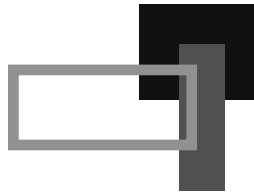


Studiemotivasjon

- en empirisk undersøkelse av endring i målorientering ved tilbakeslag i studiene



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning PED4190

Åste Marie Mjelve Hagen

Vår 2005

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Takk til Ivar Bråten for god veiledning
Og takk for tilgang til data gjennom
prosjektet *Selvregulert læring og tekstforståelse (SRLTC)*

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

STUDIEMOTIVASJON

- en empirisk undersøkelse av endring i målorientering
ved tilbakeslag i studiene

AV: Åste Marie Mjelve Hagen

EKSAMEN: Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk
rådgivning ved PFI

SEMESTER: Vår 2005

STIKKORD:

Motivasjon

Målorienteringsteori

Debatten rundt performance-approach goals

Teoretisk bakgrunn

Målorientering ble opprinnelig utviklet for å forklare prestasjonsrelatert atferd og dreier seg om årsaker til at elever eller studenter arbeider med studiene. Opprinnelig var det vanlig å skille mellom to hovedtyper av mål; mestringsmål som orienterer studenter mot å utvikle sin kompetanse, og prestasjonsmål der fokuset enten er på å utkonkurrere andre eller å unngå å fremstå som inkompetent. Mestringsmål assosieres med en rekke hensiktsmessige konsekvenser som for eksempel bruk av effektive læringsstrategier, positive attribusjonsmønstre, selvregulering og høy forventning om mestring. Forskningsresultatene i forhold til prestasjonsmål er noe mer inkonsistente.

I den senere tid har flere teoretikere påpekt behovet for å utvikle mer nyanserte skiller mellom de ulike målene, spesielt når det gjelder prestasjonsmål. Det er foreslått å skille mellom to former for prestasjonsmål; performance-approach goals der målet er å utkonkurrere andre og performance-avoidance goals der målet er å klare seg såpass at andre ikke oppfatter en som dum eller inkompetent. Denne revideringen av de opprinnelige teoriene har ført til debatt som har forgått i Journal of Educational Psychology. Debatten har primært dreiet seg om hvorvidt en orientering mot performance-approach goals kan oppfattes som hensiktsmessig.

Problemstilling og metode

I dag er skillet mellom de to formene for prestasjonsmål vidt akseptert, men det er fremdeles en del uavklarte spørsmål rundt performance-approach goals. Blant annet har enkelte forskere pekt på mulige risikofaktorer ved en slik målorientering. Midgley, Kaplan og Middleton (2001) har for eksempel stilt spørsmål ved om en slik målorientering kan gjøre studenter spesielt utsatte for en uhensiktsmessig utvikling, særlig når de får negativ tilbakemelding eller opplever akademisk tilbakeslag. Kanskje vil en student som har høy grad av performance-approach goals og som opplever tilbakeslag i studiene (for eksempel i form av dårlig karakter på eksamen) orienteres mot performance-avoidance goals?

Jeg ønsket å undersøke dette, altså i hvilken grad performance-approach goals endres ved tilbakeslag i studiene. Min hypotese er at hvor sterkt en student er orientert mot performance-approach goals vil predikere hvor sterkt denne studenten orienteres mot performance-avoidance goals etter tilbakeslag i studiene. For å undersøke dette har jeg

brukt data som er samlet inn i forbindelse med prosjektet Selvregulert læring og tekstforståelse (SRLTC). Utvalget består av en gruppe lærerstudenter fra en høgskole på Østlandet. Jeg har sett på rapportering av målorientering hos studentene i første år av utdannelsen, eksamenskarakterer på slutten av første år og ny rapportering av målorientering andre år av utdannelsen. Min forskningshypotese er:

For studenter som opplever tilbakeslag i studiene gjelder det at hvor høyt man skårer på performance-approach goals første år forutsier hvor høyt man skårer på performance-avoidance goals andre år når man kontrollerer for mestringsmål og performance-avoidance goals første år.

For å teste hypotesen har jeg identifisert grupper med studenter som kan ha opplevd tilbakeslag i studiene. Dette gjorde jeg på grunnlag av eksamenskarakterer. Jeg analyserte dataene ved hjelp av multippel regresjon fordi en slik metode gir mulighet til å undersøke unik prediksjonskraft. Jeg argumenterte for å gjøre separate analyser for hver av eksamenene, blant annet fordi det er mulig at studentene har ulike grenser for hva som oppleves som tilbakeslag i de ulike fagene. I tillegg gjorde jeg en separat analyse for en gruppe studenter som fikk dårlige resultater på alle eksamenene.

Konklusjon

Resultatene støtter ikke min hypotese. Derimot indikerer de at det er en negativ sammenheng mellom mestringsmål første året og performance-avoidance goals andre året. Det vil si at jo høyere en student skårer på mestringsmål første året, jo lavere vil studenten skåre på performance-avoidance goals andre året, noe som antyder at jo mer fokusert en student er på å utvikle sin kompetanse og faktisk lære, jo mindre vil denne studenten være opptatt av ikke å dumme seg ut og fremstå som inkompetent. I tillegg indikerer resultatene at performance-avoidance goals målt første og andre året henger sammen, noe som innebærer at en student som første året er opptatt av hvordan andre oppfatter en og som har som mål å klare seg såpass at han ikke fremstår som dum og inkompetent, antakelig vil fortsette å ha dette som mål andre året. Disse mønstrene ser ut til å gjelde uavhengig av eksamenskarakterer, altså både for studenter som gjør det dårlig på eksamen og for de som gjør det bra på eksamen.

Jeg identifiserte i tillegg en ”tilbakeslagsgruppe” på grunnlag av alle eksamenene, altså studenter som fikk dårlige karakterer på alle de tre eksamenene, og gjorde en separat analyse for disse. Her oppstod et mønster som nærmer seg min hypotese, men resultatet var ikke signifikant, muligens på grunn av et for lite antall deltakere i denne analysen. Jeg foreslår at fremtidig forskning gjør lignende analyser for større grupper studenter for å undersøke om denne tendensen kan være reliabel.

innhold

| | |
|---|-----------|
| ■ Kapittel 1 Innledning | 1 |
| Teoretisk bakgrunn | 1 |
| Problemstilling | 2 |
| Gang i oppgaven | 3 |
| ■ Kapittel 2 Teori | 5 |
| Målorientering | 5 |
| Sammenhengen mellom mål og læringsatferd | 7 |
| Mot en utvidelse av målorienteringsteori | 12 |
| – Debatten rundt prestasjonsmål | 12 |
| Nei til en revisjon av målorienteringsteori! | 14 |
| «Multiple goal perspective» – nødvendig og nyttig | 17 |
| Kaplan og Middleton svarer ... | 22 |
| Mer enn en diskusjon om verdien av performance-approach goals | 23 |
| Sammenfatning – og formål med oppgaven | 27 |
| ■ Kapittel 3 Metode | 31 |
| Presentasjon av undersøkelsen | 31 |
| Forskningsdesignet | 31 |
| Deltakelse og studiekontekst | 33 |
| Måleinstrumenter – Operasjonalisering av målorientering | 35 |
| Gjennomføring | 38 |
| Grunnlag for analysen | 38 |
| Analyse | 40 |
| ■ Kapittel 4 Resultater | 43 |
| ■ Kapittel 5 Sammenfatning og diskusjon | 49 |
| ■ Kapittel 6 Oppsummering | 55 |
| ■ Referanser | 60 |

Kapittel 1 Innledning

Teoretisk bakgrunn

I de senere årene har det innen motivasjonsforskning blitt lagt stadig større vekt på kognitive sider ved elevers motivasjon. Mange er da opptatt av hvilke mål elever har med skolearbeid, og i denne forbindelse snakker flere motivasjonsteoretikere om målorientering. Teorier om elevers målorientering ble spesielt utviklet for å forklare prestasjonsrelatert atferd og synes å være svært relevante og anvendelige teorier for forståelse og forbedring av læring (Pintrich og Schunk, 2002). Det dreier seg om grunner til at elever eller studenter jobber med studiene, årsaker til at de leser, arbeider med studierelaterte oppgaver og så videre. Målorienteringsteori er trolig en av de mest innflytelsesrike tilnærmingene til akademisk motivasjon i dagens pedagogiske psykologi (Pintrich og Schunk, 2002).

Opprinnelig skilte teoretikere mellom to hovedtyper av mål; mestringsmål og prestasjonsmål (f.eks. Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1983). Ulike teoretikere bruker forskjellige navn og målorienteringene varierer noe med hensyn til natur og konsekvenser, men det er stor grad av overlapping og stort sett representerer de to hovedtypene det samme. Mestringsmål innebærer et fokus på læring i seg selv, å forbedre sin kompetanse og å mestre oppgaver eller fagstoff. Målet er i det hele tatt å utvikle seg i forhold til det faglige. Prestasjonsorienterte studenter er opptatt av hvordan de blir oppfattet av andre, de er opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Prestasjonsmål orienterer studenter mot å demonstrere sin kompetanse, målet er å utkonkurrere andre, å fremstå som bedre eller flinkere enn andre. I Nicholls' og Dwecks teorier innebærer prestasjonsmål også et unngåelsesaspekt; studenter med en slik målorientering ønsker enten å utkonkurrere andre eller de fokuserer på å ikke fremstå som inkompetent eller dum i forhold til andre.

Forskning indikerer at mestringsmål kan knyttes til en rekke hensiktsmessige konsekvenser som blant annet bruk av effektive læringsstrategier, selvregulering og høy forventning om mestring (eks. Bouffard, Boisvert, Vezeau og Larouche, 1995; Pintrich og Garcia, 1991; Pintrich, 2000a). Når det gjelder prestasjonsmål er forskningsresultatene noe mer inkonsistente. I den senere tid er det flere som har foreslått at det er for enkelt å omtale prestasjonsmål slik det er gjort i de opprinnelige teoriene (eks. Elliot og Church, 1997;

Harackiewicz, Barron, Carter, Letho, og Elliot, 1997; Middleton og Midgley, 1997; Skaalvik, 1997), og at det kan være årsaken til de blandede resultatene. I denne forbindelse har noen forskere (Elliot og Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997; Middleton og Midgley, 1997) bidratt til et revidert perspektiv på målorientering der de skiller mellom to typer prestasjonsmål; performance-approach goals (med et tilnærmingssaspekt) og performance-avoidance goals (med et unngåelsesaspekt). Studenter som kan plasseres innen ”performance-approach goals” kategorien vil ha som mål å være bedre enn andre, å utkonkurrere andre, mens studenter som er mer ”performance-avoidance goals”-orienterte har som mål å unngå å fremstå som inkompetent, unngå å dumme seg ut eller unngå å få negativ tilbakemelding. Forslaget om å revidere den opprinnelige målorienteringsteorien har ført til debatt – en debatt som har foregått i det prestisjefylte tidsskriftet *Journal of Educational Psychology*. Det har særlig vært uenigheter omkring performance-approach goals – hvorvidt man kan hevde at denne typen målorientering kan være hensiktsmessig. Det er stort sett enighet om at performance-avoidance goals assosieres med mindre hensiktsmessige utfall (Midgley, Kaplan og Middleton, 2001). Det som derimot er mer usikkert er hvilke konsekvenser performance-approach goals kan ha. Noe forskning indikerer at performance-approach goals kan være hensiktsmessig for eksempel med hensyn til prestasjoner, andre har hevdet at antakelsen om at mestringsmål er hensiktsmessig og prestasjonsmål er uhensiktsmessig for elevers læring er den beste generaliseringen av teorien.

Problemstilling

I forbindelse med debatten rundt prestasjonsmål har blant annet Midgley og kolleger (2001) fremhevet viktigheten av å undersøke hvordan målorientering virker over tid eller hvordan mål eventuelt endres. Det kan være at en orientering mot performance-approach goals kan være hensiktsmessig i noen tilfeller, men vi vet lite om hvordan en slik målorientering kan virke på studenters læring over tid, ved endring i studiemiljøet eller ved tilbakeslag i studiene. Det kan være at performance-approach goals kan gjøre studenter spesielt utsatt for en negativ utvikling. Det er tenkelig at en student som er svært fokusert på å utkonkurrere andre og som så ikke når dette målet, som opplever tilbakeslag i studiene, vil endre målorientering. Muligens vil en student i en slik situasjon etter hvert bli opptatt av kun å klare seg så bra at han ikke virker inkompetent, i så fall orienteres han kanskje mot performance-avoidance goals. Hvis dette er tilfelle, vil det indikere at

performance-approach goals kan være hensiktsmessig så lenge man klarer seg bra i studiene, men at det er en uheldig målorientering for de studentene som ikke lykkes med dette.

Min intensjon er å undersøke nettopp dette – altså i hvilken grad performance-approach goals endres ved tilbakeslag i studiene. Min hypotese er at hvor sterkt en student er orientert mot performance-approach goals vil predikere hvor sterkt denne studenten orienteres mot performance-avoidance goals etter tilbakeslag i studiene.

For å undersøke dette skal jeg bruke data som er samlet inn i forbindelse med prosjektet Selvregulert læring og tekstforståelse (SRLTC) (<http://folk.uio.no/helgestr/SRLTC/>). Utvalget består av en gruppe lærerstudenter fra en høgskole på Østlandet. Jeg kommer til å se på rapportering av målorientering hos lærerstudentene i første år av utdannelsen, eksamenskarakterer på slutten av første år og ny rapportering av målorientering andre år av utdannelsen. Min forskningshypotese er:

For studenter som opplever tilbakeslag i studiene gjelder det at hvor høyt man skårer på performance-approach goals første år forutsier hvor høyt man skårer på performance-avoidance goals andre år når man kontrollerer for mestringsmål og performance-avoidance goals første år.

For å teste hypotesen vil jeg først identifisere grupper med studenter som kan ha opplevd tilbakeslag i studiene. Dette skal jeg gjøre på grunnlag av eksamenskarakterer. Deretter vil jeg analysere dataene ved hjelp av multippel regresjon for å undersøke om performance-approach goals målt første året kan ha unik prediksjonskraft i forhold til performance-avoidance goals målt andre året for studentene som har opplevd tilbakeslag.

Gang i oppgaven

Kapittel 2 starter med en fremstilling av de opprinnelige målorienteringsteoriene. I denne forbindelse skriver jeg om tre sentrale teoretikere; John G. Nicholls, Carole Ames og Carol S. Dweck, for å vise hvordan de beskriver de to hovedtypene av mål. Jeg legger mest vekt på Dwecks forskningsbaserte modell og viser hvordan målorientering kan virke inn på ulike sider ved elevers eller studenters læringsatferd.

Som jeg allerede har skrevet, oppstod det debatt da enkelte teoretikere foreslo å revidere målorienteringsteoriene. I *Journal of Educational Psychology* ble det i 2001 trykt en artikkel av Midgley og kolleger som blant annet hevdet at det ikke er grunn til å revidere teoriene. Denne ble raskt besvart av Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot og Thrash (2002), som kritiserte Midgley og kolleger på flere områder. Disse artiklene er svært sentrale i debatten rundt prestasjonsmål. I del to av kapittel 2 tar jeg for meg denne debatten.

I kapittel 3 presenterer jeg metoden jeg bruker. Jeg skriver noe om forskningsdesignet, hva som kjennetegner et slikt design, hva som er styrker og svakheter ved denne typen design. Jeg skriver kort om validitet slik det defineres i Cook og Campbells validitetssystem, og vurderer min undersøkelse mot de ulike typene validitet. Deretter presenterer jeg deltakerne og deres studiekontekst. Lærerstudentene som utgjør mitt utvalg var i en noe spesiell kontekst da dataene ble samlet inn; de tok del i et IKT-basert prosjekt. Da dette har innvirkning på tolkning av resultatene, skriver jeg også litt om dette prosjektet.

Når det gjelder motivasjon, og spesielt målorientering som er aktuelt her, er dette abstrakte begreper som kan være vanskelige å måle. Jeg bruker derfor noe plass på å presentere måleinstrumentene som er brukt for å samle inn dataene, det vil si spørreskjemaene som omhandler målorientering, og hvordan disse er utviklet. Jeg kommer også inn på hvordan dataene er samlet inn, samt forteller litt om prosjektet SRLTC, som dataene altså er ”lånt” fra.

