundsen (2006) fant også hvordan et oppgaveorientert læringsklima var positivt forbundet med slike læringsstrategier ved at elevene i større grad brukte medelevenenes tips og råd når man kom borti problemer i læringsprosessen.

Analysen av målperspektiv og læringsklima viser ulike motivasjonsmønstre på tvers av alder. Barneskoleelevene snakker om hvordan de føler seg kompetente når de gjør det bra under ulike ballspill. Dribling, målgivende pasninger og målscoreinger får dem til å føle seg kompetente. Truls uttaler at han bestandig føler høy kompetanse i håndball. Ikke fordi han er bedre enn de andre, men fordi han lærer noe nytt hele tiden. Daniel og Petter fra ungdomsskolen gir i større grad inntrykk av et opplevd prestasjonsklima i situasjoner der de konkurrerer. Her er det et langt større fokus på medelevene, og det er viktig å være bedre enn referansegruppen. Det gis eksempler på at ulike konkurranser påvirker blant annet

selvtilitt. Petter uttaler også at han kan bli deprimert og sur hvis han blir utkonkurrert. Her er kontrasten stor til ungdomsskoleeleven Magnus som ser ut til å takle nederlag på en helt annen måte. Han uttaler at han prøver å gjøre sitt beste, og derfor blir ikke andres relevante. Hos elevene fra videregående kom det fram et fokus på samarbeid i kroppsøving. Mathias mente at innsats var viktig for både egen og andres utvikling, og det var generelt lite som tydet på at motivasjonen ble negativt påvirket av andres prestasjoner. Her viste det seg heller at kompetansenivået ble oppfattet som høyt i situasjoner hvor de konkurrerer med seg selv, eller der de mestret oppgaver/aktiviteter i samarbeid med andre. Slike oppfatninger tyder på et oppfattet oppgaveklima. Valentini & Rudisill (2006) fant blant annet positive sammenhenger mellom oppfattet oppgaveklima og oppfattet kompetanse. Elevenes opplevelser kan tyde på at det psykologiske læringsklimaet vil ha ulik påvirkningskraft på elevenes målperspektiv. På ungdomsskolen blir for eksempel Daniel og Petters tanker og følelser svært påvirket av konkurransesituasjoner, mens Magnus holder fokus på egen læring. I forhold til problemstillingen er det grunn til å peke på oppfattet læringsklima som en sentral faktor som kan bidra til endret motivasjonsmønster hos elevene.

5.3 Grad av involvering og læringsklima

Ifølge målperspektivteori er elevenes atferd og tankeprosess rasjonell og intensjonell og må forstås i sammenheng med teoriens kjerne; elever sikter mot det overordnede målet om å demonstrere kompetanse samt å unngå og demonstrere inkompetanse (Nicholls, 1984). Dersom vi observerer manglende involvering hos kroppsøvingselever, kan dette forstås som at de motiveres ut i fra et ønske om å unngå og demonstrere inkompetanse. Det er her elevenes subjektive teori og målperspektiv er helt avgjørende for grad av involvering i ulike kroppsøvingstekster. Elevenes oppfatninger av egen kompetanse i ulike aktiviteter er helt avgjørende for hvordan de vurderer mulighetene for mestring i situasjonen, og videre hvilket motivasjonsmønster som adopteres (Mehus, 2015). Petter beskriver hvordan han involverer seg forskjellig gjennom innsats i de ulike aktivitetene:

Petter (U): Innsats betyr veldig mye for meg, om jeg skal gi 20 % eller 50 % eller 90 %. Jeg føler jeg må gjøre det som jeg kan best i de forskjellige timene og mulighetene jeg har. Jeg styrer innsatsen min selv, ingen andre kan bestemme over den. [...]

Sitatet til Petter viser at innsats brukes forskjellig fra økt til økt, og at den er avhengig av hvilken aktivitet som foregår. Dette kan være et uttrykk for at Petter ikke nødvendigvis ser på høy innsats som noe positivt i alle kontekster. Det kan tolkes som at Petter vurderer de

kommende situasjonene for å danne seg et bilde av mulighetene for å demonstrere kompetanse eller å unngå og demonstrere inkompetanse. Sitatet fra Petter viser at han har en differensiert ferdighetsforståelse da innsats og ferdighet skilles klart fra hverandre. Hvilket motivasjonsmønster som adopteres i ulike læringssituasjoner kan i dette tilfellet tolkes gjennom hvor villig Petter er til å yte innsats. På bakgrunn av Petters utsagn, kan vi anta at han vurderer vanskelighetsgrad og ferdighetsnivå ut i fra en referansegruppe.

Referansegruppen blir også målestokk for hvor mye innsats han bør legge i en aktivitet (Mehus, 2015). En differensiert oppfatning av ferdigheter innebærer at økt innsats ikke nødvendigvis hjelper dersom egne ferdigheter ikke oppfattes som gode nok (Cox, 2007). Det er kanskje derfor Petter snakker om de “mulighetene” han har. Slik kan vi forstå hvordan elevenes oppfatninger av egne ferdigheter og læringsklimaet kan føre til et dynamisk skifte av aktivt målperspektiv.

Målet for en oppgaveorientert elev vil typisk være å involvere seg i oppgaven ved å tolke egen kompetanse basert på selvrefererte kriterier. Målet er å få økt forståelse, forbedre ferdighetene, og å mestre oppgaver. For den ego-orienterte er ikke læring et mål i seg selv. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall å unngå å bli oppfattet som dum. For en ego-orientert elev er det viktigere hvordan en blir oppfattet av andre enn hva en lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En ego-orientert elev vil typisk vurdere egen kompetanse ved å sammenligne egne prestasjoner med andres, og man involverer seg med motiv om å demonstrere høyere kompetanse enn sine medelever. Videre kan man typisk forsøke å utkonkurrere dem, der det absolutt sterkeste beviset på kompetanse og mestring oppnås ved å slå medelevene gjennom lavere innsats. Det totale samspillet mellom elevenes målperspektiv og oppfatninger av hva som skal til for å demonstrere kompetanse og oppnå mestring er altså avgjørende for grad av involvering (Roberts, 2012). Videre viser Petter hvordan det ego-orienterte målperspektivet blir dominerende under konkurranser. Her snakker han om kontekster hvor han føler seg spesielt kompetent i kroppsøving:

Petter (U): Det er når jeg yter mitt aller beste, for da får jeg lyst til å yte enda mere. Og da føler jeg meg veldig god. Det var en gang vi løp en runde på 9 km, da løp jeg fra gymlæreren min, og da følte jeg meg god. Han sa det selv, at han var ganske stolt av hva jeg hadde gjort. Jeg tror jeg slo han med 1 minutt! [...] Det å slå andre, det er jo det som er målet mitt da. Jeg er et skikkelig konkurransemenneske, så jeg hater å tape mot folk.