For å teste hypotesen min var jeg avhengig av å identifisere grupper med studenter som har opplevd tilbakeslag i studiene. Tilbakeslag er også et abstrakt begrep – en opplevelse av tilbakeslag er svært individuelt og subjektivt. I metodekapittelet skriver jeg også om hvordan jeg har operasjonalisert dette begrepet, altså hvordan jeg har valgt å dele inn studenter i grupper på grunnlag av eksamenskarakterene deres. Til slutt i dette kapittelet skriver jeg om analysemetoden multippel regresjon og forklarer hvorfor jeg mener denne metoden egner seg for å undersøke min hypotese.

I kapittel 4 presenteres resultatene fra analysen med tilhørende tabeller, deretter kommer jeg med en endelig konklusjon i kapittel 5 og diskuterer hvordan resultatene kan tolkes. Jeg avslutter oppgaven med en oppsummering i kapittel 6.

Kapittel 2 Teori

Målorientering

Målorienteringsteori handler om hva slags mål individer har med en aktivitet, eller i skolesammenheng; hva slags mål elevene har med skolearbeidet. Disse målene kan påvirke hvordan individer nærmer seg læring, hvordan man opplever, erfarer og presterer i klasserommet og hvordan en tolker sin framgang og sine tilbakeslag. Flere teoretikere har utviklet modeller av elevers eller studenters målorientering (eks. Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1983). De fleste opprinnelige modellene skiller mellom to generelle målorienteringer; målet å utvikle kompetanse versus målet å demonstrere sine evner i forhold til andre eller unngå å vise seg som inkompetent. Ulike teoretikere bruker som nevnt forskjellige navn og målorienteringene varierer noe med hensyn til natur og konsekvenser, men det er stor grad av overlapping og stort sett representerer de to hovedtypene det samme (Pintrich, 2000b; Pintrich og Schunk, 2002; Skaalvik og Skaalvik, 1998).

I det følgende vil jeg kort presentere tre sentrale teoretikere; John G. Nicholls, Carole Ames og Carol S. Dweck, for å vise hvordan de beskriver de to hovedtypene av mål. Et av de interessante spørsmålene er hvordan ulike målorienteringer påvirker ulike sider ved elevers læringsatferd. I denne sammenheng dreier dette seg om hvordan elever nærmer seg oppgaver, hva slags strategier de bruker i innlæring av faglig stoff, hvordan de attribuerer, affekt forbundet med suksess og nederlag i skolen og så videre. Jeg vil spesielt vektlegge Dwecks forskningsbaserte modell. Denne kommer jeg til å ta utgangspunkt i for så å trekke frem forskning som viser hvordan mål kan ha konsekvenser for ulike sider ved elevers læringsatferd.

Nicholls (1983) bruker begrepene oppgaveorientering og ego-orientering når han skiller mellom de to hovedtypene av mål. Oppgaveorientering innebærer at læring er mål i seg selv. Dette dreier seg om et ønske om å bedre ferdigheter, få økt forståelse, mer innsikt og å mestre oppgaver. Ego-orienterte elever fokuserer på hvordan de blir oppfattet av andre, de er opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Målet er å bli sett på som flink, eller å unngå å bli oppfattet som dum.

Når en elev er oppgaveorientert, blir innsats sett på som nødvendig for å utvikle seg, altså noe positivt (Nicholls, 1983). Kompetanse oppnås gjennom innsats, den er avhengig av at eleven lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til tidligere prestasjoner. Forskning utført av Nicholls (1983) viser at en oppgaveorientert elev ser evner som foranderlige og at forbedring av evner nettopp er mulig gjennom innsats. Dette fører til at eleven antakelig vil benytte effektive læringsstrategier, søke optimale utfordringer og ha stor utholdenhet når han møter vansker (Nicholls, 1983). Oppgaveorientering er altså hensiktsmessig på mange måter i Nicholls teori.

Elever som er mer ego-orienterte legger større vekt på evner enn innsats. Følelsen av kompetanse er avhengig av hvordan de presterer i forhold til andre. Dermed blir de opptatt av å sammenligne resultater med andre. Å lykkes betyr å oppnå bedre resultater enn andre som har vist samme innsats, eller å oppnå samme resultater, men med mindre innsats enn andre. Disse elevene oppfatter evner som en relativt stabil og lite foranderlig egenskap (Nicholls, 1983). Dermed vil de fortære gi opp når de møter vansker enn oppgaveorienterte elever. Forskning viser også at ego-orienterte elever yter høy innsats kun når de forventer å mestre aktiviteten eller når de venter å "bli best" (Nicholls, 1983), dermed har denne typen målorientering mindre hensiktsmessige konsekvenser.

Ames (1992) kaller de to målorienteringene mestringsmål og prestasjonsmål. Målene ligner Nicholls' oppgave- og ego-orienteringer. Mestringsorienterte elever har som mål å utvikle ferdigheter, å forstå oppgaver, forbedre kompetanse eller å oppnå en følelse av mestring i forhold til egne standarder (Ames, 1992). Prestasjonsorienterte elevers følelse av mestring er derimot avhengig av andres standarder; fokuset er på evner og målet er å prestere bedre enn andre og bli anerkjent for sine overlegne evner (Ames, 1992).

Det er viktig å påpeke at disse målorienteringene ikke nødvendigvis forekommer i rene typer. Man kan finne kombinasjoner av mål hos elever (Meece og Holt, 1993). En elev kan for eksempel både synes det er gøy å lære i seg selv, og samtidig være opptatt av å få bedre karakterer enn andre. Eller han kan være lite motivert og verken synes fagene i skolen er spennende eller være opptatt av å vise evner/unngå å dumme seg ut. Det kan også finnes gradsforskjeller innen de ulike målorienteringene (Meece og Holt, 1993). Elever kan være opptatt av å få bedre karakterer enn andre, men trenger ikke være så fokusert på dette at det

blir dominerende. Det er også mulig at elever har ulike mål i ulike situasjoner og fag. En elev kan være sterkest orientert mot læring i faget norsk, men være mer opptatt av å ikke dumme seg ut i gym timen, altså prestasjonsorientert. Nicholls (1983) hevder at selv om målorienteringene ikke forekommer som "rene" typer i det virkelige liv, vil oftest en av orienteringene være dominerende. Som vi skal se er det svært forskjellig hvorvidt forskere har tatt hensyn til dette. I den tidlige forskningen var nok det vanligste å fordele individer på et av de to målene, men enkelte har også tatt høyde for at elever kan ha en blandet målorientering og orienteres mot flere mål samtidig.

Dweck (1986; 1999) bruker begrepene læringsmål og prestasjonsmål om de to hovedtypene. Læringsmål kjennetegnes her av et ønske om å lære, utvikle seg, øke sin kompetanse, å forstå og mestre noe nytt. Prestasjonsmål derimot dreier seg om bedømmelse fra andre; hvordan andre oppfatter ens kompetanse. Målet er enten å vise sin kompetanse ved å bli oppfattet som flink eller best, eller å unngå negativ bedømming; å bli oppfattet som en med dårlige evner, som dum eller inkompetent i forhold til andre.

Som vi ser har ulike teoretikere brukt forskjellige navn på de to hovedtypene av mål. I det følgende vil jeg benytte begrepene mestringsmål og prestasjonsmål da dette i dag er de mest brukte begrepene.

Sammenhengen mellom mål og læringsatferd

På grunnlag av forskning har Dweck (1986; 1999) utviklet en modell som forklarer sammenhengen mellom målorientering og oppfatninger om evner/intelligens, tro på egne evner og atferdsmønstre. Dweck foreslår her at elevers oppfattelse av evner og intelligens som enten stabile eller foranderlige virker inn på deres målorientering. En elev som ser evner som foranderlige (gjennom innsats) vil orienteres mot mestringsmål. Hos en elev som derimot oppfatter evner som relativt stabile, vil prestasjonsmål dominere. Videre knytter Dweck (1986) målorientering til hensiktsmessige og uhensiktsmessige motivasjons- eller atferdsmønstre. Hensiktsmessige motivasjonsmønstre definerer hun som: "... those that promote establishment, maintenance, and attainment of personally challenging and personally valued achievement goals" (Dweck, 1986, s. 1040). Denne typen mønster karakteriseres således av en søken etter utfordringer, utholdenhet ved motgang og glede ved å yte innsats. Vi aner her en tendens til å bruke effektive

læringsstrategier og evne til kognitiv selvregulering. De uhensiktsmessige mønstrene, som Dweck også kaller “hjelpeløse”, ”... are associated with a failure to establish reasonable, valued goals, to maintain effective striving toward those goals that are potentially within one’s reach” (1986, s. 1040). Elever med et slikt motivasjonsmønster tolker motgang som nederlag (Dweck, 1986). Disse mønstrene innebærer dermed at en unngår utfordringer, har lite utholdenhet og gjerne opplever negative følelser (eks angst) ved motgang/tilbakeslag.

I en studie av Diener og Dweck (1978; 1980, referert til i Dweck og Leggett, 1988) ble elevens motivasjonsmønstre og læringsstrategier undersøkt. Her fant de at elever med et hensiktsmessig atferdsmønster hadde en tendens til å bruke effektive strategier som selvinstruksjon og selvkontrollering eller overvåking av egen læring – også når de møtte på vansker. Det vil si at de aktivt *planla* hvordan de skulle løse oppgaver og *kontrollerte* måten de jobbet på. Disse strategiene gjaldt både kognitive og motivasjonelle aspekter; elevene instruerte seg selv til maksimal ytelse, konsentrasjon og kontrollerte sin egen innsats. Hele 80 % av disse elevene greide å opprettholde sine gode problemløsningsstrategier og 25 % økte faktisk strateginivå; de brukte enda mer effektive strategier, når de opplevde vansker (Dweck og Legget, 1988). Når det gjaldt det uhensiktsmessige eller hjelpeløse atferdsmønsteret fant de at hele to tredjedeler av disse elevene viste en klar nedgang i problemløsningsstrategier når de opplevde nederlag/feiling (Dweck og Legget, 1988). 60 % av elevene gikk over til å bruke mye mindre effektive strategier når de opplevde at oppgavene var vanskelige (Dweck og Legget, 1988).

De ulike mønstrene kan ha avgjørende konsekvenser for kognitiv prestasjon og forskning foreslår at barns *mål* i læringssituasjoner fremmer de ulike mønstrene (Dweck, 1986). Dette innebærer at det målet man har i enhver situasjon påvirker hvordan man vil prestere. Dweck (1986; 1999) mener altså at ulik målorientering virker inn på (eller avgjør) hva slags atferdsmønster man vil adoptere/opptre etter. Elever med en sterk mestringsorientering vil adoptere hensiktsmessige atferdsmønstre (Dweck, 1986; 1999). Dette fordi målet nettopp er å *lære* og å utvikle seg – å øke kompetanse, og fordi et slikt mål også innebærer et syn på evner og intelligens som foranderlige (gjennom innsats), i følge Dwecks modell.

Når det gjelder prestasjonsmål vil konsekvensen av en slik målorientering, i følge Dweck, avhenge av hvordan en oppfatter sine egne evner, om en føler seg kompetent i

skolesammenheng. En prestasjonsorientert elev som har liten tro på sine evner vil adoptere et uhensiktsmessig atferdsmønster (Dweck, 1986). Han vil ha som mål å klare seg akkurat så bra at ikke andre oppfatter ham som en med dårlige evner. En prestasjonsorientert elev som derimot har tro på egne evner og forventer å mestre vil bli opptatt av å få gode resultater og markere seg som flink eller best. Han fokuserer således på å vise sin kompetanse og vil følgelig demonstrere en mer hensiktsmessig atferd (Dweck, 1986), mer likt konsekvensene av læringsmål.

Dweck og Leggett (1988) viser videre at det er sammenheng mellom mestringsmål og positive attribusjonsmønstre; det vil si at disse elevene har lettere for å se en sammenheng mellom innsats og resultat, de tenker at innsats henger positivt sammen med evner. I kontrast har prestasjonsorienterte elever mer ”hjelpeløse” og negative attribusjoner. Dette innebærer tanker om at evner er konstante og at evner og innsats er motsatt relatert; stor innsats vitner om dårlige evner. Dermed ser elever med prestasjonsorientering ikke poenget med å jobbe hardere for å yte bedre.

Duda og Nicholls (1992) har også funnet sammenheng mellom målorientering og attribusjon. I følge Nicholls (1983) ser en elev med ego-orientering prestasjoner i samsvar med evner. Dermed er det en tendens til at gode resultater oppfattes som ensbetydende med gode evner for en ego-orientert elev. Det blir om å gjøre å oppnå best resultater med minst mulig innsats. Hvis denne eleven får et godt resultat på en prøve, vil han antakelig tenke at han er smart og flink. Hvis han derimot gjør det dårlig på en prøve, vil han trekke den konklusjon at det er hans evner som ikke er gode nok. En elev som er orientert mer mot oppgavemål ser derimot prestasjoner som resultat av innsats (Nicholls, 1983). Når denne eleven oppnår et godt resultat på skolearbeidet, vil han følgelig oppleve at han har jobbet bra med oppgaven. Dårlige resultater vil han forklare med at han ikke la inn nok innsats.

Det meste av forskningen på målorientering og attribusjon viser samme resultater som beskrevet her (Pintrich, 2000a). Nicholls og Dwecks opprinnelige teorier om målorientering stemmer godt med disse funnene. I følge disse teoriene, ser mestringsorienterte elever evner som foranderlige gjennom innsats. Det er dermed rimelig å anta at disse elevene vil ha en forestilling om at hvor mye innsats en legger i et arbeid, har

konsekvenser for utfallet. Prestasjonsorienterte elever, som per definisjon ser evner som konstante, vil rimeligvis attribuere til evner.

Forskning indikerer at mestringsmål kan assosieres med flere hensiktsmessige utfall. For eksempel viser Dweck og Leggett (1988) at elever med mestringsmål føler stolthet, glede og god selvtillit ved stor innsats og mestring i form av læring. Følelse av kompetanse er forbundet med ny innsikt og forbedring. Dersom de har suksess ved liten innsats, vil de føle skuffelse og kjedsomhet. Feiling eller dårlige prestasjoner forteller disse elevene at de må jobbe hardere og yte mer. Prestasjonsorienterte elever har omtrent den motsatte reaksjon, skriver Dweck og Leggett (1988); når en elev med prestasjonsmål oppnår gode resultater ved liten innsats, vil han føle stolthet og lettelse fordi dette svarer til gode evner. Dermed vil feiling, som impliserer dårlige evner, medføre negative følelser, som skam og dårlig selvtillit. Følelse av kompetanse hos en elev med prestasjonsmål er forbundet med suksess gjennom minst mulig innsats. Pintrich og Garcia (1991) bekrefter dette i sine undersøkelser. De skriver at studenter som er opptatt av å lære, rapporterte at de satte pris på og verdsatte fagene de tok, og at de syntes det var viktige fag å ta. Dette gjelder studenter ved universitet, vel og merke, der de velger fag på frivillig basis, man kan dermed tenke seg at alle vil velge fag de er interessert i, og at de dermed vil oppleve positiv affekt i forbindelse med fagene. Pintrich og Garcia (1991) viser imidlertid at dette ikke var tilfelle for studenter som var mest fokusert på å få gode resultater og lite opptatt av å lære i seg selv. Studenter med prestasjonsmål hadde en mindre positiv holdning til faget og rapporterte lite interesse.