Slike opplevelser blir viktig for å forstå kompleksiteten i motivasjonsprosesser. Sitatet fra Petter kan tolkes som at hans atferd og tankeprosess om å slå andre blir forsterket av de

signalene han oppfatter fra det psykologiske læringsklimaet. I dette tilfellet blir også kroppsøvlingslæreren gjort om til en konkurrent som må overvinnnes. Petter viser altså at det ego-orienterte målperspektivet er aktivt da selve målet blir å slå andre. Først ser vi at Petter blir motivert av å presse seg ytterligere, og at dette får han til å føle seg kompetent. Han trekker også inn referansegrupper, og vurderer sin egen kompetanse i forhold til disse. Det kan tenkes at Petter illustrerer en ego-orientert elev som oppfatter at han har gode løpeferdigheter. Grad av involvering blir slik avhengig av kontekst. Subjektiv teori og målperspektiv påvirkes av det psykologiske læringsklimaet (Ommundsen, 2006), og i dette tilfellet kommer det til uttrykk ved at læringsklimaet legger til rette for at det ego-orienterte målperspektivet blir dominerende hos Petter. Når han i tillegg sier at det å slå andre er selve målet, forstår vi hvordan målperspektiv og oppfattet læringsklima fører til en slik involvering.

Videre beskriver ungdomsskoleeleven Daniel hvordan hans involvering i lærings situasjonene avhenger av hvordan han oppfatter det psykologiske læringsklimaet. I sitatet nedenfor snakker han om hvordan innsats reguleres i forhold til interessen for det som skal læres:

Daniel (U): Den er variert etter hvilke øvelser vi har. For det er faktisk noen øvelser som ikke er like morsomme som andre, slik som friidrett der vi hopper lengde og kaster diskos og sånn. Det er ting som jeg ikke gjør til vanlig, liksom ikke trener på eller, som jeg ikke har så mye innsats eller tar særlig seriøst.

En mulighet her er at Daniel reduserer innsatsen sin i friidrett fordi han vil unngå å vise manglende kompetanse i disse aktivitetene. Slik vil lav innsats indikere at Daniel ikke prøver skikkelig, og det kan skyldes på lav innsats istedenfor manglende ferdigheter. På en annen side kan vi ta Daniel på ordet. Han sier at ikke alt er like morsomt, og derfor kan innsatsen fort variere. Det kan rett og slett være at Daniel ikke har motivasjon til å oppnå noe innenfor friidrett. Fra dette perspektivet forstår vi at verken energien, retningen eller varigheten vil slå positivt ut på Daniels motivasjon. Dermed kan det tenkes at verken det oppgave- eller ego-orienterte målperspektivet er dominerende hos i disse situasjonene. Muligens er det mer sannsynlig at defensiv ego-orientering dominerer motivasjonen hans i slike situasjoner. Her handler motivasjonen om å skjule inkompetanse for sine medelever, eller unngå å framstå i et uheldig lys (Ommundsen, 2006). Dette målperspektivet er vanlig hos elever med lav selvtillit (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det kan tolkes i den retning av at Daniels selvtillit er lav i friidrett, og derfor dominerer defensiv ego-orientering her. Her er det viktig å huske på Ames' (1992) TARGET (figur 2, s. 14), der det blant annet legges vekt på at utfordringer, interesse og opplevd kontroll er faktorer som bør integreres i en oppgave for å fremme et oppgaveklima i en klasse. Dersom Daniel ikke opplever at dette er tilfellet, kan det gå ut over

motivasjonen i disse læringssituasjonene. Videre viser Daniel hvordan konkurransefokus fører til at et annet målperspektiv blir dominerende i kroppsøving:

Daniel (U): Jeg har en jeg løper ganske jevnt med. Han er det viktig for meg å slå. Hvis jeg hadde slått han med en runde, da hadde jeg tenkt at han ikke tok det så seriøst. Men hvis jeg slo han i spurten så tenker jeg jo det at jeg har bedre selvtillit, og da kan jeg jo liksom erte han litt med at jeg er bedre enn han og litt sånt da.

Igjen ser vi viktigheten av kontekst for å forstå elevenes motivasjonsmønstre. Her er det tydelig at det ego-orienterte målperspektivet dominerer i læringssituasjonen. Det er viktig for Daniel å slå medelevene sine når han løper, både for selvtilliten og for å demonstrere at han har en høyere kompetanse. Grad av involvering blir et resultat av dominerende målperspektiv og kontekst (Mehus, 2015). Det dominerende målperspektivet bestemmer hvor intenst man orker å øve på å utvikle ferdigheter, hvor fokusert man er på selvregulering, og hvilken læringsprogresjon som oppleves som passende (Kvelling, 2008). I sitatene fra Daniel viser han hvordan friidrett med lengde og diskos kan føre til manglende involvering gjennom lav innsats, mens løping fører til et større fokus på å sammenligne egen kompetanse med andres. Det kan være at Daniel opplever at høy innsats i friidrett vitner om manglende kompetanse, og derfor velger å bruke innsats som et verktøy for kompensere for det han ikke har av ferdigheter. Slik kan det tenkes at Daniel tenderer mot å være ego-orientert i disse kontekstene. Forskjellen er muligens at kompetansen oppfattes som lav i lengdehopp og diskos, mens den oppfattes som høy ved løping. Grad av involvering blir dermed avhengig av Daniels forventninger om å mestre oppgavene sammenlignet med sin referansegruppe.

Mathias fra videregående gir også et eksempel på hvordan involvering i kroppsøvingstimer varierer med utgangspunkt i kontekst:

Mathias (Vg): Når det er noe som er moro så har man mest innsats, og når det er noe det ikke er fare for å drite seg ut på. Innsatsen er lavest når det ikke er noe moro, og når man ikke er i form og slik. Når man ikke er i form, eller at man er i dårlig humør.

Her er bildet ganske tydelig. Når en aktivitet oppleves som morsom i kroppsøvingen er innsatsen høy. Den er også høy når muligheten for å dumme seg ut foran medelevene er fraværende. Hos elever med defensiv ego-orientering er det nettopp slike tanker hos elevene man tar hensyn til (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). En slik tankerekke under innlæring av aktiviteter kan føre til frykt for å velge høy innsats som strategi i læringssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Refleksjonen fra Mathias kan også tolkes i lys av de klassiske målperspektivene ved at ego-orientering ofte fører til at man forsøker å unngå vanskelige oppgaver, eller oppgaver man tror er vanskelige. Dweck (1986) beskriver

også hvordan dominerende ego-orientering i læringsarbeidet kan føre til at elevene gir opp tidlig når de møter vansker. Nå er det imidlertid viktig å holde fast ved Mathias sin refleksjon der han snakker om at aktiviteten må oppleves som morsom for at innsatsen skal være høy. For Mathias vil undervisningssituasjoner med opplevd kontroll påvirke hans tanker om hvorvidt aktiviteten oppleves som morsom eller ikke.

Kristian fra barneskolen viser hvordan grad av involvering er dynamisk, og hvordan målperspektiv kan endre seg i en og samme aktivitet. Her beskriver han hvordan innsats varierer med utgangspunkt i hvordan situasjonen utvikler seg:

Kristian (B): Oftest er den ganske høy, men noen ganger kan den være litt dårlig...Ja, for eksempel i en innebandykamp da, så ligger vi under med fire mål. Da synker innsatsen litt.

Dette kan forklares ved at han justerer innsatsen i håp om at medelevene ikke skal tenke at han er inkompetent i innebandy. Ifølge Nicholls (1989) er en ego-involvert person ikke primært opptatt av å vinne, men av å vise kompetanse eller unngå avsløring av inkompetanse. Vi kan i så fall tenke at Kristian går fra et ønske om å demonstrere kompetanse til et ønske om å unngå og demonstrere inkompetanse. Hos ego-orienterte elever er det særlig truende å yte høy innsats og likevel mislykkes (Roberts, 2012). Sitatet fra Kristian kan derfor tolkes som at han regulerer innsatsen sin for å gjøre medelever og lærere oppmerksomme på at han ikke prøvde så hardt. I stedet for å tilskrive et tap i innebandy egen manglende kompetanse, kan han skyldes på manglende innsats. Videre viser Kristian hvordan motivasjonen hans varierer når det er snakk om konkurransesituasjoner i kroppsøving:

Kristian (B): Jeg gjør mitt beste ofte, men noen ganger kan jeg gi opp når noen er langt foran meg, noen ganger.

Her snakker Kristian først gjennom et oppgaveorientert målperspektiv. Ved konkurranser blir tilnærmingen er annen. Da kan det se ut som at det ego-orienterte målperspektivet blir aktivt. Slik kan vi tyde at Kristian både kan være oppgave- og ego-orientert, men at ego-orientering blir dominerende i konkurranser. Ifølge Ames (1992) vil ego-orientering i læringssituasjonen føre til større problemer med å opprettholde gleden i aktiviteten. En elev med kobinasjonen høy ego/lav ego-orientering vil sannsynligvis fokusere på egen utvikling fremfor andres prestasjoner (Wang et al. 2002). Kristian sier han ofte gjør sitt beste, men innsatsen kan dale når han ligger langt bak medelevene sine. Igjen ser vi hvordan konteksten er avgjørende for elevenes vurdering av hva som skal til for å mestre. En tolkning av sitatet til Kristian kan

være at han ønsker å fremstå mest mulig positivt. Ved å ligge langt bak en konkurrent trues selvværdet og det kan tenkes at Krisitan får lave forventninger om å mestre i slike situasjoner. Nicholls (1984) beskriver hvordan nederlag i læringssituasjonen kan virke truende hos en ego-orientert elev fordi det vil indikere at man har dårlige evner. Slik blir eleven nødt til å forsvare seg. I forhold til ferdighetsforståelse husker vi at Kristian viste en forståelse av at innsats ville føre til høy kompetanse på sikt, og han fremstår slik sett som en oppgaveorientert elev. Likevel påvirker konkurransekonteksten, og dette kan medføre at det ego-orienterte målperspektivet blir aktivt. Roberts (2012) forklarer hvordan den ego-orienterte yter høy innsats, men bare når det forventes å mestre oppgaven/aktiviteten eller å vinne konkurransen.

Mathias kan videre illustrere hvordan kontekst kan påvirke målperspektivet. Her reflekterer han rundt om kontekst spiller en rolle for motivasjonen i kroppsøving:

*Mathias (Vg): Ehh, ja. Det har det. For eksempel om det er dans da, ikke sikkert at det er så morsomt å ha så bra innsats der. Hehe, kan jo være flaut det. [...]
Jo, man må jo være med og sånn uansett da. Man må jo prøve. Det spørs jo hvem man er sammen med også da. Hvor mye man tørr å drite seg ut og slik.*

Dette er interessant da vi nå ser at det ikke oppleves som morsomt å ha god innsats i dans, rett og slett fordi det kan være flaut å vise høy innsats foran medelevene. Vi ser at denne oppfatningen er helt avhengig av hvem Mathias er sammen med i undervisningen, og vi kan forstå TARGET (Ames, 1992) som et viktig verktøy med tanke på grupperingspraksisen i undervisningen. Situasjoner som fører til høy grad av sosial sammenligning er en faktor som kan forklare sitatet til Mathias. Grupper som er inndelt etter ferdighetsnivå er en kilde til økt grad av sammenligning, noe som kan gjøre læringssituasjonen utrygg og at det ego-orienterte målperspektivet blir aktivt. I den forbindelse fremhever Ames viktigheten av å variere sammensetninger av grupper, å plassere elevene slik at de kan utvikle individuelle ferdigheter i samarbeid med andre. Vi kan også forstå Mathias sin refleksjon gjennom at dans oppleves som en aktivitet der motivasjonen styres av et ønske om å unngå og demonstrere inkompetanse. Den defensive ego-orienteringen kan igjen synes å være hensiktsmessig for å forstå hvordan noen elever kan ha mål om å unngå og dumme seg ut (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Slik ser vi hvordan subjektiv teori spiller inn i ulike kontekster da kompetansen til Mathias oppleves som lav i dans. Tidligere har Mathias påpekt at innsatsen hans er høyere i fotball. Dette kan da være et uttrykk for at opplevd kompetanse på tvers av aktiviteter spiller en stor rolle for hvilket målperspektiv som blir aktivt i læringssituasjonen. Kontekst blir dermed styrende for elevenes forventninger av å lære, altså om man har en dynamisk eller statisk ferdighetsforståelse i aktiviteten som utføres (Shunck et

al. 2010). Ut i fra dette perspektivet kan vi tenke oss viktigheten av å tilpasse aktivitetene i forhold til elevenes ferdighetsnivå. Hvis ikke dette skjer, kan det se ut som at elevene kan oppleve svake forventninger om å mestre i læringssituasjonen. Betingelsene for mestring i læringsklimaet blir ikke stående i stil med elevenes oppfatninger av egne ferdigheter. Slik kommer vi tilbake til de observerbare motivasjonsmønstrene i kroppsøving som kan resultere i lavere innsats, manglende involvering eller unngåelse av læringsaktiviteter (Dweck, 1986).