Dweck og Leggett (1988) viser at elevens målorientering har konsekvenser for hva slags oppgaver elevene velger. Alle vil velge oppgaver som maksimerer suksess og positiv affekt eller som minsker risikoen for feiling og negativ affekt. Elever som er orientert mot prestasjonsmål, vil føle suksess når de mestrer en oppgave uten for mye innsats. De ser evner og innsats som negativt relaterte: Stor innsats (enten det resulterer i suksess eller feiling), impliserer dårlige evner, mens liten innsats som resulterer i suksess, impliserer gode evner. Dermed vil feiling hos elever med prestasjonsmål true selvtilliten. Dweck og Leggetts forskning indikerer således at elever med prestasjonsmål vil velge oppgaver som de er sikre på at de vil mestre uten mye innsats. Elever med liten tro på sine evner, vil velge oppgaver som minsker risikoen for feiling og negative følelser. Prestasjonsorienterte elever som har større tro på sine evner, vil også unngå oppgaver der det er en risiko for å

feile. Dermed ofrer de mulighetene for å lære der en er i fare for å ha vanskeligheter og feile. Elever med mestringsmål derimot, føler suksess ved stor innsats (Dweck og Leggett, 1988). De ser innsats og evner som positivt korrelert: større innsats aktiverer og fører til bedre evner. Feiling impliserer at elevene må jobbe hardere. Når det gjelder affekt har det vist seg at disse elevene kjeder seg eller blir skuffet når de ikke yter stor innsats, selv om de lykkes (Dweck og Leggett, 1988). Dermed vil mestringsorienterte elever søke oppgaver som er mer utfordrende enn elever med prestasjonsmål. Den ideelle oppgave for mestringsorienterte elever er en oppgave som fører til at de yter mye og utvikler evner, oppgaver som de vet de vil mestre blir kjedelige og lite motiverende. Det er dermed større sjanse for at elevene vil trekke seg fra oppgaver som de ser de vil klare lett.

I studier utført av andre assosieres mestringsmål med bruk av effektive læringsstrategier, selvregulering og høy forventning om mestring (eks. Bouffard og kolleger, 1995; Pintrich og Garcia, 1991; Pintrich, 2000a). Når det gjelder prestasjonsmål er resultatene noe blandede. For eksempel har Bouffard og kolleger (1995) funnet en sammenheng mellom prestasjonsmål og metakognitive strategier, motivasjon og gode prestasjoner for gutter, selv om relasjonen mellom disse komponentene og mestringsmål var sterkere. For jenter har de funnet relasjon mellom prestasjonsmål og gode prestasjoner, men ingen sammenheng med selvregulerende komponenter. Pintrich og Garcia (1991) har funnet at prestasjonsorienterte elever har en tendens til å bruke overfladiske læringsstrategier som for eksempel pugging. Pintrich (2000a) skriver at elever som er sterkest orientert mot prestasjonsmål bruker mindre effektive strategier, er mindre selvsikre, mindre interessert i faget og opplever mindre positiv affekt enn elever orientert mot mestringsmål. Enkelte studier indikerer også at prestasjonsorienterte elever er mindre åpne for å søke og å ta imot hjelp i klasserommet enn elever med læringsmål (eks. Butler og Neuman, 1995).

I disse opprinnelige teoriene om målorientering, der man skiller mellom to hovedtyper av mål, assosieres altså mestringsmål med en rekke hensiktsmessige konsekvenser. Når det gjelder prestasjonsmål er resultatene noe mer inkonsistente. I den senere tid er det flere som har foreslått at det er for enkelt å omtale prestasjonsmål slik det er gjort i de opprinnelige teoriene (f.eks. Elliot og Church, 1997; Harackiewicz og kolleger, 1997; Middleton og Midgley, 1997; Skaalvik, 1997), og at det kan være årsaken til de blandede resultatene. Både Nicholls og Dweck beskrev prestasjonsmål som det å *enten* fokusere på å være bedre enn andre *eller* å ha som mål å unngå å bli oppfattet som inkompetent og dum i

forhold til andre, selv om de ikke formelt brukte dette skillet. Vi aner her to vidt forskjellige tilnærminger til læring; en elev som fokuserer på å fremstå som bedre enn andre vil sannsynligvis nærme seg fagstoff og oppgaver på en annen måte enn en elev som har som mål å ikke bli oppfattet som inkompetent. Nylig begynte forskning og teori å foreslå at det kan være viktige forskjeller mellom disse formene av målorientering (Harackiewicz og kolleger, 2002; Midgley og kolleger, 2001; Pintrich og Schunk, 2002).

Mot en utvidelse av målorienteringsteori

- Debatten rundt prestasjonsmål

I den senere tid har flere teoretikere påpekt behovet for å utvikle mer nyanserte skiller mellom elevers målorientering. Det er foreslått å skille mellom tilnærmelses- og unngåelsesaspekter av målorientering, spesielt når det gjelder prestasjonsmål. For eksempel skriver Elliot og Harackiewicz (1996) at det er helt nødvendig å skille mellom performance-approach goals (tilnærmelsesaspektet) og performance-avoidance goals (unngåelsesaspektet) da disse kan ha svært ulike konsekvenser. Elever som kan plasseres innen kategorien performance-approach goals vil da ha som mål å demonstrere sine evner ved å være bedre enn andre, eller å være best, mens elever som er mer ”performance-avoidance goals”-orienterte, har som mål å unngå å feile, unngå å dumme seg ut eller unngå å få negativ tilbakemelding. I denne forbindelse har altså noen forskere (Elliot og Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997; Middleton og Midgley, 1997) bidratt til å utvikle et revidert perspektiv på målorientering der de skiller mellom de to typer prestasjonsmål. De foreslår at vi må gå lenger enn å beskrive mestringsmål som positivt og hensiktsmessig og prestasjonsmål som negativt og uhensiktsmessig. De peker på at det er viktig å se de ulike målorienteringene som hensiktsmessige eller uhensiktsmessige i forhold til de ulike følgene de har.

Som jeg var inne på tidligere eksisterer også dette skillet implisitt i Nicholls og Dwecks opprinnelige teorier om målorientering; de beskriver prestasjonsmål som *enten* å fokusere på å prestere bra sammenlignet med andre *eller* å ha som mål å ikke dumme seg ut og vise seg som inkompetent, selv om dette altså ikke gjøres formelt. Dette tilsvarer henholdsvis performance-approach goals og performance-avoidance goals.

Det er stort sett enighet om at performance-avoidance goals assosieres med mindre hensiktsmessige utfall (Midgley og kolleger, 2001). For eksempel er det funnet at denne typen målorientering har en negativ sammenheng med forventning om mestring, verdsetting av oppgaver, interesse, bruk av effektive læringsstrategier og prestasjoner (eks Elliot, McGregor og Gable, 1999; Middleton og Midgley, 1997; Skaalvik, 1997). Det er også vist at performance-avoidance goals ikke er relatert til kognitiv selvregulering (Middleton og Midgley, 1997) og at denne typen målorientering undergraver indre motivasjon (Elliot og Harackiewicz, 1996).

Det som derimot er omdiskutert er hvilke konsekvenser performance-approach goals kan ha. Nyere forskning (eks. Pintrich, 2000a) indikerer at prestasjonsorienterte elever som fokuserer på å være bedre enn andre kan være ganske involvert i og opptatt av oppgaver de jobber med, de kan faktisk arbeide nokså bra i skolen, i en langt større grad enn elever som konsentrerer seg om ikke å ”dumme seg ut”. Det kan også være at en slik målorientering er gunstig i de tilfellene der elever opplever oppgaver og fag som lite utfordrende eller kjedelige (Pintrich, 2000b). Da kan muligens et fokus på å prestere bra føre til at en elev som i utgangspunktet kjeder seg likevel vil bli nødt til å bruke gode strategier for å nå sitt mål. Særlig assosieres performance-approach goals i mange undersøkelser med gode prestasjoner. I noen studier har denne typen målorientering vist seg å ha sammenheng med bedre prestasjoner enn både mestringsmål og performance-avoidance goals (eks. Elliot og kolleger, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter og Elliot, 2000; Pintrich, 2000b). Andre hevder å ha funnet at performance-approach goals også kan være hensiktsmessig med tanke på læringsstrategier. For eksempel har Wolters, Yu og Pintrich (1996) vist at elever som fokuserte på å prestere bra brukte gode læringsstrategier som ”deep processing”. En mulig forklaring på dette kan være, som Pintrich og Garcia (1991) skriver, at det ser ut til at elever som ikke oppfatter læring og mestring som viktige mål, blir nødt til å ta i bruk effektive læringsstrategier for å kunne prestere bra. Det er også funnet høy korrelasjon både mellom mestringsmål og innsats og utholdenhet og mellom performance-approach goals og innsats og utholdenhet (Elliot og kolleger, 1999) og det er vist sammenheng mellom performance-approach goals og høy forventning om mestring (eks. Skaalvik, 1997).

Andre har tatt til orde for at det ikke er nødvendig å revidere målorienteringsteoriene. Det er hevdet at fordi prestasjonsorienterte elever er opptatt av å sammenligne resultater med andre, vil slike hensyn fort bli viktigere enn hensynet til egen læring og framgang (eks. Skaalvik og Skaalvik, 1998), og at mestringsmål uansett vil være den mest hensiktsmessige målorientering. I enkelte studier av blandet målorientering har det vist seg at performance-approach goals er hensiktsmessig i kombinasjon med mestringsmål (eks. Bouffard og kolleger, 1995; Elliot og Church, 1997). Dermed hevdes det at en orientering mot mestringsmål er en forutsetning for at performance-approach goals skal være hensiktsmessig og at selv om det er funnet hensiktsmessige effekter av performance-approach goals, så er ikke dette nok til å erklære at denne typen målorientering generelt er hensiktsmessig (Midgley og kolleger, 2001). Disse inkonsistente funnene og uenighetene om hvordan man skal tolke dette har ført til ivrig debatt som har foregått i det mest prestisjefylte av publikasjonskanalene innen pedagogisk-psykologisk forskning; Journal of Educational Psychology. Denne skal jeg ta for meg i det følgende.

Nei til en revisjon av målorienteringsteori!

Midgley, Kaplan og Middleton har stått sentralt i denne debatten rundt prestasjonsmål. I 2001 skrev de artikkelen "Performance-Approach Goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?" Her ser de på konsekvensene av performance-approach goals og søker å svare på om denne typen mål egentlig er hensiktsmessig, og i så fall (som tittelen viser); for hva, hvem, under hvilke omstendigheter og til hvilken pris? De påpeker at de i sitt arbeid ikke skiller mellom forskning på mål av personlig art og forskning på målstrukturer i læringsmiljøet - mål som fremmes av miljøet - uten å begrunne dette noe videre. Mål av personlig art innebærer individuelle målsetninger som for eksempel kan uttrykkes ved utsagnet "jeg ønsker å være best i klassen". Målstrukturer i miljøet derimot er mål som fremmes i ulike kontekster. Eksempel på dette er læringsmiljøer der evaluering foregår åpent, i alles påhør. Målstrukturen i et slikt miljø kan sies å være konkurranse – elevene oppfordres implisitt til å utkonkurrere hverandre.

Midgley og kolleger (2001) oppsummerer forskning som har funnet sammenheng mellom performance-approach goals og hensiktsmessig læringsatferd og kritiserer mye av denne forskningen. De anerkjenner at det finnes bevis for at prestasjonsmål kan ha hensiktsmessige følger. For eksempel, skriver de, har prestasjonsmål blitt assosiert med

positiv selvoppfatning, positiv affekt, innsats, positive holdninger, verdsetting av akademisk arbeid og gode resultater på prøver og eksamener. Men de påpeker at det i en rekke andre studier er funnet negativ eller ingen sammenheng med disse variablene. De viser også at flere studier som har påvist sammenheng mellom performance-approach goals og bruk av gode læringsstrategier ikke er reliable eller valide. For eksempel peker de på at forskning utført av Wolters og kolleger (1996) ikke skiller (godt nok) mellom overflate- og dybdeprosessering. Sammenhengen mellom performance-approach goals og bruk av såkalte overflatestrategier som pugging og lignende er bekreftet i mange undersøkelser. Kan det hevdes at denne typen strategier kan være hensiktsmessig? Flere påpeker at elever i skolen faktisk blir møtt med faglig stoff som krever bruk av slike læringsstrategier (Garcia og Pintrich, 1994, referert til i Midgley og kolleger, 2001), dermed vil slike strategier være bra i forhold til noen typer oppgaver i skolen. Midgley og kolleger (2001) hevder at det da blir viktig å stille seg spørsmålet "Good for what?" (s. 78) Dersom en sammenligner disse effektene med andre mulige konsekvenser, fremstår de da som de mest hensiktsmessige? Og er dette faktisk godt nok til å konkludere med at performance-approach goals er hensiktsmessig? I følge Midgley og kolleger (2001) er det helt avgjørende å granske og vurdere konsekvensene/effektene på denne måten.

Midgley og kolleger hevder videre at det er behov for å studere hvordan personlige og kontekstuelle karakteristikk kan virke inn på effekten av ulik målorientering. Forskning indikerer at performance-approach goals kan være hensiktsmessig for noen individer under visse omstendigheter. Men det er viktig å finne ut hvilke individer dette gjelder og under hvilke omstendigheter. For eksempel kan det se ut til at denne typen målorientering er mer hensiktsmessig for gutter enn for jenter eller for eldre studenter og i konkurransepregede miljøer (Midgley og kolleger, 2001). Midgley og kolleger (2001) er også opptatt av kulturelle forskjeller i forhold til målorientering. De oppsummerer forskningen på dette området og konkluderer med at det finnes lite informasjon om effekten av målorientering for studenter med forskjellige etniske bakgrunner.

Når det gjelder konsekvensene av blandete målorienteringer er det større enighet om at performance-approach goals kan være hensiktsmessig dersom en samtidig er orientert mot mestringsmål (eks. Bouffard og kolleger, 1995; Pintrich, 2000a; Barron og Harackiewicz, 2001). Men i flere studier er likevel det mest hensiktsmessige motivasjonsmønsteret kombinasjonen lav prestasjonsmål/høy mestringsmål (Midgley og kolleger, 2001), det vil

si at en er lite fokusert på sin prestasjon i forhold til andre og mest opptatt av å lære og å utvikle sin kompetanse. Midgley og kolleger (2001) trekker frem forskning gjort av Elliot og Church (1997) som fant at kombinasjonen høy performance-approach goals/lav mestringsmål forbindes med de beste karakterene. Kombinasjonen lav performance-approach goals/høy mestringsmål forbindes i deres undersøkelse med det høyeste nivået av indre motivasjon. Dette kan indikere at høy/høy profilen ikke er den mest hensiktsmessige for verken prestasjoner eller indre motivasjon og at mestringsmål kan undergrave effekten av performance-approach goals og motsatt (Midgley og kolleger, 2001). Midgley og kolleger (2001) fremhever igjen betydningen av å nøye vurdere konsekvensene.

Når det gjelder utvikling av målorientering over tid, er dette et område det er forsket svært lite på foreløpig. Midgley og kolleger (2001) etterlyser forskning som ser på nettopp dette, spesielt utviklingen av blandete målorienteringer. Vi vet lite om hvordan målorienteringsmønstre oppfører seg over tid, skriver de. Endres for eksempel elevens målorientering når læringsmiljøet endres, når elever bytter skole eller lignende? Og hva skjer når elever opplever motgang og tilbakeslag i studiene?

Som vi ser hevder Midgley og kolleger (2001) at det er svært inkonsistente resultater når det gjelder konsekvensene av performance-approach goals, blant annet i forhold til bruk av læringsstrategier. Selv om flere altså rapporterte at denne typen målorientering hadde enkelte hensiktsmessige effekter, var det i en rekke andre studier ingen eller negativ sammenheng. Når det gjelder en rekke negative konsekvenser som bruk av det de beskriver som "self-handicapping strategies"; unngå utfordringer, unngå å be om hjelp, juksing, motvilje mot å samarbeide og så videre, hevder Midgley og kolleger (2001) at resultatene er langt mer konsistente. Dermed kan man stille spørsmålet "til hvilken pris?" ("at what cost?") (Midgley og kolleger, 2001, s.82). Kan det være at omkostningene ved en målorientering er større enn fordelene? Man bør bli klar over mulige risikofaktorer og eventuelle uhensiktsmessige effekter ved en målorientering for å vurdere i hvilken grad ulike mål faktisk er hensiktsmessige.

Et spesielt viktig spørsmål å stille i denne sammenhengen er hva som skjer med elever som fokuserer på å utkonkurrere andre når de opplever tilbakeslag (Midgley og kolleger, 2001). Vil en elev med performance-approach goals opprettholde et slikt mål når han opplever tilbakeslag i studiene? Eller vil han endre målorientering? Vil han muligens orienteres mot

performance-avoidance goals? Dersom en elev som fokuserer på å gjøre det bedre enn andre elever opplever at han ikke får til dette, for eksempel får dårlige karakterer, vil han fortsette å ha et slikt mål? Eller vil han senere fokusere på å gjøre det akkurat så bra at han ikke fremstår som dum? I så fall orienteres han mot performance-avoidance goals. Konsekvensen av performance-approach goals kan dermed være uhensiktsmessig når elever opplever tilbakeslag i studiene. I en undersøkelse fant Middleton, Kaplan og Midgley (1998) at performance-approach goals i sjette klasse faktisk predikerte performance-avoidance goals i sjuende klasse for elever som hadde tro på egen mestring (høy self-efficacy). Disse funnene beskriver de som provoserende og mener at det bør undersøkes om dette kan være tilfelle for elever som opplever tilbakeslag i studiene også. Mange høyt presterende elever opplever faktisk tilbakeslag i studiene (Middleton og kolleger, 1998). Midgley og kollegers (2001) hypotese er at prisen ved en orientering mot performance-approach goals er at man er spesielt utsatt for en negativ utvikling ved tilbakeslag. De etterlyser mer forskning på dette – forskning som vil belyse de faktiske effektene av performance-approach goals.

Midgley og kolleger (2001) konkluderer med at det ikke eksisterer nok bevis for å hevde at det er behov for å revidere målorienteringsteoriene. De står fast ved antakelsen om at mestringsmål er hensiktsmessig og prestasjonsmål er uhensiktsmessig for elevers læring og hevder at dette er den beste generaliseringen av teorien. De foreslår at forskningen om de positive konsekvensene av prestasjonsmål gjelder for spesielle tilfeller, for eksempel elever som har høye forventninger om egen mestring (høy efficacy). Men, som jeg var inne på tidligere, kan det være at disse elevene likevel er utsatt for en uheldig utvikling dersom de opplever tilbakeslag i studiene. Midgley og kolleger (2001) oppfordrer til mer forskning på dette området. De peker videre på at skoler og klasserom ofte fremmer prestasjonsorientering og konkurranse. Dermed kan forskning som viser at prestasjonsmål har positive effekter oppmuntre lærere til å fortsette å fremme konkurransemiljøet. Dette har skadelig virkning på mange elever, hevder de.

Et revidert perspektiv på målorientering – nødvendig og nyttig

I 2002 kom artikkelen ”Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating” (Harackiewicz og kolleger, 2002). Dette var Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot og Thrashs svar på Midgley og kollegers innlegg i debatten. Her tar de for seg flere

av påstandene og konklusjonene til Midgley og kolleger, eller rettere sagt; det de oppfatter at Midgley og kolleger står for, og diskuterer dette. De gjør det klart at de er uenig med hvordan Midgley og kolleger karakteriserer forskningen omkring performance-approach goals. De bruker begrepet normativ målorienteringsteori om de opprinnelige teoriene som skiller mellom kun to hovedtyper av mål og hevder at det *er* helt nødvendig å revidere denne teorien. De nevner minst tre grunner til dette. For det første er det viktig å skille mellom tilnærmelses- (approach) og unngåelsesaspekter (avoidance) ved mål (Harackiewicz og kolleger, 2002). Performance-approach goals og performance-avoidance goals er to forskjellige målorienteringer som har svært ulike konsekvenser hevder de. Performance-avoidance goals assosieres med uhensiktsmessige og negative utfall, mens performance-approach goals kan ha hensiktsmessige konsekvenser, spesielt i forhold til prestasjoner (Harackiewicz og kolleger, 2002). De kritiserer Midgley og kolleger for selv å ha gjennomført forskning der de aksepterte skillet mellom de to formene for prestasjonsmål, men likevel konkluderer de med at det ikke er behov for å revidere målorienteringsteorien. Dette hevder altså Harackiewicz og kolleger (2002) er en stor svakhet; det fører til at artikkelen mangler indre konsistens! De skriver: ”At a logical level, this distinction is a key premise of the multiple goal perspective, and accepting this distinction implies the need to revise goal theory to include both types of performance goals” (Harackiewicz og kolleger, 2002, s. 639).

Den andre grunnen til at det er nødvendig å revidere målorienteringsteori, skriver Harackiewicz og kolleger (2002), er at performance-approach goals faktisk har positive potensialer. Det er vanskelig å oppsummere forskning på performance-approach goals fordi mye av den tidlige forskningen ikke skilte mellom de to formene for prestasjonsmål (Harackiewicz og kolleger, 2002). Midgley og kolleger (2001) skiller heller ikke klart nok mellom approach og avoidance former av prestasjonsmål når de presenterer forskningen på konsekvensene av denne målorienteringen (Harackiewicz og kolleger, 2002). Midgley og kolleger (2001) hevder at litteraturen om performance-approach goals er mindre konsistent enn litteratur om performance-avoidance goals og om mestringsmål. Harackiewicz og kolleger (2002) mener at det finnes logiske årsaker til dette, og at dette dermed ikke er noe argument for å beholde den normative teorien. For eksempel, skriver de, defineres og operasjonaliseres performance-approach goals på forskjellige måter av ulike forskere, mens performance-avoidance goals og mestringsmål oppfattes mer enhetlig. En annen årsak til de inkonsistente resultatene kan være at performance-approach goals, ulikt

mestringsmål og performance-avoidance goals, inneholder elementer av *både* tilnærings- og unngåelseskarakter; for eksempel både et fokus på å prestere bedre enn andre (tilnærming til prestasjon) og samtidig redsel for å feile og dumme seg ut (unngåelse) (Harackiewicz og kolleger, 2002). De er heller ikke enige i Midgley og kollegers (2001) påstand om at forskning som indikerer at performance-approach goals er hensiktsmessig er svært inkonsistent og at forskning i forhold til uhensiktsmessige utfall er langt mer konsistent. Harackiewicz og kolleger (2002) henviser til flere av de samme undersøkelsene, men synes å tolke resultatene annerledes. De avviser ikke at performance-approach goals har negative konsekvenser, men mener altså at vi må erkjenne at denne typen målorientering også kan være hensiktsmessig på viktige måter. For eksempel viser de til flere studier som indikerer at performance-approach goals har sammenheng med ulike positive variabler som oppgavens verdi (task value), akademisk selvoppfatning, innsats og prestasjoner. De erkjenner at det trengs mye mer forskning på dette området.

For det tredje er det viktig å identifisere hvordan performance-approach goals kan kombineres med mestringsmål for å oppnå optimal motivasjon (Harackiewicz og kolleger, 2002). Forskning finner stadig at mestringsmål og performance-approach goals enten er urelatert eller positivt relatert (Harackiewicz og kolleger, 2002). Dette indikerer at det ofte finnes kombinasjoner av mestringsmål og performance-approach goals hos elever og studenter. I følge Harackiewicz og kolleger (2002) er dette nok et argument for et ”multiple goal perspective”, altså for en revidert teori om målorientering. Og nettopp fordi man kan orienteres mot flere mål samtidig må vi ta i bruk en annen metodologi enn den forskning har brukt til nå for å undersøke konsekvensene, hevder de. De skiller mellom uavhengige effekter og interaktive effekter i denne sammenhengen. Uavhengige effekter er da et fenomen som opptrer i forbindelse med kun en type mål, en konsekvens av den ene målorienteringen. Interaktive effekter er effekter som er avhengige av at flere målorienteringer opptrer sammen, for eksempel mestringsmål og performance-approach goals i interaksjon. Vi trenger en analytisk strategi som gir oss mulighet til å teste slike effekter, noe som vil åpne for sammenligning av forskning på ”multiple goal perspective” med forskning på normativ målorienteringsteori (Harackiewicz og kolleger, 2002).

Harackiewicz og kolleger (2002) oppsummerer forskning som tar for seg effekten av mestringsmål og performance-approach goals, hver for seg og i kombinasjon (uavhengige og interaktive effekter), i forhold til akademiske prestasjoner og interesse. Dette gjelder

spesielt forskning på studenter i høyere utdanning. Resultatene fra dette, hevder de, indikerer at performance-approach goals alene er hensiktsmessig i forhold til prestasjoner. Midgley og kolleger (2001) konkluderte med at de positive effektene forbundet med performance-approach goals var avhengig av et høyt nivå av mestringsmål (Harackiewicz og kolleger, 2002). Dette antyder en signifikant positiv interaksjon (interaktiv effekt), noe som ikke er bekreftet i noen undersøkelser så langt! (Harackiewicz og kolleger, 2002). Forskning på effekten av målorientering i forhold til akademisk prestasjon støtter dermed et "multiple goal perspective" (Harackiewicz og kolleger, 2002).

Når det gjelder variabelen interesse, altså i hvilken grad en student interesserer seg for et fag, "sier" normativ målorienteringsteori at mestringsmål er knyttet til dette. En mestringsorientert elev vil naturlig nok være mer interessert i et fag fordi denne målorienteringen per definisjon innebærer at man ønsker å utvikle sin kompetanse i faget. Det meste av forskning bekrefter dette, så dersom man diskuterer effekten av mål kun i forhold til denne variabelen (interesse), konstaterer Harackiewicz og kolleger (2002) at dette altså ikke er nok i seg selv for å revidere normativ teori. Dersom man derimot undersøker effekten av mål i forhold til både interesse og prestasjoner støtter forskning et "multiple goal perspective"; performance-approach goals og mestringsmål i kombinasjon gir optimal motivasjon og er hensiktsmessig for studenter i høyere utdanning (Harackiewicz og kolleger, 2001).

Harackiewicz og kolleger (2002) sier seg enige i Midgley og kollegers påstand om at det er behov for å studere hvordan personlige og kontekstuelle karakteristika kan virke inn på effekten av ulik målorientering. For eksempel foreslår de en årsak til at performance-approach goals kan være hensiktsmessig for prestasjon og læring. Dette gjelder kongruens, eller samsvar, mellom personlige mål og målstrukturer i miljøet en befinner seg i (Harackiewicz og kolleger, 2002). Tanken er at det målet et individ har i en sammenheng vil være hensiktsmessig dersom dette samsvarer med målstrukturer i denne konteksten. Det innebærer at dersom det ikke er samsvar mellom en elevs personlige mål og målstrukturer i læringsmiljøet, vil denne elevens målorientering føre med seg uhenktsmessige konsekvenser. I et konkurransemiljø kan en da tenke seg at det vil være hensiktsmessig å adoptere performance-approach goals dersom man klarer seg godt med hensyn til prestasjoner. Men hva da med elever som opplever tilbakeslag? Vil en slik målorientering være hensiktsmessig dersom man ikke klarer å vise gode prestasjoner i forhold til andre?

Dette er noe Harackiewicz og kolleger (2002) ikke tar opp i sin artikkel. Som vi så tidligere var en av Midgley og kollegers hypoteser at elever med performance-approach goals vil orienteres mot performance-avoidance goals ved tilbakeslag. I en undersøkelse fant de at graden av performance-approach goals et år predikerte graden av performance-avoidance goals året etter for elever med høy forventning om mestring (jfr. Middleton og kolleger, 1998). De hevder altså at en av omkostningene ved performance-approach goals kan være at man er utsatt for en negativ utvikling (Midgley og kolleger, 2001). Harackiewicz og kolleger (2002) svarer ikke på disse spørsmålene og fokuserer ikke på slike mulige risikofaktorer ved performance-approach goals i sin artikkel.

En svakhet ved denne debatten synes å være at ingen definerer tydelig nok hva en revidering av målorienteringsteorien innebærer. Hva mener Harackiewicz og kolleger egentlig med et ”multiple goal perspective”? Dreier det seg om at man skiller mellom tilnærmelses- og unngåelsesaspekter ved mål? Eller handler det også om at man kan være orientert mot flere mål samtidig, altså ha blandet målorientering; for eksempel både prestasjonsmål og mestringsmål? Jeg oppfatter at diskusjonen for Midgley og kolleger primært har dreiet seg om hvorvidt det er nødvendig å skille mellom performance-approach goals og performance-avoidance goals, og i så fall i hvilken grad performance-approach goals kan være hensiktsmessig og at man dermed skal oppfordre til å fremme dette i skolen (jfr. tittelen på artikkelen deres). Det virker som Harackiewicz og kolleger snakker om normativ teori som at det utelukker at studenter kan være orientert mot flere mål samtidig. For eksempel er tilsynelatende et av argumentene deres for et ”multiple goal perspective” at studenter ofte har en blandet målorientering. Men Midgley og hennes kolleger gir ikke uttrykk for at de betviler at man kan orienteres mot flere mål samtidig. I tillegg legger Harackiewicz og kolleger (2002) frem mange av de samme forskningsresultatene som Midgley og kolleger (2001) gjør, men tolker de på andre måter. Hvordan er det mulig? Hvordan forklarer man at de bruker de samme forskningsresultatene for å legitimere sitt synspunkt i debatten, men likevel kommer til motsatte konklusjoner? Diskuterer de egentlig det samme? Er de egentlig motstandere i denne debatten? Disse spørsmålene skal jeg forsøke å svare på i det følgende.

Kaplan og Middleton svarer ...

I 2002 kom også artikkelen ”Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz og kolleger (2002)” av Kaplan og Middleton. Her forsvarer de sin (og Midgley) opprinnelige konklusjon vedrørende en revisjon av målorienteringsteori gjennom et forsøk på å klargjøre sitt perspektiv. De skriver at de er enige i mange av konklusjonene til Harackiewicz og kolleger (2002). For eksempel er de enige i at det kan være meningsfullt å skille mellom tilnærings- og unngåelsesaspekter ved motivasjon og at performance-approach goals under visse omstendigheter kan assosieres med utfall som man kan klassifisere som hensiktsmessige. De er også enige i Harackiewicz og kollegers *fremstilling* av forskning og avviser at de står for den såkalte normative målorienteringsteorien i den forstand at de har et dikotomt syn på mestringsmål og prestasjonsmål. De skriver at de ikke vil hevde at mestringsmål alltid er hensiktsmessig og prestasjonsmål alltid er uhensiktsmessig, slik Harackiewicz og kolleger (2002) ser ut til å oppfatte at de gjør (Kaplan og Middleton, 2002). Likevel støtter de ikke en revidering av teorien.

Harackiewicz og kolleger på den ene siden og Midgley, Kaplan og Middleton på den andre siden har altså inntatt ulike posisjoner når det gjelder hvordan de tolker forskning på målorientering og dermed hvorvidt man bør revidere målorienteringsteori. Muligens dreier denne diskrepansen mellom enighet om *fremstilling* av forskning og uenighet om *betydningen* av forskningsresultatene seg egentlig om et ulikt syn på forskning, spesielt anvendt forskning (Kaplan og Middleton, 2002), altså hvordan man skal gjøre nytte av forskningsresultater i forhold til praksis. Kaplan og Middleton (2002) skriver at målorienteringsteori er et nyttig verktøy for å forstå motivasjonelle prosesser, spesielt i forhold til skole og prestasjonskontekster. Teoriens styrke ligger nettopp i at den *forklarer* disse prosessene, noe som ikke har med verdsettelse av prosessene å gjøre. En teori har således ikke verdi i seg selv, det er teoretikere og forskere som tillegger den verdi, og Kaplan og Middleton (2002) hevder at det er viktig å gjøre dette skillet eksplisitt. En teori om motivasjon kan altså forklare hvordan motivasjonsprosesser opptrer, henger sammen osv, men den gir ikke noe grunnlag i seg selv for å avgjøre om noe er bra eller dårlig, positivt eller negativt, hensiktsmessig eller uhensiktsmessig (Kaplan og Middleton, 2002). De skriver at for dem synes det som om diskusjonen med Harackiewicz og kolleger egentlig handler om dette siste; debatten dreier seg om i hvilken grad man skal tillegge

performance-approach goals verdi eller status som hensiktsmessig (Kaplan og Middleton, 2002). I deres øyne handler da dette om hva man skal definere som hensiktsmessig i en slik sammenheng, det vil si hva man mener skal vektlegges i skolesammenheng. Når man hevder at en type mål er hensiktsmessig kommer betydningen av dette helt an på hva man mener med hensiktsmessig – hensiktsmessig i forhold til hva? I og med at forskning stort sett enes om at performance-approach goals bidrar til høyere prestasjoner, mens mestringsmål bidrar til interesse, er det lett å tolke dette som at det mest hensiktsmessige er å være orientert mot begge disse målene. Man burde heller stille spørsmål ved en utdanningskontekst der et fokus på mestring og læring ikke bidrar til bedre karakterer (Kaplan og Middleton, 2002).