Noen av elevene viser hvordan oppfatninger av læringsklimaet påvirker målperspektivet deres, enten det er grunnet kjedelige aktiviteter, frykt for å dumme seg ut, eller under konkurranser der man er i ferd med å tape. I forhold til elevene i denne studien viser det seg at noen barneskolelever, og da spesielt Kristian og Truls, var inkonsistente i skillet mellom innsats og ferdighet. På motsatt side snakker ungdomsskoleeleven Petter om innsats som noe han prosentvis er i stand til å regulere selv. En langt mer differensiert oppfatning der vi kan forstå det aktive målperspektivet gjennom en slags stadig evaluering av mulighetene for mestring. Ved en slik ferdighetsforståelse er vurderingen av vanskelighetsgrad og ferdighetsnivå basert på en referansegruppe, og videre blir referansegruppen målestokk for hvor mye innsats man bør legge ned i aktiviteten (Mehus, 2015). Dermed får vi ego-orienterte kroppsøvingselever.

Thomas og Eivind fra videregående, og Magnus fra ungdomsskolen beskriver ikke situasjoner som tyder på at de endrer målperspektiv fra time til time eller fra situasjon til situasjon. Dette kan komme av at de uttrykte et oppgaveorientert målperspektiv og at de mest av alt fokuserer på å gjøre så godt de kan i læringssituasjonene. De har derfor ikke behov for å sammenligne seg med andre. Dette kan Magnus fra ungdomsskolen gi et eksempel på når han beskriver hvordan det føles å slå medelevene i kroppsøvingen:

Magnus (U): Jeg føler meg ganske kjapp, for eksempel hvis det skjer når vi har løping. Da føler jeg at jeg har blitt raskere. Jeg føler ikke at jeg slår spesifikt den ene konkurrenten, men hele laget. Hvis det dreier seg om ballspill er jeg ikke ute etter å utkonkurrere noen, det er egentlig lag mot lag tenker jeg da.

Her ser vi et helt annet målperspektiv inn mot konkurransesituasjoner enn det vi har sett hos for eksempel Petter. Her er fokuset rettet mot egen progresjon. Det kan forstås dithen at det oppgaveorienterte målperspektivet er svært dominerende hos Magnus, og det kan også forklare hvorfor han ikke gir uttrykk for å være ego-orientert i kroppsøvingen.

Grad av involvering blir en viktig del av målorienteringsteorien med tanke på forståelsen av elevenes motivasjonsmønstre. I denne studien var det ikke alle elevene som ga spesielle

uttrykk for at deres målperspektiv ville endres. Av det som kom fram er det hensiktsmessig å belyse viktigheten av kontekst for å forstå ulike motivasjonsmønstre i kroppsøving. Av elevene som har snakket, kommer det fram at konkurransesituasjoner kan være en kilde til endring av målperspektiv. Det kan også se ut som at disse situasjonene har særlig stor påvirkningskraft på elevene som kjennetegner et ego-orientert målperspektiv. Det har også kommet fram at innholdet i timene er av betydning for innsats. Temaer som oppleves som uinteressant kan for eksempel føre til lavere innsats. Her kan det tenkes at forventninger av å mestre ikke står i stil med opplevelsen av læringsklimaet. Vi har også sett hvordan innsats kan bli brukt som en selvbeskyttende strategi i dans. Slike opplevelser fra elevene forteller oss at det psykologiske læringsklimaet blir svært sentralt i møte med elevene. Hvilket målperspektiv som er aktivt bestemmer også hvilke læringsstrategier som tas i bruk (Ommundsen, 2006; Kvvello, 2008). I forhold til problemstillingen må elevenes opplevelser kobles til deres subjektive teori og målperspektiv. I forhold til grad av involvering ser elevenes motivasjonsmønstre ut til å ha sterk sammenheng med disse psykologiske disposisjonene. Årsaken til at barneskoleelevene gir lite informasjon på dette området, kan være at de gir uttrykk for at de føler seg mest kompetente når de gjør sitt beste. Derfor kan det tenkes at de er fokuserte på oppgaven/aktiviteten foran sosial sammenligning. Likevel ser vi hvordan Krisitan trekker frem kontekst/situasjon som avgjørende for involvering. I denne studien gir grad av involvering er bilde av at de høyt ego-orienterte elevene i større grad blir påvirket av konkurranser, mens de oppgaveorienterte generelt gir et større uttrykk for at målperspektivet er mer stabilt uavhengig av aktivitet/oppgave.

6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Nicholls (1984) mente at elever vil tilnærme seg en oppgave eller aktivitet med visse motiv som reflekterer deres personlige oppfatninger av hva ferdighet innebærer. Vi har avdekket hva ferdigheter betyr for informantene i denne studien, og vi har sett eksempler på hva de vektlegger som kriterier for mestring i kroppsøving. I forhold til dette ser vi et skille der noen elever forutsetter å være bedre enn andre for å føle mestring, mens andre opplever mestring gjennom personlig forbedring og samarbeid med medelevene. Gjennom analysen av ferdighetsforståelse og grad av differensiering kom det frem at alle elevene i denne studien setter innsats svært høyt. Mathias fra videregående er den eneste som uttaler at han vil bruke minst mulig innsats for å oppnå gode prestasjoner. Av datamaterialet kom det frem at noen 5.klassinger viser en mer udifferensiert forståelse av forholdet mellom innsats og ferdigheter, men at de delvis forstår at disse dimensjonene står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. 5.klassingene ser ut til å mene at høy innsats er et bevis på høy kompetanse i kroppsøvfingsfaget. De eldre elevene har også denne tankegangen, men betrakter i større grad innsats som et verktøy som kan forbedre eller begrense prestasjoner. Elevene viser ulike motivasjonsmønstre avhengig av deres subjektive teori om ferdighet, målperspektiv og oppfattet læringsklima.

Når vi ser på funnene i lys av problemstillingen, fremstår subjektiv teori om ferdighet og målperspektiv som to svært viktige psykologiske disposisjoner for å forstå elevenes motivasjonsmønstre i kroppsøving. Selv om 5.klassingene i ulik grad differensierer mellom innsats og ferdighet, blir deres dominerende målperspektiv i aktivitetene påvirket av oppfatningene av læringsklimaet. Dette viser at det psykologiske læringsklimaet er svært viktig for hvorvidt elevene er oppgave- eller ego-orienterte i læringssituasjonen. På ungdomsskolen forstås innsats og ferdighet i større grad som to ulike dimensjoner. Av denne grunn ser vi et større fokus på regulering av innsats avhengig av oppgave eller aktivitet. Hos elevene på videregående viser man også en moden ferdighetsforståelse, og målperspektivet uttrykkes hovedsakelig som oppgaveorientert der fokus på samarbeid og egen utvikling er sentralt.