Mer enn en diskusjon om verdien av performance-approach goals?

I artikkelen ”Competing schools of thought in achievement goal theory?” oppsummerer Roeser (2004) debatten i et forsøk på å klargjøre uenighetene rundt revideringen av målorienteringsteori. Han mener at debatten dreier seg om noe mer, noe dypere enn bare diskusjonen om hvorvidt performance-approach goals kan være hensiktsmessig. På et metateoretisk nivå, skriver han, eksemplifiserer denne debatten skillet mellom forskning for forskningens skyld, altså for å utvikle teori, og forskning med tanke på å forbedre praksis (Roeser, 2004). Teoretisk er det et skille mellom de som har personlighetssystemet som utgangspunkt for sin forskning og de som har utdanningssystemet som utgangspunkt. Det dreier seg altså om to ulike perspektiver, mener Roeser (2004). Ideologisk sett har denne debatten blandet sammen empiri/fakta med pedagogiske og kulturelle problemstillinger (Roeser, 2004).

Roeser (2004) stiller flere spørsmål ved Midgley, Kaplan og Middletons artikkel fra 2001. Hvorfor valgte de å ikke skille mellom mål av personlig natur og målstrukturer i læringsmiljøet? Hvorfor skiller de selv mellom approach og avoidance former av prestasjonsmål og så konkluderer med at det ikke er rom for å revidere målorienteringsteorien? Som Harackiewicz og kolleger (2002) påpeker, så er dette skillet mellom performance-approach goals og performance-avoidance goals en side ved den reviderte teorien som de allerede aksepterer. Det ser ut til at det er en spesiell revidering som Midgley og kolleger ikke aksepterer – nemlig det Harackiewicz og kolleger (2002) kaller det unike positive potensialet til performance-approach goals, uavhengig av

mestringsmål (Roeser, 2004). En årsak til dette er helt klart det synet at det foreløpig er usikkert i hvilken grad performance-approach goals virkelig er hensiktsmessig, og at det trengs mye mer forskning på dette, spesielt i forhold til hvilke individer, situasjoner og med hva slags omkostning dette er hensiktsmessig. Men Roeser (2004) hevder at det også er andre årsaker bak denne motviljen til å akseptere de positive potensialene til performance-approach goals. For eksempel, skriver Roeser (2004), definerer de ulike forfatterne hensiktsmessig og uhensiktsmessig på ulike måter i denne sammenhengen.

I begge artiklene omtales hensiktsmessige konsekvenser og utfall som kvalitet på læringen, prestasjoner, interesse og utholdenhet i forhold til aktiviteter i skolen (Roeser, 2004). Harackiewicz og kolleger (2002) bruker begrepet hensiktsmessig først og fremst på en predikerende måte; det som kan predikere slike utfall (som beskrevet ovenfor) for et individ er hensiktsmessig. Fokuset i deres artikkel er på mønstre og prosesser ved mål som assosieres med positive prestasjonsprofiler og hvorfor det er slik (Roeser, 2004). Midgley og kolleger (2001) er tilsynelatende mer opptatt av hvilke mål som er hensiktsmessige og for hvem, i hvilke situasjoner og til hvilken pris. Deres artikkel handler om hvordan man kan definere mål som hensiktsmessige eller uhensiktsmessige i forhold til karakteristikk ved individet, læringskonteksten og hvordan prestasjoner evalueres i læringsmiljøet (Roeser, 2004). Midgley og kolleger synes å ha utdanningssystemet som utgangspunkt og det synet at forskning er til for å utvikle praksis (Roeser, 2004). Målet med forskning er således å hjelpe en til å forstå og forbedre utdanningspraksis. De har dermed et kontekstperspektiv på motivasjon i denne debatten der de argumenterer for at det ikke er nødvendig å revidere målorienteringsteorien (Roeser, 2004). Konteksten er altså utdanningssystemet og de begrunner sitt syn med at det å hevde at performance-approach goals er hensiktsmessig kan oppfordre lærere til å fremme konkurranse i klasserommet. Slik jeg oppfatter det er de bekymret for at dette vil undergrave fokuset på læring og forståelse.

Deres kontekstperspektiv forklarer også hvorfor forfatterne valgte å ikke skille mellom personlige mål og mål som fremmes i læringsmiljøet (Roeser, 2004). I et slikt perspektiv ser man miljøet (som skapes av voksne) som en viktig påvirkning på barns målorientering og atferd forbundet med dette, dermed blir denne distinksjonen mindre viktig. Kanskje var tanken at personlige mål formes av strukturer i miljøet og at det ikke eksisterer noe klart skille her – i så fall kan dette forklare hvorfor Midgley og kolleger viser denne motviljen

mot noen av revideringene som Harackiewicz og kolleger foreslår (Roeser, 2004). I tillegg kan en tenke seg at ut fra et kontekstperspektiv vil det å hevde at performance-approach goals er hensiktsmessig være ensbetydende med å si at prestasjonsorienterte læringsmiljøer er hensiktsmessige, noe Midgley og kolleger mener er lite motiverende for mange elever (Roeser, 2004). Roeser (2004) skriver: "Perhaps one can view [Midgley et al's] article as an articulation of the perspective of one "wing" of goal theory researchers who assume educational contexts are critical determinants of students' goals; ..." (s. 279)

Harackiewicz og kolleger (2002), som altså skrev et svar til Midgley og kollegers innlegg i denne debatten, hevder at målorienteringsteori trenger fornyelse. I motsetning til Midgley og kolleger fokuserte de på individuell psykologi i forhold til mål og har dermed personen (subjektet) som utgangspunkt (Roeser, 2004). Videre ser det ut til at de har et syn på forskning som innebærer at den primært er til for å utvikle teori, og at de er mindre opptatt av pedagogisk praksis i denne debatten (Roeser, 2004). Roeser (2004) trekker frem to av poengene til Harackiewicz og kolleger (2002); behovet for å studere "multiple goals" og behovet for å fokusere på forskjellige typer tilnærmelses- og unngåelsesaspekter ved mål i skolesammenheng. Roeser (2004) sier seg enig i at det er et behov for å studere "multiple goals" og oppfordrer til mer forskning som ser på muligheten for flere typer mål og konsekvenser av disse i forhold til læring og utdanning. Når det gjelder deres påstand om viktigheten av å fokusere på motivasjonskomponenter av både tilnærmelses- og unngåelseskarakter, påpeker Roeser (2004) at dette er et gammelt konsept, faktisk like gammelt som motivasjonsteorier. Han skriver videre at det i dag er anerkjent at det eksisterer to former for prestasjonsmål; performance-approach og performance-avoidance goals og kommer med noen kommentarer angående fremtidig forskning på dette.

Når det gjelder navnet performance-approach goals, hevder Roeser (2004) at dette kan gi assosiasjoner til prestasjonsnivå; det kan fort tolkes som et mål som for eksempel garanterer gode prestasjoner. Men dette er jo nettopp en av problemstillingene som diskuteres; i hvilken grad performance-approach goals faktisk predikerer bedre prestasjoner vet man ennå ikke (Roeser, 2004). Han foreslår at vi heller bruker begrepet "relative ability approach goals" (Roeser, 2004, s. 283) for å vise at denne typen målorientering handler om et ønske om å *demonstrere* sin kompetanse, i motsetning til en garanti for gode karakterer.

Roeser (2004) stiller også spørsmål ved om det virkelig er riktig å differensiere mellom disse to formene for prestasjonsmål. Selv om det finnes statistisk bevis for at det eksisterer både tilnærmelses- og unngåelseskomponenter, så er det ikke sikkert at disse to formene for mål virkelig indikerer atskilte psykologiske virkeligheter (Roeser, 2004). Man kan argumentere med at dersom en har som mål å demonstrere og få anerkjennelse for sine gode evner (performance-approach goals) så vil man samtidig ha et ønske om å unngå å bli dømt som inkompetent og dum (performance-avoidance goals) (Roeser, 2004). Videre kan man diskutere hva begrepene ”approach” og ”avoidance” egentlig refererer til (Roeser, 2004). Når det gjelder det å jukse på en prøve for eksempel, er det flere som hevder at dette er unngående (avoidance) atferd fordi man nettopp unngår å lære seg fagstoffet. Andre igjen vil hevde at dette er tilnærmende (approach) atferd da man faktisk gjør noe aktivt ved at man møter opp og gjennomfører prøven. Roeser (2004) indikerer at motivasjonsforskere i fremtiden kanskje bør vende oppmerksomheten mot slike spørsmål.

Roeser (2004) påpeker at en av de store og viktige problemstillingene denne debatten har brakt på bane er nødvendigheten av å klargjøre referanserammene når man snakker om mål som hensiktsmessige eller uhensiktsmessige, at de har positive eller negative utfall osv. Forskjellige referanserammer har ulike hensikter og eksponerer forskjellige teoretiske orienteringer. Når man undersøker de hensiktsmessige effektene av performance-approach goals vil konklusjonene avhenge av hva slags teoretisk orientering og dermed hvilke referanserammer en har (Roeser, 2004). Det er stor forskjell på å ha personen eller subjektet som referanseramme og det å for eksempel ha institusjonelle referanserammer. I det første tilfellet kan performance-approach goals være hensiktsmessig for eksempel dersom individet føler glede ved det. I det andre tilfellet er karakterer eksempel på normer som definerer hva som er hensiktsmessig. Performance-approach goals vil da være hensiktsmessig hvis det faktisk fører til gode (best) karakterer. Dersom man har kulturelle verdier i bakhodet vil performance-approach goals defineres som hensiktsmessig ut fra kulturens normer – hvis det i et samfunn er uhøflig å forsøke å prestere bedre enn andre, vil denne målorienteringen antakelig defineres som uhensiktsmessig. Man kan også ha utvikling som referanseramme, der man snakker om hensiktsmessig og uhensiktsmessig i forhold til fremtidige konsekvenser for utvikling. Et mål vil da være hensiktsmessig dersom det medfører en heldig utvikling (psykologisk eller atferdsmessig) for individet. Midgley og kolleger (2001) synes å ha denne siste typen perspektiv på slutten av sin artikkel da de diskuterer utviklingen av forskjellige mål over tid, for eksempel når et

individ møter motgang i studiene (Roeser, 2004). En av hovedhypotesene til Midgley og kolleger er at performance-approach goals kan lede et individ mot en performance-avoidance orientering ved tilbakeslag i studiene. Når en elev med performance-approach goals opplever negativ evaluering, for eksempel i form av dårlige resultater på en eksamen, kan det være at denne eleven vil endre sine mål og bli mer opptatt av å ikke dumme seg ut, kanskje ved å fokusere på ikke å få så dårlig karakter at han fremstår som inkompetent og dum i andres øyne. Konsekvensen blir da muligens at eleven unngår lignende aktiviteter over tid (Roeser, 2004). I så fall; kan man fremdeles hevde at performance-approach goals er hensiktsmessig?

Roser (2004) skriver at det synes som at de såkalte motstanderne i denne debatten om en revidering av målorienteringsteori kanskje ikke er motstandere, men heller "... two sides of the same coin." (s. 292)

Det er tydelig, skriver han, at vi trenger et syn på mål og effekten av mål der det er rom for både individet og den sosiale konteksten. Vi trenger en forståelse av mål og motivasjon som omfatter *både* individet med dets personlighet *og* undervisningskonteksten som fremmer motivasjon (Roeser, 2004). Det synes både viktig og riktig at forskning utføres med tanke på å utvikle teori, slik Harackiewicz og kolleger synes å stå for (Roeser, 2004). Samtidig er det avgjørende at man har et utviklings- og kontekstperspektiv, som Midgley og kolleger, der man knytter forskning til praksis og søker å forbedre undervisningspraksisen (Roeser, 2004). Det som i hvertfall er sikkert er at *ingen* i denne debatten argumenterer *mot* forslaget om at mestrings- og læringsorienterte læringsmiljøer er det mest optimale (Roeser, 2004).

Sammenfatning – og formål med oppgaven

I dag er det vidt akseptert at man skiller mellom flere ulike typer mål i denne sammenheng, spesielt er det enighet om at det eksisterer performance-approach og performance-avoidance goals (Roeser, 2004). Det er anerkjent at det er viktig å skille mellom tilnærmelses- og unngåelsesaspekter og at det er viktige forskjeller mellom disse to formene av prestasjonsmål. Det er høy grad av konsistens når det gjelder forskning på konsekvensene av performance-avoidance goals, det er ingen tvil om at dette er en uhensiktsmessig målorientering med tanke både på bruk av læringsstrategier, forventning

om mestring, affekt, attribusjon og så videre. Når det gjelder performance-approach goals er det fremdeles en del uavklarte spørsmål og en del motstridende forskningsresultater. Disse inkonsistente resultatene kan skyldes metodiske problemer, samtidig som det kan være vanskelig å sammenligne resultater fra forskning der det er brukt forskjellige måleinstrumenter, ulike situasjoner/kontekster, forskjellige individutvalg og så videre. Forskningsresultatene synes likevel å være nokså konsistente når det gjelder prestasjoner; det er mange som har funnet sammenheng mellom denne typen målorientering og gode prestasjoner, spesielt i form av karakterer. Det synes for meg som at mye av uenighetene gjelder hvordan man skal tolke dette, blant annet hvordan man skal bruke disse funnene i forhold til praksis.

Hvis vi ser på en av Harackiewicz og kollegers forklaringer på hvorfor performance-approach goals av og til defineres som hensiktsmessig og andre ganger ikke, gjelder dette graden av samsvar mellom personlige mål og målstrukturer miljøet. Som jeg var inne på tidligere innebærer dette at performance-approach goals vil være hensiktsmessig i et konkurransemiljø dersom man oppnår gode resultater. Hvis det er tilfelle, kan man kanskje snu dette på hodet og hevde at i en kontekst der performance-approach goals viser seg å være hensiktsmessig, vil dette bety at man har med et konkurransemiljø å gjøre. De positive funnene med hensyn til performance-approach goals forteller kanskje også noe om hva slags evalueringspraksis vi har i skolen i dag. Man kan diskutere hva man egentlig måler med ulike typer tester og eksamener. For eksempel er det mange som benytter seg av såkalte "multiple-choice tests" for å vurdere elever eller studenter. Dette er tester eller prøver der man får en rekke alternative utsagn, påstander eller svar på spørsmål og man må velge hvilke(t) alternativ som er riktige. På slike prøver kan det tenkes at man profitterer på å bruke "overfladiske" læringsstrategier som pugging og lignende. Da er det nærliggende at elever som primært bruker slike strategier vil oppnå gode resultater på disse testene. Spørsmålet er om det virkelig er hensiktsmessig å pugge, repetere og gjenkalle fagstoff. Hva med forståelse og virkelig interesse for faget?

Jeg synes Midgley og hennes kolleger tar opp flere grunnleggende og viktige spørsmål, selv om de ikke alltid er like eksplisitte, som Roeser (2004) også påpeker. For eksempel skriver Kaplan og Middleton (2002):

... instead of interpreting the finding that performance-approach goals contribute to achievement whereas mastery goals contribute to interest as indicating that the most desirable motivational orientation is high performance approach-high mastery, one might question the educational characteristics of a context in which a focus on mastering and understanding the material does not contribute to a higher grade.

(s. 648)

De melder sin bekymring for en utdanningspraksis som fremmer konkurranse og som kanskje ikke verdsetter læring og forståelse i den grad den burde. De påpeker at dette kan være uheldig i forhold til utvikling av motivasjon hos mange elever, spesielt elever som opplever akademisk/faglig tilbakeslag ofte.