I denne studien ble det vist at Nicholls (1989) utviklingsmodell er et godt verktøy for å forstå hvordan likestilling av begrepene innsats og ferdighet kan påvirke motivasjonsmønstre. Selv om noen av barneskoleelevene var inkonsistente i sin differensiering, viste det seg at noen sannsynligvis tar fatt på aktiviteter med et dominerende ego-orientert målperspektiv. Videre

er det gitt eksempler på hvorvidt motivasjonen er kontrollerbar med utgangspunkt i hvilket målperspektiv som dominerer. Noen opplever at feiling i lærings situasjonen er helt uproblematisk (eks: Magnus, U) fordi dette oppleves som en naturlig del av læringsprosessen. Andre er mer tilbøyelige til å la svake prestasjoner påvirke tanker og følelser i lærings situasjonen, noe som av og til kan tenkes å ha en mindre hensiktsmessig effekt på motivasjonen.

I denne studien har vi sett hvordan kunnskap om målperspektivteori kan bidra til å forstå hvordan og hvorfor elevenes motivasjon varierer. Det psykologiske læringsklimaet kan bli svært avgjørende for hvilket målperspektiv som dominerer i lærings situasjonen. For en kroppsøvingslærer vil en viktig jobb være å hjelpe elevene med å forbedre sin egen kompetanse. Læreren skal bidra til at kroppsøving blir et *“allmenndannende fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede”* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Formålet fra Utdanningsdirektoratet burde derfor innebære at lærere har kunnskap om ulike målperspektiv, og hvordan disse kan gjøre utslag på motivasjonsmønstre som adopteres. Først da kan man tilrettelegge for gode læringsprosesser. Det kan også være behov for å hjelpe elever til mer hensiktsmessige forståelser av læring, og derved påvirke endringer i målperspektivet (Kvelling, 2008). Muligens kan dette være et tiltak som kan føre til at flere elever vil trives i faget, eller at faget kan formidles på en annen måte. Dersom elever har lave forventninger om å mestre bør deres fokus være rettet mot egen læring, og ikke på hvordan referansegrupper presterer. Elevenes ferdighetsforståelse kan bli svært viktig med tanke på hvilket motivasjonsmønster som adopteres på tvers av aktiviteter.

6.1 Kritisk gjennomgang av egen studie

I likhet med andre studier vil det være naturlig å være kritisk til de metoder og slutninger som har blitt gjort i denne studien. I det følgende vil jeg diskutere de svakheter jeg mener er viktig å belyse.

For det første vil jeg peke på utvalg av informanter som en svakhet ved denne studien. Selv om informantene gav gode og ofte reflekterte svar, mener jeg at problemstillingen kunne vært belyst bedre gjennom et mer variert utvalg. Da tenker jeg først og fremst på at utvalget kunne bestått av elever som både liker og misliker faget. Ved en gjentakelse av studien ville jeg oppsøkt de aktuelle skolene på forhånd og observert aktuelle informanter i en kroppsøvingstime før utvalget.

For det andre vil jeg belyse usikkerhet rundt aktualisering av tema som en svakhet ved denne studien. Gjennom hele prosessen har min tvil om bruken av det teoretiske rammeverket vært vanskelig med tanke på arbeidet med analysen. Med usikkerhet om vektingen av de ulike bruddstykkene av målperspektivteori, har hensikten med studien vært i en dynamisk prosess fra start til slutt. I begynnelsen ville jeg fokusere mest på elevenes ferdighetsforståelse. Deretter gikk jeg bort i fra dette og fokuserte på å forstå elevenes motivasjon gjennom alle delene av målperspektivteori. Intervjuguiden var imidlertid designet for å forstå motivasjon gjennom alle delene av teorien. Dette har gjort prosessen mer kronglete, og kan ha bidratt til en intervjuguide som ikke er optimal.

For det tredje vil jeg være kritisk til de metodiske valgene i denne studien. Problemstillingen kunne vært belyst bedre ved å kombinere kvantitative og kvalitative metoder. Med dette mener jeg at subjektiv teori om ferdighet, målperspektiv, grad av involvering og oppfatninger av det psykologiske læringsklimaet i første omgang kunne kommet tydeligere frem gjennom kvantitative spørreskjemaer. Deretter kunne elevenes opplevelser av ulike kroppsøvingstekster blitt fanget opp gjennom kvalitative intervjuer for å undersøke hvordan ulike kontekster fører til at elevene blir oppgave- eller ego-orienterte.

6.2 Forslag til videre forskning

Som nevnt tidligere er forskning på målperspektivteori i kroppsøving svært ofte utført ved bruk av kvantitative metoder. Gjennom denne studien har bruk av kvalitativ metode i kroppsøving med målperspektivteori som rammeverk vist seg å være et alternativ når en skal forstå seg på elevenes atferd i kroppsøving. Videre kommer noen forslag til videre forskning på dette feltet.

I et fremtidig forskningsprosjekt vil det være interessant å intervjuere elever som mistrives i kroppsøvingsfaget. Det ville vært interessant og se hvilke kriterier disse elevene bruker for å beskrive egen kompetanse i faget, og i hvilken grad de er oppgave- eller ego-orienterte. Her ville muligens tremålsmodellen og 2x2-modellen vært mer aktuell å bruke for å forklare motivasjonen til elevene, da disse målperspektivene inkluderer unngåelsesmotivasjon. Et annet poeng er at disse elevene sannsynligvis vil være mer sårbare med tanke på å realisere fagets formål.

En annen innfallsvinkel kan være å undersøke elevenes subjektive teori om ferdighet på tvers av en rekke aktiviteter i kroppsøving. Selv om Ommundsen (2006) karakteriserer subjektiv

teori om ferdighet som en relativt stabil psykologisk disposisjon, er det grunn til å tro at denne kan endres med utgangspunkt i elevenes forventninger om å mestre de spesifikke aktivitetene. Et forslag til senere studier blir dermed å undersøke sammenhengen mellom kontekst og motivasjonsmønstre.