Når det gjelder forskning på målorientering etterlyser Midgley og kolleger (2001) forskning på endring av målorientering over tid, for eksempel hva som skjer med en målorientering når studiekonteksten endres. Som jeg var inne på tidligere, er de opptatt av relasjonen mellom prestasjonsmål og uhensiktsmessig atferd som unngående (negativ) atferd, juksing, motstand mot å samarbeide og så videre og fremhever særlig problemstillingen om hva som skjer med elever og studenter som fokuserer på å utkonkurrere andre når de opplever tilbakeslag (Midgley og kolleger, 2001). Vil elever/studenter klare å opprettholde fokuset på å prestere dersom de i en eller annen form opplever tilbakeslag i studiene? Vil de muligens endre målorientering og orienteres mot performance-avoidance goals?

Many high-achieving students do experience setbacks. Empirical studies are needed that will shed light on this process and look at the effects on both higher and lower achieving students. This will help to inform thinking about the merits of performance-approach goals. (Midgley og kolleger, 2001, s. 82)

Det er nettopp disse viktige spørsmålene jeg søker å bidra til å svare på i denne oppgaven. Det er tenkelig at negativ evaluering for eksempel i form av dårlig karakter vil gjøre at en student med performance-approach goals mister troen på sin konkurransevne i det aktuelle faget. Det er kanskje fare for at denne studenten i neste omgang vil orienteres mot en mer uhensiktsmessig målorientering, nemlig performance-avoidance goals. Som jeg var inne på tidligere har Middleton, Kaplan og Midgley (1998) funnet at performance-

approach goals i sjette klasse faktisk predikerte performance-avoidance goals i sjuende klasse for elever som hadde stor tro på egen mestring (høy self-efficacy). Kanskje er dette prisen for en orientering mot performance-approach goals; man er muligens spesielt utsatt for en negativ utvikling? Hvis det er tilfelle kan en tenke seg at en student som har høy grad av performance-approach goals og som opplever tilbakeslag i studiene (for eksempel ved dårlig karakter på eksamen) orienteres mot performance-avoidance goals. Min hypotese er dermed at hvor sterkt en student er orientert mot performance-approach goals vil predikere hvor sterkt denne studenten orienteres mot performance-avoidance goals etter tilbakeslag i studiene.

Kapittel 3 Metode

- Presentasjon av undersøkelsen

Jeg ønsker altså å undersøke hypotesen om at hvor sterk orientering en student har mot performance-approach goals predikerer hvor sterkt denne studenten vil orientere seg mot performance-avoidance goals etter et tilbakeslag i studiene. For å undersøke dette bruker jeg data som er samlet inn i forbindelse med prosjektet Selvregulert læring og tekstforståelse (SRLTC) (<http://folk.uio.no/helgestr/SRLTC/>). Jeg ser her på rapportering av målorientering hos lærerstudenter i første år av utdannelsen, eksamenskarakterer på slutten av første år og ny rapportering av målorientering andre år av utdannelsen. Min forskningshypotese er:

For studenter som opplever tilbakeslag i studiene gjelder det at hvor høyt man skårer på performance-approach goals første år forutsier hvor høyt man skårer på performance-avoidance goals andre år når man kontrollerer for mestringsmål og performance-avoidance goals første år.

Forskningsdesignet

Dataene jeg skal analysere er samlet inn gjennom et ikke-eksperimentelt design. Et slikt design skiller seg fra ekte- og kvasi-eksperimentelle design ved at ingen av variablene manipuleres av forskeren (Kleven, 2002a). Kriteriet er altså at det ikke blir gjort forsøk på å manipulere eller endre fenomeners tilstand. Målet med et slikt design er gjerne å studere et fenomen i dets naturlige kontekst og tilstand. Ikke-eksperimentelle design kalles også passiv-observasjon-design eller deskriptive studier, nettopp fordi man ofte ønsker å *beskrive* et eller flere fenomener slik de er, men det er også mulig å gå lenger enn kun å beskrive, for eksempel ved å forsøke å *forklare* det man finner (Kleven, 2002a).

Når det gjelder *forklaring* av fenomener nærmer man seg årsakssammenhenger, kausale relasjoner. Det er svært problematisk å uttale seg om slike relasjoner, spesielt når det gjelder ikke-eksperimentelle design, blant annet fordi man ikke manipulerer uavhengig variabel (Kleven, 2002a). Derfor har slike forskningsdesign generelt lavere indre validitet

(jfr. Cook og Campbells validitetssystem, referert til i Lund, 2002) enn eksperimentelle design. Indre validitet handler om i hvilken grad man kan tolke en sammenheng som kausal, for eksempel ved at uavhengig variabel påvirker avhengig variabel (slik variablene er operasjonalisert) (Lund, 2002). God indre validitet betyr da at man med rimelig sikkerhet kan uttale seg om en årsakssammenheng, at det faktisk *er* uavhengig variabel som påvirker avhengig variabel og at dette med stor sikkerhet ikke skyldes andre fenomener, for eksempel en ukjent tredje variabel.

I min oppgave ønsker jeg ikke å uttale meg om kausale relasjoner. Jeg har ingen hensikt om å finne årsaken til ulik målorientering eller å si noe om at for eksempel tilbakeslag i studiene kan *føre til* en endring fra performance-approach goals mot performance-avoidance goals. Jeg ønsker derimot å undersøke og beskrive eventuelle *sammenhenger* mellom de ulike målorienteringene og opplevelse av tilbakeslag i studiene; om det kan finnes noe grunnlag for å *predikere* graden av en målorientering på grunnlag av en annen målorientering ved tilbakeslag i studiene. Dersom jeg skulle finne indikasjoner på en bekreftelse av min hypotese er ikke dette det samme som å si at et tilbakeslag i studiene faktisk fører til en endring i målorientering. Det finnes oftest en rekke andre mulige forklaringsfaktorer. Ikke-eksperimentelle design kan egne seg til å beskrive sammenhenger og grad av sammenheng, men det krever imidlertid at man finner en metode for å ha en viss ”kontroll” (Kleven, 2002a). Kontroll står her i anførsel fordi det ikke handler om direkte manipulering – kontroll er i denne sammenhengen måter å behandle og analysere datamaterialet på, for eksempel ved å dele inn analyse materialet i grupper eller å undersøke eventuell statistisk sammenheng. Dataene jeg skal analysere er kvantitative, noe som gjør det mulig for meg å foreta statistiske analyser. Gjennom multippel regresjon kan en undersøke statistiske sammenhenger ved å analysere sammenhengen mellom flere uavhengige variabler og en avhengig. Det er denne formen for ”kontroll” jeg skal bruke. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Når det gjelder validitet snakker Cook og Campbell (referert til i Lund, 2002) også om statistisk, begreps- og ytre validitet. Statistisk validitet kalles også kriterievaliditet og kan undersøkes ved å sammenligne resultatene en finner med et sett ytre variabler eller kriterier som man antar måler det samme (Kerlinger og Lee, 2002). I den grad resultatene stemmer overens med disse variabler kan man snakke om kriterievaliditet eller statistisk validitet. God statistisk validitet krever at en tendens er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund,

2002). Om dette er tilfelle for dataene jeg behandler, kommer jeg tilbake til ved analyseringen av dataene (i kapittel 4).

Begrepsvaliditet handler om hvordan en har operasjonalisert de ulike variablene; om variablene faktisk måler de relevante begrepene i forskningsproblemet eller forskningshypotesen (Lund, 2002). Når en måler et begrep (her: mestringsmål, performance-approach goals, performance-avoidance goals og tilbakeslag) er det viktig å være klar over hva en faktisk måler, å kontrollere at en måler det en har som hensikt å måle og ikke for eksempel inkluderer andre fenomener eller faktorer. I mitt tilfelle er det altså aktuelt å vurdere hvordan de ulike målorienteringene er operasjonalisert og målt og vurdere hva som kan regnes som tilbakeslag i studiene, altså hvordan jeg definerer tilbakeslag i denne sammenheng. Dette skriver jeg utdypende om litt senere i kapittelet.

Ytre validitet dreier seg om i hvilken grad en kan generalisere forskningsresultater til og over relevante individer, situasjoner og tider (Lund, 2002). Om jeg skulle finne at man kan predikere graden av performance-avoidance goals på grunnlag av graden av performance-approach goals for studenter som opplever tilbakeslag, blir da spørsmålet om jeg kan hevde at dette er tilfelle også for andre individer, i andre kontekster og til andre tider. I hvilken grad man kan generalisere på denne måten avhenger av en rekke forhold som for eksempel individhomogenitet (om deltakergruppen er relativt ensartet), hvorvidt utvalget er representativt, hvor mye en eventuell sammenheng varierer over individtyper, situasjonstyper og tider og ikke minst forskningsproblemet eller hypotesen (Lund, 2002). Som vi ser av forskningshypotesen min ønsker jeg å si noe om *studenter* som opplever *tilbakeslag*, jeg har dermed ingen hensikt om å generalisere utover dette. Uansett vil jeg være forsiktig med å generalisere det jeg eventuelt kommer frem til blant annet fordi deltakerne i denne undersøkelsen var i en litt spesiell studiekontekst, noe jeg utdyper nedenfor. Jeg har ingen intensjon om å overføre funnene til andre individer, andre situasjoner eller tider, jeg er mer interessert i å undersøke om det kan finnes indikasjoner på et slikt mønster som jeg skisserer i hypotesen.

Deltakere og studiekontekst

Utvalget inkluderer 108 lærerstudenter ved en høgskole på Østlandet hvorav 74 er kvinner og 34 menn, med et aldersspenn fra 19 til 46 år. Gjennomsnittlig alder var 24,8 år med

standardavvik på 6,4. Av disse er det 76 studenter som det eksisterer komplette data om målorientering på. Hvor mange som utgjør utvalgene i hver analyse kommer frem litt senere i kapittelet (under Grunnlag for analysen) og i tabellene i kapittel fire.

Lærerutdannelsen er fireårig, derav tre år på lærerhøgskolen og ett år med spesialisering i valgfrie fag. Det er generelt liten konkurranse for å få opptak på lærerutdanningsstudiet, de fleste som søkte på denne høgskolen det aktuelle året kom inn. Når det gjelder jobbmuligheter etter endt utdanning er disse nokså gode for lærerstudenter uansett hva slags karakterer man går ut med. Lønn er regulert etter utdanning og erfaring og karakterer har dermed ingen innvirkning på dette aspektet.

I løpet av det første året har lærerstudentene fag som norsk, matematikk og pedagogikk. Høgskolen i Østfold tilbød høsten 2000 et nytt fireårig opplegg ved lærerutdanningen (Bråten, Strømsø og Olaussen, 2003). Opplegget la vekt på studentaktive arbeidsformer og integrering av IKT (Informasjon og Kommunikasjons Teknologi) i undervisningen. Målet var å øke lærerstudenters og læreres kompetanse innenfor IKT. Mye av aktiviteten skulle foregå i prosjektorienterte grupper med 4 til 6 medlemmer – såkalte basisgrupper – og arbeidet skulle være tverrfaglig. Studentene skulle gjøre det meste av studiearbeidet som aktive og ansvarlige deltakere i disse gruppene. Det ble satset på samarbeid rundt problemer eller utfordringer knyttet til lærerpraksis; problembasert læring. Studentene deltok også i større seminargrupper på rundt 30 deltakere. I disse gruppene skulle de presentere for hverandre og diskutere resultatene fra arbeidet i basisgruppene. I tillegg var det felles forelesninger for alle studentene som også var ment å inkludere studentaktivitet og dialog og skulle være relevant i forhold til den problembaserte læringen i de mindre gruppene. Det ble også etablert et nytt opplegg for kontakt mellom studentene og lokale praksisskoler der det var lagt opp til stor grad av IKT-støttet kommunikasjon. Intensjonen var å forene teoretiske og praktiske elementer ved lærerutdanningen i større grad enn tidligere. Studentene skulle erfare hverdagsaspektene ved lærerprofesjonen og knytte den problembaserte læringen i studiene til faktiske utfordringer i praksis. Alle studentene hadde bærbar PC og fikk ubegrenset GSM-tilgang til Internett. I tillegg var alle knyttet til et trådløst lokalt nettverk der det ble etablert et digitalt forum for presentasjoner, diskusjoner, kommentarer, informasjon og veiledning. Vurderingsformene ved høgskolen ble også til dels lagt om med økt vekt på mappevurdering. Lærerne som var knyttet til prosjektet hadde

ansvar for to basisgrupper hver, noe som åpnet for tettere oppfølging av studentene og ga mulighet for kontinuerlig evaluering.

Studentene hadde tre eksamener med karakterer ved slutten av det første året av utdanningen; to skoleeksamener – i norsk og i matematikk – og en mappevurderings-eksamen i matematikk.

Måleinstrumenter - operasjonalisering av målorientering

Ved måling av målorientering ble det brukt spørreskjemaer hvor studentene skal vurdere seg selv på en skala i forhold til en rekke utsagn. Dette er instrumenter utviklet av Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman og Roeser (1998) og inkluderer tre skalaer med fokus på henholdsvis mestringsmål, performance-approach goals og performance-avoidance goals. Som del av prosjektet SRLTC er disse skalaene oversatt til norsk (Bråten og Olaussen, 2005). Hver av skalaene inneholder seks utsagn, så det til sammen er 18 påstander eller utsagn. I skalaen for læringsmål ligger fokuset på læring, forbedring av ens kompetanse og interesse for selve faget. Eksempel på et utsagn fra denne skalaen er ”Jeg liker studiearbeidet best når det virkelig får meg til å tenke”. Skalaen for performance-approach goals fokuserer på å prestere bedre eller å demonstrere høyere kompetanse enn andre studenter, som for eksempel utsagnet ”Det er viktig for meg å gjøre det bedre enn de andre studentene på høyskolen”. I skalaen for performance-avoidance goals er fokuset på å unngå å fremstå som inkompetent eller å tape i konkurranse med andre studenter. ”Grunnen til at jeg arbeider med studiene mine er at andre ikke skal tro at jeg er dum” er eksempel på et slikt utsagn. Maksimumskåre for hver av skalaene er 30, minimum skåre er 6. Økende skåre indikerer sterkere orientering mot de ulike målene.

Skalaene er utviklet av en gruppe forskere ved Universitetet i Michigan, USA over en periode på åtte år. I utviklingen av skalaene har de tatt utgangspunkt i en definisjon av målorientering som innebærer grunner, eller årsaker, til prestasjonsrettet/målrrettet atferd. Utsagnene i skalaen stammer fra mange ulike målorienteringsteoretikere (Midgley og kolleger, 1998). Skalaene har flere fordeler fremfor andre måleinstrumenter; for det første skiller de mellom elevs personlige mål og elevs oppfatning av målstrukturer i miljøet, de måler altså personlig målorientering separat (Midgley og kolleger, 1998). Dette er altså individuelle mål i motsetning til mål som fremmes i miljøet. Eksempel på personlige mål

er utsagnet ”Jeg gjør skolearbeid for å lære” eller ”Det er viktig for meg å gjøre det bedre enn de andre elevene på skolen”. Oppfatning av målstrukturen kan være utsagn som ”Elever får sjansen til selv å rette feil”. Tidligere skalaer har ikke dette skillet (eks. Ames og Archer, 1988). En annen fordel ved Midgley og kollegers skalaer er at de skiller mellom performance-approach goals og performance-avoidance goals, noe de tidlige måleinstrumentene ikke gjorde. Dette er naturlig i og med at man tidligere ikke skilte teoretisk mellom de to formene for prestasjonsmål. For det tredje kan det hevdes at Midgley og kolleger har en ”renere” operasjonalisering av de ulike målene. Det er enkelte målinger av performance-avoidance goals som inkluderer begreper som angst, frykt eller bekymring (eks Elliot og Church, 1997; Skaalvik, 1997). Midgley og kolleger (1998) betrakter disse som korrelerende fenomener heller enn faktiske mål av målorientering og har dermed unngått slike begreper i sine skalaer.

Skalaene er anerkjente, internasjonale instrumenter. De er nøye testet ut på flere og store grupper med elever og studenter fra barneskoletrinnet og oppover. De brukes stadig av en rekke andre forskere over hele verden. Midgley og kolleger (1998) viser at skalaene har god validitet, indre konsistens (se nedenfor) og er relativt stabile over tid. Skalaene fungerer også bra på tvers av kjønn, klassetrinn (alder) og etnisk tilhørighet (Midgley og kolleger, 1998).

Som del av prosjektet SRLTC er skalaene oversatt til norsk (Bråten og Olaussen, 2005). Dette ble gjort av en gruppe med fem pedagogisk-psykologiske forskere som alle behersket engelsk (i tillegg til norsk) tilfredsstillende. Alle de 18 utsagnene ble oversatt til norsk slik at meningsessensen ble beholdt. En forsker oversatte først utsagnene og de fire andre studerte disse nøye og sammenlignet med originalen hver for seg. Deretter gikk de gjennom alle utsagnene sammen. Der en eller flere forskere syntes sammenligningen med de originale skalaene var problematisk, diskuterte de ulike nyanser ved uttrykk til de nådde enighet. Forskerne møtte i det hele tatt svært få problemer i oversettelsen (Bråten og Olaussen, 2005). I tillegg ble den norske versjonen av skalaene testet på en liten gruppe studenter. De fikk beskjed om at de kunne be om klargjøring dersom de opplevde utsagnene som tvetydige eller vanskelige å tolke. Svært få benyttet seg av dette og studentene hadde lite problemer med å tolke utsagnene (Bråten og Olaussen, 2005).

Reliabilitet

Reliabilitet er et uttrykk for i hvilken grad data er fri for tilfeldige målingsfeil (Kleven, 2002b). Tilfeldige målingsfeil er feil som *oppfører seg tilfeldig*, ikke nødvendigvis feil som skyldes tilfeldigheter. Tilfeldige målingsfeil jevner seg i det lange løp og kan sammenlignes med det vi kaller flaks og uflaks. En person kan for eksempel være i dårlig form ved en skoleprøve slik at han ikke presterer sitt beste og at skåren han oppnår på prøven ikke er helt riktig i forhold til det han kan prestere. Eller han kan være heldig og få et utvalg med oppgaver fra det fagstoffet han kjenner best slik at resultatet blir bedre enn om han hadde fått oppgaver fra en annen del av fagstoffet. Dette regnes da som tilfeldige målingsfeil. Spørsmålet om reliabilitet blir på denne måten et spørsmål om hvor nøyaktig en test måler det den måler. Dersom en test er konsistent og dermed har god reliabilitet, vil en person oppnå tilnærmet samme resultat ved gjentatte målinger, forutsatt at personen ikke har forandret seg i mellomtiden (Kleven, 2002b). Dette angår stabilitetsaspektet ved reliabilitet. Man kan også estimere reliabilitet ved kun en test, det vil si dersom man tester kun en gang. Man har da gjerne flere mål på det samme, for eksempel to og to oppgaver eller spørsmål som er ment å måle det samme. Dette dreier seg om testens indre konsistens og angår ekvivalensaspektet ved reliabilitet (Kleven, 2002b).

Cronbach's alpha er en metode for å estimere en tests indre konsistens, altså dens reliabilitet (Kleven, 2002b). Denne ble brukt for å estimere reliabiliteten i alle utvalgene ved utprøvingen av skalaene for målorientering. I skalaen for mestringsmål ble Cronbach's alpha over 0.70 og ofte større enn 0.80 i hvert utvalg (Midgley og kolleger, 1998). I de to andre skalaene var den generelt noe lavere, men alltid over 0.60. Dette er tilfredsstillende når det gjelder indre konsistens ved en test.

Som del av prosjektet SRLTC ble skalaene som nevnt oversatt til norsk. Cronbach's alpha ble beregnet for hver av de tre skalaene for studentene som deltok i prosjektet SRLTC første og andre året. I skalaen for mestringsmål ble Cronbach's alpha estimert til 0.73, for performance-approach goals ble den 0.79 og for performance-avoidance goals ble den 0.68. Dette regnes som tilfredsstillende.

Gjennomføring

Dataene er samlet inn som del av prosjektet Selvregulert læring og tekstforståelse (SRLTC) (eks. Bråten og Samuelstuen, 2004). SRLTC er et longitudinelt grunnforskningsprosjekt som startet høsten 2000 med avslutning av datainnsamling våren 2003. Gjennom prosjektet ønsker man blant annet å undersøke sammenhenger mellom ulike komponenter i selvregulert læring, endringer i selvregulert læring under studieforløp og å sammenligne selvregulert læring på tvers av studiekontekster (Bråten og Samuelstuen, 2004).

Deltakere i prosjektet er et utvalg av studenter innenfor siviløkonomutdanning, høyere musikkutdanning, sykepleierutdanning og lærerutdanning. Det er samlet inn omfattende opplysninger om sentrale sider ved studentenes selvregulerte læring, som for eksempel personlige teorier om kunnskap og kunnskapstilegnelse, strategibruk og motivasjon i studiene. Dette er i tillegg til bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, studieerfaring og foreldrenes utdanning. Når det gjelder motivasjon har studentene rapportert om studieinteresse, forventning om mestring, verdsetting av studieoppgaver, angst for å mislykkes og målorientering. Det er også gitt tilgang til resultatene på eksamener som er avlagt de tre årene dataene ble samlet inn.

Det er altså rapportering om målorientering hos lærerstudentene og deres eksamenskarakterer jeg har fått bruke i mitt prosjekt. Dataene er samlet inn av en forskningsassistent i tilknytning til felles forelesninger for lærerstudentene første semester (1. året) og tredje semester (2. året). Studentene ble informert om at det var frivillig å delta og at databehandlingen ville være konfidensiell. Studentene fikk bruke den tiden de trengte til å fylle ut spørreskjemaene, de brukte mellom 30 minutter og 45 minutter.

Grunnlag for analysen

- Karakterer brukt for å identifisere ulike grupper

For å teste hypotesen min var jeg avhengig av å identifisere en gruppe med studenter som har opplevd tilbakeslag i studiene. Dette er problematisk fordi en opplevelse av tilbakeslag er svært subjektiv og individuell. Det er ikke lett for en utenforstående å avgjøre hva som

oppleves som å mislykkes for en annen, eller hva som oppleves som et tilbakeslag. For å få et sikkert svar på det er en nødt til å spørre hver enkelt student i hvilken grad de er fornøyd med resultatene på eksamen. I denne undersøkelsen ble imidlertid studentene delt inn i grupper på grunnlag av karakterene på de tre eksamenene som ble avlagt på slutten av første året i lærerutdanningen.

Jeg har valgt å gjøre separate analyser for hver av de tre eksamenene. Som jeg var inne på tidligere, har lærerstudenter generelt nokså gode jobbmuligheter etter endt utdanning (selv om dette svinger noe). Jobb og lønn gis på grunnlag av utdanning og erfaring og er uavhengig av karakterer, dermed kan det tenkes at disse studentene er mindre opptatt av å få gode karakterer og at terskelen for å oppleve at man lykkes i forhold til karakterer kanskje er lavere. For å si det på en annen måte; det kan være at det skal noe mer til for å oppleve tilbakeslag med hensyn til karakterer på en eksamen. Høy strykeprosent, særlig på matematikkeksamen, gjør muligens også at disse studentene ser noe annerledes på det å få dårlig karakter eller å stryke på en slik eksamen. Kanskje er mange studenter fornøyd dersom de står på eksamen i matematikk, og kanskje er det mange som ikke opplever det som et tilbakeslag dersom de skulle stryke ved første forsøk heller. Det oppleves muligens ikke som et tilbakeslag fordi det er mange andre i samme situasjon, det er nok ikke uvanlig å måtte ta eksamen på nytt. På den skriftlige eksamen i matematikk for lærerstudentene første året var strykeprosenten 51 %. For denne eksamenen valgte jeg å skille mellom bestått og ikke bestått. Jeg delte studentene inn i to grupper der de som fikk over 4.0, altså strykt, ble plassert i den ene gruppen ("tilbakeslagsgruppen") og de som fikk under 4.0, det vil si bedre enn 4.0, ble plassert i den andre gruppen. Dette resulterte i følgende fordeling: Dårligere enn 4.0: $n = 32$, bedre enn 4.0: $n = 37$.

Når det gjelder mappevurderingseksamen i matematikk er dette en eksamensform der studentene har mulighet til å jobbe med oppgaven over lengre tid, få hjelp av andre, finne relevant litteratur og ha denne foran seg når man skriver og det er mulighet for å samarbeide med andre studenter. En skriftlig skoleeksamen stiller helt andre krav til studenten; her har man begrenset tid, man sitter alene og må gjenkalle det man har lest av litteratur. Dermed kan det argumenteres for at det vil være et større tilbakeslag å få dårlig karakter på en eksamen med mappevurdering enn en skriftlig skoleeksamen. Muligens er det en lavere terskel for å føle at en har mislykkes, nettopp på grunn av vurderingsformen og kravene en slik eksamen stiller. Strykeprosenten på mappevurderingseksamen i

matematikk for studentene i utvalget var også noe lavere (ca 24 %). Jeg har derfor valgt å skille ved karakteren 3.2. Studentene som fikk over 3.2 ble plassert i ”tilbakeslagsgruppen” og de som fikk bedre enn 3.2 havnet i den andre gruppen. Studentene fordelte seg da slik: Dårligere enn 3.2: $n = 38$, herav var det 14 som strøk. Bedre enn 3.2: $n = 34$.

Det kan også være at studenter har ulike forventninger i de forskjellige fagene. For eksempel kan det være at norsk oppleves som et viktigere fag enn matematikk for lærerstudentene, kanskje er dette et av fagene som mange føler at de bør gjøre det bra i. Hvis det er tilfelle kan det være at terskelen for å oppleve tilbakeslag er høyere, det vil si at det skal mindre til før en opplever at en ikke har lykket i dette faget. Kanskje er for eksempel 3.5 en karakter en kan være fornøyd med i matematikk, mens en tilsvarende karakter på eksamen i norsk vil fremkalle en følelse av mislykkethet og nederlag. På eksamen i norsk valgte jeg også å dele studentene ved karakteren 3.2 slik at studentene fordelte seg slik på de to gruppene: Dårligere enn 3.2: $n = 31$, herav 16 studenter som strøk. Bedre enn 3.2: $n = 41$.

Selv om en student gjør det dårlig på en eksamen kan det være at han klarer seg bedre på de andre eksamenene og at han dermed ikke føler det som et tilbakeslag. Det er muligens mer sannsynlig at studenter som gjør det dårlig på flere eksamener opplever et tilbakeslag. Derfor identifiserte jeg også en ”tilbakeslagsgruppe” på grunnlag av karakterer på alle eksamenene. Dette var studenter som fikk dårligere enn 4.0, altså stryk, på skriftlig eksamen i matematikk, i tillegg dårligere enn 3.6 på eksamen i norsk og dårligere enn 3.5 på mappevurderingseksamen i matematikk. Jeg satt da igjen med en liten gruppe på 15 studenter ($n = 15$).

Analyse

For å teste hypotesen min er jeg interessert i å finne ut hvor stor del av variansen i performance-avoidance goals målt andre året som kan forklares ut fra mestringsmål, performance-approach goals og performance-avoidance goals målt første året. Jeg er spesielt interessert i om performance-approach goals målt første året unikt kan predikere en fremtidig plassering på skalaen for performance-avoidance goals for gruppen med tilbakeslag.

I analysen av datamaterialet har jeg valgt å bruke multippel regresjonsanalyse. Multippel regresjon er en utvidelse av enkel (bivariat) korrelasjon (Brace, Kemp og Snelgar, 2003). Enkel korrelasjon dreier seg om i hvilken grad to variabler henger sammen; jo høyere korrelasjon, jo sterkere sammenheng er det mellom de to variablene. Ved høy korrelasjon kan man dermed si noe om skåren på den ene variabelen på grunnlag av skåren på den andre. Enkel korrelasjon egner seg kun som analysemetode dersom man har to variabler. I mitt tilfelle opererer jeg med flere variabler, nærmere bestemt tre uavhengige variabler, derfor trengte jeg en mer kompleks analysemetode.

Ved multippel regresjon kan man predikere en variabel på grunnlag av flere uavhengige variabler, dermed var det naturlig å velge dette som analysemetode. Med en slik analyse kan man undersøke hvor stor del av variansen til en avhengig variabel som kan ”forklares” ut fra flere uavhengige variabler (Brace og kolleger, 2003). De uavhengige variablene kan hver for seg korrelere med den avhengige variabelen, men de kan også korrelere seg i mellom og multippel regresjonsanalyse tar høyde for dette. Multippel regresjon gir mulighet for å undersøke unik prediksjonskraft, altså om en uavhengig variabel kan predikere avhengig variabel når man samtidig kontrollerer for andre uavhengige variabler. Den avhengige variabelen, også kalt kriterievariabel, er i mitt tilfelle performance-avoidance goals målt andre året, mens de uavhengige, eller prediktorvariablene, altså er mestringsmål, performance-approach goals og performance-avoidance goals målt første året. Målet er altså å forklare variansen i skårene på den avhengige variabelen på grunnlag av skåren på en eller flere av de uavhengige variablene.

For at multippel regresjon skal være en egnet analysemetode er det ønskelig at de uavhengige variablene er målt på enten ordinal-, intervall- eller forholdsskalanivå (Brace og kolleger, 2003). Målorientering er – slik det er operasjonalisert her – målt på ordinalnivå, det vil si at skårene kan rangeres (i dette tilfellet med 1 som laveste og 6 som høyeste på hvert utsagn i målorienteringsskalaene) (Lund og Christoffersen, 1999). Videre krever multippel regresjon et nokså stort antall observasjoner (Brace og kolleger, 2003). I dette tilfellet vil det si et nokså stort antall studenter i hver gruppe. Det er vanlig at man krever minst ti deltakere per uavhengig variabel, altså et forhold på 10:1. Da jeg opererer med tre uavhengige variabler i min analyse, betyr det minst 30 studenter i hver av gruppene. Noen hevder til og med at man bør operere med et forhold på 40:1 (Brace og kolleger, 2003). De gruppene jeg har identifisert er nokså små, men alle består av over 30

individer, så de skulle være store nok til å bruke i en slik analyse. Unntaket er den siste gruppen med studenter som fikk både dårligere enn 4.0 på skriftlig eksamen i matematikk, dårligere enn 3.6 på eksamen i norsk og dårligere 3.5 på mappevurderingseksamen i matematikk. Denne gruppen ble kun på 15 studenter ($n = 15$), og oppfyller dermed ikke dette kravet.

Den standardiserte regresjonskoeffesienten kalles beta (β) (Brace og kolleger, 2003). Dette er et mål på hvor sterkt hver av de uavhengige variablene predikerer den avhengige variabelen; høyere beta verdi indikerer sterkere prediksjon. For å bekrefte min hypotese må det da vise seg gjennom multippel regresjon at regresjonskoeffesienten målt som betaverdi mellom performance-approach goals målt første året og performance-avoidance målt andre året er rimelig sterk og statistisk signifikant for studenter som har opplevd tilbakeslag, selv når det er kontrollert for sammenhengen mellom henholdsvis mestringsmål og performance-avoidance goals målt første året og performance-avoidance goals målt andre året.