Utviklingen av ferdighetsforståelsen ser ut til å kunne ha konsekvenser for elevenes motivasjon. En fremtidig studie kan ta sikte på å belyse hvordan oppfatninger av det psykologiske læringsklimaet kan påvirke elevens utvikling av ferdighetsforståelsen i positiv eller negativ retning. Gjennom kvalitative intervjuer kan elevenes oppfatninger av innsats i læringsarbeidet ses i sammenheng med oppfatninger av det psykologiske læringsklimaet. Slik kan vi undersøke hvordan dynamisk og statisk ferdighetsforståelse gir elevene ulike forutsetninger for læring i kroppsøvfingsfaget.

Litteraturliste

- Aase, T.H & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter*. Universitetsforlaget.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. I: G.C. Roberts (red.). *Motivation in Sport and Exercise* (161-176). Champaign, IL: Human Kinetics
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott og hälsa*. Göteborg: Multicare AB
- Biddle, S.J., Wang, 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), 1-19.
- Brown, T.C. & Fry, M.D. (2013). Association between females' perceptions of college aerobic class motivational climates and their responses, *Women & Health*, 53(8), 843-857.
- Cecchini, J.A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C. & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1325-1340.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York, NY, US: Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2002). The development of ability conceptions. I: A. Wigfield & J.S. Eccles (red.). *Development of achievement motivation* (57-88). New York: Academic Press.
- Dweck, C.S. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A.J. & McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Epstein, J. Family structures and student motivation: A developmental perspective. I: C. Ames & R. Ames (red.). *Research on motivation in education* (259-295). Academic Press, New York.

- Ferrer-Caija, 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.
- Fox, K.R., Goudas, M., Biddle, S.J.H., Duda, J.L. & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64(2), 253-261.
- Fry, M.D. (2001). The development of motivation in children. I: G.C. Roberts (red.). *Advances in motivation in sport and exercise* (51-78). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fry, M.D. & Duda, J.L. (1997). A developmental examination of children's understanding of effort and ability in the physical and academic domains. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(4), 331-344.
- Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86(1), 323-327.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L.M. & López, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish journal of psychology*, 13(2), 597-608.
- Hodge, K. & Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in sport motivation: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(3), 256-272.
- Horn, T.S. (2004). Developmental Perspectives on Self-Perceptions in Children and Adolescent. I: M.R. Weiss (red.). *Developmental Sport and Exercise Psychology: A lifespan Perspective* (101-144). Morgantown. Fitness Information Technology.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J.E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet? I H. Sigmundsson. & J.E. Ingebrigtsen. *Idrettspedagogikk* (33-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over ROU- arbeid innen kroppsøvingsslaget i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2008). Sentrale dimensjoner i læringsprosessen. I: H. Sigmundsson (red.). *Læring og ferdighetsutvikling* (81-118). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lee, A., Carter, J.A. & Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 384-393.
- Li, W., Lee, A.M. & Solmon, M.A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 51-65.

- Maehr, M.L. & Zusho, A. (2009). 'Achievement goal theory: The past, present, and future'. I: K.R. Wentzel & A. Wigfield (red.). *Handbook of motivation at school* (77-104). New York: Routledge.
- Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative Research for Physical Culture*. London: Palgrave Macmillan.
- McArdle, S. & Duda, J.K. (2002). Implications of the motivational climate in youth sports. I: F.L. Smoll, & R.E. Smith (red.). *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (409-434). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Mehus, I. (2015). Motivasjon.....til hva? I: Sæther, S.A (red.). *Trenerroller*. Bergen: Fagbokforlaget Vigstadmo & Bjørge AS.
- Morgan, K. & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8(3), 207-229.
- 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, Mass: Harvard University Press.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2001a). Pupils's affective response in PE: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review*, 7(3), 219-240.
- Ommundsen, Y. (2001b). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *Psychology of Sport & Exercise*, 2(3), 39-156.
- Ommundsen, Y. (2001c). Pupils' implicit theories of ability in physical education classes: The influence of the perceived motivational climate. *Learning Environments Research*, 4 (2), 139-158.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23(2), 141-157.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I: H. Sigmundsson & J.E. Ingebrigtsen (red.). *Idrettspedagogikk* (47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. & Bar-Eli, M. (1999). Psychological outcomes: Theories, research, and recommendations for practice. I: Y. Van den Auweele., F. Bakker., S. Biddle., M. Durand. & R. Seiler (red.). *Psychology for physical educators* (73-113). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Ommundsen, Y., Roberts, G.C., Lemyre, P.N. & Miller, B.W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, 23(9), 977-989.

- Pensgaard, A.M., & Roberts, G.C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 12(1), 54-59.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I: M. Boekaerts, P.R. Pintrich. & M. Zeidner (red.). *Handbook of self-regulation* (451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Postholm, M.B. (2010). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reinboth, M. & Duda, J. L (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269-286.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62(1), 67-85.
- Roberts, G.C. (2012). Motivation al Sport and Exercise From an Achievement Goal Theory Perspective: After 30 Years, Where Are We? I: G.C. Roberts. & D.C. Treasure (red.). *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (5-58). Human Kinetics.
- Roberts, G.C. & Treasure, D.C (1992). Children in sport. *Sport Science Review*, 1(2), 46-64.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. University of Rochester.
- Ryan, A.M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Seifriz, J., Duda, J.L. & Chi. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(1), 75-391.
- Shunck, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2010). *Motivation in education*. Pearson Education. Inc. New Jersey: Upper Saddle River.
- Smith, A., Balaguer, I. & Duda, J. (2006). 'Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes'. *Journal of Sports Sciences*, 24(12), 1315-1327.
- Skaalvik, M.E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of motivational climate on students behaviors and perceptions of a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731-738.
- Solmon, M.A. & Lee, A. (1997). Development of an instrument to assess cognitive processes in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(2), 152-160.

- 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.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I: K. Steinsholt. & K.P. Gurholt (red.). *Aktive liv* (155-176). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. Advance online publication.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Theeboom, M., De Knop, P. & Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 294-311.
- Theodosiou, A. & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(4), 361-379.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Treasure, D.C. & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications of enhancing motivation. *Quest*, 47(4), 475-489.
- Treasure, D.C. & Roberts, G.C. (1998). Relationships between children's achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, beliefs about success, and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 211-230.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 16. april 2015 fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rundskriv Udir - 08 – 2012: Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 27. april 2015 fra: <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>
- Valentini, N.C. & Rudisill, M.E. (2006). Goal orientation and mastery climate: a review of contemporary research and insights to intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*. 23(2), 159-171.
- Vallerand, R.J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of applied psychology*, 2(1), 7-435.
- Wang C.K.J., Chatzisarantis, N.L.D., Spray, C.M. & Biddle, S.J.H. (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.
- Weiss, M.R. & Ferrer-Caija, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. I: T, Horn (red.). *Advances in Sport Psychology* (101-184). Miami, FL: Human Kinetics.

- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Xiang, P. (1997). Achievement goals and self-perceptions of ability in physical education: A cross-cultural perspective. *Humanities and Social Sciences*, 57 (9-A).
- Xiang, P. & Lee, A.M. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*. 69(3), 231-241.
- Xiang, P., Lee, A.M., Williamson, L. (2001). Conceptions of ability in physical education: children and adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 282-294.
- Xiang, P., McBride, R.E., Bruene, A. & Liu, Y.L (2007). Achievement goal orientation patterns and fifth graders' motivation in physical education running programs. *Pediatric Exercise Science*, 19(2), 179-191.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2007). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (4th ed.) (296-317). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R. & Williams, L. (2004). The why of youth sport involvement: A developmental perspective on motivational processes. I: M.R. Weiss (red.). *Developmental Sport and Exercise Psychology: A Lifespan Perspective* (223-268). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

Vedlegg

Vedlegg 1: Bekreftelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Ingar Mehus
Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.04.2014

Vår ref: 38314 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38314	<i>Subjektive teorier om egen innsats i kroppsøving</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingar Mehus</i>
Student	<i>Jon Sletten Hansen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jon Sletten Hansen jon.sletten@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Personvernombudet legger til grunn at prosjektet klareres med ledelsen på de utvalgte skolene.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet. Det foreligger to informasjonsskriv: ett til elever i 5. og 9. klasse og ett til elever i 2 vgs.

Foreldre/foresatte samtykker til deltakelse på vegne av sine barn (elevene i 5. og 9. klasse). Vi anbefaler imidlertid at barna mottar tilpasset informasjon om prosjektet, at det understrekes at deres deltakelse er frivillig, samt at forsker får barnets eget samtykke til å gjennomføre studien.

Elevene på videregående skole vil være 16 år eller eldre. Som hovedregel må barn/ungdom under 18 år ha samtykke fra foresatte for å kunne delta i forskningsprosjekter. Det er imidlertid Personvernombudets vurdering at ungdommene i denne studien selv kan samtykke til deltakelse. Opplysningene som innhentes er ikke sensitive, og ungdommene vil ha gode forutsetninger for å forstå hva deltakelse i prosjektet innebærer.

Informasjonsskrivene og samtykkeerklæringer er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt tilføyes
- Tidspunkt for forventet prosjektslutt tilføyes
- At det er frivillig å delta, og at deltakerne kan trekke sitt samtykke når som helst uten å oppgi noen grunn tilføyes
- Hva som skjer med innsamlede opplysninger dersom noen velger å trekke seg tilføyes
- At det ikke vil ha innvirkning på forholdet til skole eller undervisning om den enkelte elev velger å delta eller ikke tilføyes

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no for utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved:

- å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- og slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- samt slette lydopptak

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til 5. klasse

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt.

Jeg studerer på universitetet i Trondheim ved NTNU Dragvoll og er i gang med å skrive min mastergradsavhandling på studiet idrettsvitenskap. I den anledning har jeg valgt å fokusere på barn/ungdoms motivasjon for kroppsøvningsfaget, og studerer spesielt barn/ungdoms innsats. Metoden jeg skal bruke er kvalitative forskningsintervjuer. Informantene må være elever som går i 5.klasse, 9.klasse og 2vgs.

Jeg sender denne forespørselen i håp om at dere på [...] kan hjelpe meg med å finne tre informanter fra 5.klasse. Informantene må være gutter. Resultater og funn fra intervjuene vil bli gjengitt i selve masteroppgaven, men i offentliggjøringen av resultatene vil ikke navnene bli brukt. Informantene er altså anonyme og framstilles med fiktive navn i det ferdige produktet. Intervjuet mellom forsker og informant vil bli spilt inn og lagret frem til dette er transkribert. Deretter vil lydfilen bli slettet. Intervjuet vil vare mellom 30 og 45 minutter.

Siden informantene er under 15 år må intervjuene godkjennes av foresatte. Det bes derfor om at hele dette skrevet sendes med eleven hjem for godkjenning og signatur nederst på siden, og at det returneres så fort som mulig til kontaktlærer. For spørsmål angående studien kan jeg kontaktes på telefon og epost.

Med vennlig hilsen Jon Sletten Hansen

Masterstudent ved universitetet i Trondheim, NTNU Dragvoll

Telefon: 412 64 016

E-post: jon.sletten@hotmail.com

Veileder: Ingar Mehus (ingar.mehus@svt.ntnu.no)

----- Klipp av og lever slippet til kontaktlærer -----

___ Jeg gir vårt barn tillatelse til å være med på dette prosjektet.

___ Jeg gir ikke vårt barn tillatelse til å være med på dette prosjektet.

Underskrift:.....

Sted:.....

Dato:.....

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til 9.klasse

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt.

Jeg studerer på universitetet i Trondheim ved NTNU Dragvoll, og er i gang med å skrive min mastergradsavhandling på studiet idrettsvitenskap. I den anledning har jeg valgt å fokusere på barn/ungdoms motivasjon for kroppsøvfingsfaget, og studerer spesielt barn/ungdoms innsats. Metoden jeg skal bruke er kvalitative forskningsintervjuer. Informantene må være elever som går i 5.klasse, 9.klasse og 2vgs.

Jeg sender denne forespørselen i håp om at dere på [...] kan hjelpe meg med å finne tre informanter fra 9.klasse. Informantene må være gutter. Resultater og funn fra intervjuene vil bli gjengitt i selve masteroppgaven, men i offentliggjøringen av resultatene vil ikke navnene bli brukt. Informantene er altså anonyme og framstilles med fiktive navn i det ferdige produktet. Intervjuet mellom forsker og informant vil bli spilt inn og lagret frem til dette er transkribert. Deretter vil lydfilen bli slettet. Intervjuet vil vare mellom 30 og 45 minutter.

Siden informantene er under 15 år må intervjuene godkjennes av foresatte. Det bes derfor om at hele dette skrevet sendes med eleven hjem for godkjenning og signatur nederst på siden, og at det returneres så fort som mulig til kontaktlærer. For spørsmål angående studien kan jeg kontaktes på telefon og epost.

Med vennlig hilsen Jon Sletten Hansen

Masterstudent ved universitetet i Trondheim, NTNU Dragvoll

Telefon: 412 64 016

E-post: jon.sletten@hotmail.com

Veileder: Ingar Mehus (ingar.mehus@svt.ntnu.no)

----- Klipp av og lever slippet til kontaktlærer -----

___ Jeg gir vårt barn tillatelse til å være med på dette prosjektet.

___ Jeg gir ikke vårt barn tillatelse til å være med på dette prosjektet.

Underskrift:.....

Sted:.....

Dato:.....

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til Vg2

Informasjon om deltakelse i forskningsprosjekt.

Jeg studerer på universitetet i Trondheim, NTNU Dragvoll og er i gang med å skrive min mastergradsavhandling på studiet idrettsvitenskap. I den anledning har jeg valgt å fokusere på barn/ungdoms motivasjon for kroppsøvfingsfaget, og studerer spesielt barn/ungdoms innsats. Metoden jeg skal bruke er kvalitative forskningsintervjuer. Informantene må være elever som går i 5.klasse, 9.klasse og 2vgs.

Jeg sender denne forespørselen i håp om at dere på [...] kan hjelpe meg med å finne tre informanter fra 2.vgs. Informantene må være gutter. Resultater og funn fra intervjuene vil bli gjengitt i selve masteroppgaven, men i offentliggjøringen av resultatene vil ikke navnene bli brukt. Informantene er altså anonyme og framstilles som alias i det ferdige produktet. Intervjuet mellom forsker og informant vil bli spilt inn og lagret frem til dette er transkribert. Deretter vil lydfilen bli slettet. Intervjuet vil vare mellom 30 og 45 minutter.

Med vennlig hilsen Jon Sletten Hansen

Masterstudent ved universitetet i Trondheim, NTNU Dragvoll

Telefon: 412 64 016

E-post: jon.sletten@hotmail.com

Veileder: Ingar Mehus (ingar.mehus@svt.ntnu.no)

----- Klipp av og lever slippet til kontaktlærer -----

___ Jeg gir samtykke til å delta i denne undersøkelsen.

___ Jeg samtykker ikke til å delta i denne undersøkelsen.

Underskrift:.....

Sted:.....

Dato:.....

Vedlegg 5 : Intervjuguide

Intervjuguide

Formelle presiseringer

- Fortelle hvem jeg er og hvorfor jeg er her.
- Hva jeg er ute etter i intervjuet.
- Hva som skjer med materialet.
- Anonymitet – Konfidensialitet.
- Trekke seg fra prosjektet hvis ønskelig - eventuelle spørsmål informanten har.

Generell informasjon fra informanten

- Alder.
- Vi begynner med å snakke litt generelt om kroppsøvfaget/gym. Kan du beskrive hva du liker spesielt godt med gym, eventuelt hva du ikke liker med gym?
- Driver du med noe idrett på fritiden? Har du et eller flere mål?
- Har du noen favorittaktiviteter i gym?

Målperspektiv

- Se for deg din favorittaktivitet i kroppsøving/gym (fotball, løping, ski, etc). I hvilke situasjoner føler du at du gjør det best? (Slår andre, god innsats, overvinner vanskeligheter, mye bedre enn alle andre, personlig framgang?)
- Kan du fortelle meg litt om hva du gleder deg mest til ved å ha kroppsøving/gym? (Klare ting sammen med andre, vise frem hva jeg kan etc?)
- Beskriv hvordan du føler deg når du slår andre på 60-meter, stafett, fotballkamp, håndball etc.
- Hva tror du er det viktigste for å bli best mulig i din favorittøvelse i gym?
- Du løper mot din argeste konkurrent på en 60-meter, og slår han med mange meter. Kan du beskrive hvordan dette føles, eller hvordan du ser for deg denne følelsen?

- Beskriv hvordan du føler deg når du når du for eksempel løper raskere på en test enn forrige gang, løper fortere på 60-meter, klarer et merke i svømming etc.

Subjektiv teori om egne ferdigheter

- Hvis du skulle beskrive deg selv som elev i kroppsøving/gym, hva ville du sagt?
- Kan du beskrive hva som kjennetegner en god elev i kroppsøving/gym?
- Har du blitt bedre i noe i gym/kroppsøving i den siste tiden? Din favorittaktivitet kanskje? Hva har gjort at du er blitt bedre i den?
- Hva betyr ordet innsats for deg?
- Scenario: Du løper 2 minutter raskere på en løpetest enn forrige gang du løp. Hvordan forklarer du denne forbedringen?
- Hvilket forhold har du til innsats i kroppsøving/gym? Hvordan vil du beskrive din egen innsats? Variert? Stabil? Når er innsatsen høy, når er innsatsen lav?
- Hva tenker du rundt innsats i gym/kroppsøving? Er det viktig eller ikke? Hvorfor?

På en skala fra 1 til 5 hvor 1 er svært dårlig og 5 er svært bra, hvor setter du deg selv på skalaen som elev i kroppsøving/gym?



- Hvorfor gir du deg selv (antall) i kroppsøving?
- Hvis jeg sto å så på en gymtime med klassen din, hvordan hadde jeg sett at du var en slik elev?
- Når svarene er vage, spør jeg oppfølgings spørsmål for å klarere.

Forestillinger om ferdigheter og troen på effekten av innsats

Scenario: To elever på samme alder som deg selv har ulik innsats i treningen mot en basket-test der man skal treffe så mange baller opp i basketballkurven som mulig av to forsøk. Begge elevene treffer med 8 av 10 baller på testen.

- Hvorfor fikk begge like mange treff når den ene trente hardt mens den andre ikke?
- Er disse elevene like flinke?

- Hvis begge elevene hadde trent like hardt for å treffe kurven, ville den ene eleven truffet med flere skudd, eller ville begge fortsatt truffet like mange?

Scenario: Se for deg to elever i samme baskettest. Den ene eleven er veldig flink, den andre eleven er ikke fullt så flink. Den flinke eleven har dårligere innsats enn eleven som ikke er fullt så flink. I baskettesten klarte begge 8 av 10 treff.

- Hvem av disse to elevene ville du helst vært? Forklar hvorfor.

Scenario: Den ene klassekameraten din legger inn mye hard jobbing i forberedelsene til en 500-meters svømmetest. Den andre klassekameraten din slapper av og trener ikke så mye før testen. Dine to klassekamerater får akkurat like god tid på selve testen.

- Hva tenker du om det?

Motivasjonsklima

- Kan du si litt om gymlæreren din? Hva tenker du at hun/han gjør for at du skal lære?
- Du gjør det kjempebra i din favorittaktivitet i gym. Gir læreren din tilbakemeldinger?
- Når får du ros av gymlæreren din? (Gjør det bedre enn andre? Når du klarer en øvelse?) Beskriv.
- Får du og medelevene dine være med på å bestemme hvilke aktiviteter dere har i gym?
- Hvordan føler du at læreren din anerkjenner/roser elevene i klassen? Blir alle elevene rost like mye?

Avslutning

- Er det noe mer du føler burde vært sagt før vi avslutter?