Kapittel 4 Resultater

For å teste hypotesen ”For studenter som opplever tilbakeslag i studiene gjelder det at hvor høyt man skårer på performance-approach goals første år forutsier hvor høyt man skårer på performance-avoidance goals andre år når man kontrollerer for mestringsmål og performance-avoidance goals første år” gjennomførte jeg en multippel regresjonsanalyse for hver av de tre eksamenene. Jeg ønsket altså å undersøke om performance-approach goals målt første året kunne ha en unik prediksjonskraft i forhold til performance-avoidance goals målt andre året for studenter som opplevde tilbakeslag i studiene.

| ■ ■ Tabell 1 | |
|-----------------------------|----------|
| Prediktorer | β |
| Mestringsmål | - 0.219* |
| Performance-approach goals | 0.062 |
| Performance-avoidance goals | 0.425** |

Tabell 1. Performance-avoidance goals målt andre året predikert ved *mestringsmål*, *performance-approach goals* og *performance-avoidance goals* målt første året for alle studentene (**n = 76**)

* $p < 0.05$
 ** $p < 0.01$

Tabell 1 viser performance-avoidance goals målt andre året predikert ved mestringsmål, performance-approach goals og performance-avoidance goals målt første året for alle studentene i utvalget. Analysen viste at de tre prediktorene til sammen forklarte en statistisk signifikant andel av variansen i performance-avoidance goals målt andre året, $F(3, 73) = 11.48, p = 0.000, R^2 = 0.32$. Dessuten var det et negativt forhold mellom mestringsmål målt første året og performance-avoidance goals målt andre året når det ble kontrollert for performance-approach goals og performance-avoidance goals målt første

året, $\beta = -0.219$, $p < 0.05$. I tillegg forklarte performance-avoidance goals alene målt første året en signifikant del av variansen i performance-avoidance goals andre året, $\beta = 0.425$, $p < 0.01$.

| ■■ Tabell 2 | | Tilbakeslag | Ikke tilbakeslag |
|-----------------------------|-----------|-------------|------------------|
| Prediktorer | β | β | |
| Mestringsmål | - 0.450** | 0.001 | |
| Performance-approach goals | 0.072 | 0.089 | |
| Performance-avoidance goals | 0.257 | 0.549** | |

Tabell 2. Performance-avoidance goals målt andre året predikert ved *mestringsmål*, *performance-approach goals* og *performance-avoidance goals* målt første året for studenter som henholdsvis opplevde tilbakeslag (**n = 32**) og ikke opplevde tilbakeslag (**n = 37**) på skriftlig eksamen i matematikk.

**** p < 0.01**

Tabell 2 viser performance-avoidance goals målt andre året predikert ved mestringsmål, performance-approach goals og performance-avoidance goals målt første året for studenter som opplevde tilbakeslag og for studenter som ikke opplevde tilbakeslag på skriftlig eksamen i matematikk. Gruppen som her er definert som tilbakeslag, det vil si studentene som ikke bestod skriftlig skoleeksamen i matematikk, består av 32 studenter. ”Ikke tilbakeslagsgruppen” er studentene som bestod skriftlig eksamen i matematikk. Denne gruppen utgjør 37 studenter. Regresjonsanalysen viste at de tre prediktorene til sammen forklarte en signifikant andel av variansen i performance-avoidance goals målt andre året for studenter som opplevde tilbakeslag, $F(3, 29) = 5.12$, $p = 0.006$, $R^2 = 0.35$. Dessuten var det et negativt forhold mellom mestringsmål målt første året og performance-avoidance goals målt andre året for studenter som opplevde tilbakeslag på denne eksamenen når det ble kontrollert for performance-approach goals og performance-avoidance goals målt første året $\beta = -0.450$, $p < 0.01$. For gruppen som ikke opplevde tilbakeslag forklarte de tre

prediktorene til sammen en signifikant andel av variansen i performance-avoidance goals målt andre året, $F(3, 34) = 6.50, p = 0.001, R^2 = 0.36$. Performance-avoidance goals målt første året forklarte dessuten en signifikant del av variansen av performance-avoidance goals andre året for studenter som ikke opplevde tilbakeslag på eksamen i matematikk når det ble kontrollert for mestringsmål og performance-approach goals målt første året, $\beta = 0.549, p < 0.01$.

| ■■ Tabell 3 | | Tilbakeslag | Ikke tilbakeslag |
|-----------------------------|---------|-------------|------------------|
| Prediktorer | β | β | |
| Mestringsmål | - 0.286 | - 0.187 | |
| Performance-approach goals | - 0.078 | 0.296 | |
| Performance-avoidance goals | 0.451** | 0.295 | |

Tabell 3. Performance-avoidance goals målt andre året predikert ved *mestringsmål*, *performance-approach goals* og *performance-avoidance goals* målt første året for studenter som henholdsvis opplevde tilbakeslag (**n = 38**) og ikke opplevde tilbakeslag (**n = 34**) på mappeeksamen i matematikk

**** p < 0.01**

Tabell 3 viser performance-avoidance goals målt andre året predikert ved mestringsmål, performance-approach goals og performance-avoidance goals målt første året for studenter som opplevde tilbakeslag og for studenter som ikke opplevde tilbakeslag på mappeeksamen i matematikk. Gruppen som her kalles tilbakeslag består av studentene som fikk en karakter dårligere enn 3.2 på denne eksamenen. Denne gruppen består av 38 studenter hvorav 14 fikk dårligere enn 4.0, altså ikke bestått. Studentene som fikk 3.2 og bedre ble plassert i ”ikke tilbakeslagsgruppen” og består av 34 studenter. Regresjonsanalysen viste at de tre prediktorene til sammen forklarte en signifikant andel av variansen i performance-avoidance goals målt andre året for studentene som opplevde tilbakeslag, $F(3, 35) = 5.13, p = 0.005, R^2 = 0.31$. Analysen indikerer videre at

performance-avoidance goals målt første året forklarer en signifikant del av variansen av performance-avoidance goals målt andre året for disse studentene når det ble kontrollert for mestringsmål og performance-approach goals målt første året, $\beta = 0.451, p < 0.01$. I tillegg var det en marginal negativ relasjon mellom mestringsmål målt første året og performance-avoidance goals målt andre året for de samme studentene, $\beta = -0.286, p = 0.067$. Også for studentene som ikke opplevde tilbakeslag på mappeeksamen i matematikk forklarte de tre prediktorene en signifikant andel av variansen i performance-avoidance goals andre året, $F(3, 31) = 6.00, p = 0.002, R^2 = 0.37$, men ingen av prediktorene hadde hver for seg noen statistisk signifikant prediksjonskraft.

| ■■ Tabell 4 | | Tilbakeslag | Ikke tilbakeslag |
|-----------------------------|---------|-------------|------------------|
| Prediktorer | β | β | |
| Mestringsmål | - 0.240 | - 0.190 | |
| Performance-approach goals | 0.126 | - 0.248 | |
| Performance-avoidance goals | 0.329 | 0.732*** | |

Tabell 4. Performance-avoidance goals målt andre året predikert ved *mestringsmål*, *performance-approach goals* og *performance-avoidance goals* målt første året for studenter som henholdsvis opplevde tilbakeslag (**n = 31**) og ikke opplevde tilbakeslag (**n = 41**) på skriftlig eksamen i norsk

***** p < 0.001**

Tabell 4 viser performance-avoidance goals målt andre året predikert ved mestringsmål, performance-approach goals og performance-avoidance goals målt første året for studenter som opplevde tilbakeslag og for studenter som ikke opplevde tilbakeslag på skriftlig eksamen i norsk. "Tilbakeslagsgruppen" utgjør her studentene som fikk dårligere enn 3.2 på skriftlig skoleeksamen i norsk. Av disse var det 16 som ikke bestod og til sammen utgjør gruppen 31 studenter. Gruppen jeg har kalt "ikke tilbakeslag" består av 41 studenter. Dette er de studentene som fikk karakteren 3.2 eller bedre på eksamen i norsk. De tre prediktorene til sammen forklarte en signifikant andel av variansen i performance-

avoidance goals målt andre året for studenter som opplevde tilbakeslag, $F(3, 28) = 3.23$, $p < 0.05$, $R^2 = 0.26$. I tillegg var det en marginal positiv relasjon mellom performance-avoidance goals første og andre år, $\beta = 0.329$, $p < 0.076$ for disse studentene. Også for studenter som ikke opplevde tilbakeslag forklarte de tre prediktorene til sammen en signifikant del av variansen i performance-avoidance goals andre året, $F(3, 38) = 11.69$, $p = 0.000$, $R^2 = 0.48$. Performance-avoidance goals målt første året forklarte alene en signifikant del av variansen av performance-avoidance goals målt andre året for studenter som ikke opplevde tilbakeslag på denne eksamenen, $\beta = 0.732$, $p < 0.001$.

Jeg gjennomførte i tillegg en multippel regresjonsanalyse for en gruppe studenter som jeg antok opplevde tilbakeslag på alle de tre eksamenene, det vil si studentene som fikk dårligere enn 4.0, altså stryk, på skriftlig skoleeksamen i matematikk, i tillegg dårligere enn 3.6 på eksamen i norsk og dårligere enn 3.5 på mappevurderingseksamen i matematikk. Dette ble en liten gruppe på 15 studenter, noe som egentlig er et for lite utvalg for å gjennomføre en slik analyse. Jeg valgte likevel å gjøre det for å se om det kan være en tendens i dette materialet i den retning hypotesen antyder.

| ■■ Tabell 5 | | Tilbakeslag |
|-----------------------------|---------|-------------|
| Prediktorer | β | |
| Mestringsmål | - 0.236 | |
| Performance-approach goals | 0.444 | |
| Performance-avoidance goals | - 0.285 | |

Tabell 5. Performance-avoidance goals målt andre året predikert ved *mestringsmål*, *performance-approach goals* og *performance-avoidance goals* målt første året for studenter som opplevde tilbakeslag på grunnlag av alle tre eksamener (**n = 15**)

Tabell 5 viser performance-avoidance goals målt andre året predikert ved mestringsmål, performance-approach goals og performance-avoidance goals målt første året for studenter som opplevde tilbakeslag både på skriftlig eksamen i matematikk, mappeeksamen i matematikk og skriftlig eksamen i norsk. Tendensen i dette materialet gikk i retning av en positiv relasjon mellom performance-approach goals målt første året og performance-avoidance goals målt andre året, $\beta = 0.444$, $p = 0.218$. Mangelen på statistisk signifikans kan i dette tilfellet skyldes det lille antallet studenter som inngikk i gruppen. På grunn av forholdet mellom antall personer og uavhengige variabler i denne analysen må uansett resultatet tolkes med den største forsiktighet.

Kapittel 5 Sammenfatning og diskusjon

Min hypotese var at graden av tilslutning til performance-approach goals første året ville predikere graden av performance-avoidance goals andre året for studenter som opplevde tilbakeslag i studiene. Resultatene gir ikke indikasjoner på at dette stemmer. Det ser ut til at mønsteret kan være at jo høyere grad av mestringsmål første året, jo mindre grad av performance-avoidance goals andre året og jo høyere performance-avoidance goals første året, jo høyere performance-avoidance goals andre året. Dette ser ut til å gjelde uavhengig av om man har opplevd tilbakeslag eller ikke, altså uavhengig av resultater på eksamen. Dette indikerer at jo mer fokusert en student er på mestring og utvikling av kompetanse, jo mindre vil denne studenten være opptatt av ikke å fremstå som inkompetent. Kanskje virker det slik at jo mer opptatt man er av læring i seg selv, jo mindre vil man være opptatt av hva andre synes om en, hvordan andre oppfatter en, selv om en skulle mislykkes til eksamen. I tillegg indikerer resultatene altså at studenter som har som mål å unngå å fremstå som dum eller inkompetent i forhold til andre vil fortsette å fokusere på dette.

Når det gjelder mestringsmål og indikasjonene på at denne typen målorientering negativt predikerer performance-avoidance goals, gir dette støtte til målorienteringsteori der man ser mestringsmål som hensiktsmessig. For eksempel mente Dweck (1999) og Nicholls (1983) at en elev som er orientert mot mestring har positive attribusjonsmønstre og ser prestasjoner som resultat av innsats. Dermed vil dårlige resultater kunne forklares med at man ikke la inn nok innsats. På denne måten kan det være at mestringsmål virker forebyggende mot en negativ utvikling. Det virker sannsynlig at en student som er opptatt av å mestre, å utvikle seg og å lære er mindre fokusert på å ikke dumme seg ut eller virke inkompetent, selv om han ikke skulle lykkes til eksamen.

Mine resultater støtter imidlertid ikke Midgley og kollegers (2001) antakelse om at performance-approach goals kan gjøre studenter spesielt utsatt for en negativ utvikling. Deres hypotese var at elever eller studenter med en performance-approach goals orientering som får negativ tilbakemelding eller som opplever akademisk tilbakeslag vil endre målorientering i en negativ retning. Men selv om mine resultater altså ikke kan støtte dette, var det i den siste analysen, der jeg plukket ut en gruppe med studenter som fikk dårlige karakterer på alle eksamenene, en tendens i retning av en slik hypotese. For disse

studentene antyder analysen at performance-approach goals første året har en unik prediksjonskraft i forhold til performance-avoidance goals andre året. Resultatet var imidlertid ikke statistisk signifikant, og må tolkes med den største forsiktighet. Fremtidig forskning bør ta for seg større utvalg for å se om denne tendensen kan være reliabel når studenter mislykkes i studiene mer generelt.

Det må nevnes at multippel regresjonsanalyse er en streng test av sammenhenger slik den er brukt i denne oppgaven. Målet med en slik analyse er å undersøke om en av de uavhengige variablene kan ha unik prediksjonskraft når man kontrollerer for de andre uavhengige variablene. Når man også inkluderer performance-avoidance goals målt første året blant prediktorene, må dette sies å være en streng test av oppgavens hypotese. Performance-avoidance goals målt første og andre året henger sterkt sammen, noe vi ser av resultatene. Dette innebærer at det skal svært mye til for at noen av de andre uavhengige variablene skal få unik prediksjonskraft.

Ut fra resultatene av analysen kan det altså se ut til at min hypotese faktisk ikke stemmer. En alternativ forklaring kan dreie seg om hvordan tilbakeslag er operasjonalisert i denne sammenhengen. Som jeg var inne på tidligere er en opplevelse av tilbakeslag ikke noe objektivt. Jeg identifiserte grupper med studenter som jeg antok opplevde tilbakeslag på grunnlag av karakterene deres på eksamen. Dette er problematisk fordi jeg da satte en standard for alle studentene, selv om jeg tok høyde for at studentene kanskje hadde ulike mål på hva som er bra og dårlig i de forskjellige fagene. Det er trolig ikke slik at alle vil være fornøyd om de for eksempel får 3.2 på eksamen; dette kan være svært individuelt. Det at så mange av lærerstudentene i utvalget strøk på eksamen, særlig matematikkeksamen, gjør muligens at disse studentene ser noe annerledes på det å få en dårlig karakter. Jeg gjorde et skille ved karakteren 4.0, altså ved bestått/ikke bestått på skoleeksamen i matematikk, men kanskje var det mange som ikke opplevde det som et tilbakeslag selv om de strøk. Som vi ser av den høye strykprosenten, er det nokså vanlig å stryke på denne eksamenen, dermed oppleves stryk kanskje ikke som et tilbakeslag ved første forsøk. Det er mange andre i samme situasjon, og det er nok ikke uvanlig å måtte ta en eller flere eksamener på nytt.

Ved inndelingen i grupper argumenterte jeg videre for at studentene kunne ha ulike grenser for hva som oppleves som tilbakeslag i de forskjellige fagene. Jeg skrev eksempelvis at det

er tenkelig at ulike vurderingsformer gjør at studentene tolker resultatene forskjellig. Det er for eksempel stor forskjell på en skriftlig skoleeksamen, en muntlig eksamen, en hjemmeeksamen og en mappevurderingseksamen. Ved en eksamensform som mappevurdering har man mulighet til å jobbe med oppgaven over lengre tid, man kan få hjelp av andre og samarbeide med andre, finne relevant litteratur og ha denne foran seg når man skriver og så videre. En skriftlig skoleeksamen stiller helt andre krav til studenten ved at man har mer begrenset tid, man sitter alene og uten litteratur. Dermed er det ikke urimelig å anta at det vil være et større tilbakeslag å få dårlig karakter på en eksamen med mappevurdering enn en skriftlig skoleeksamen. Videre kan det være at studentene har ulike forventninger i de forskjellige fagene slik at for eksempel norsk oppleves som et viktigere fag enn matematikk og at en student dermed vil takle dårligere karakterer på noen eksamener, mens han krever mer på andre eksamener. Kanskje er for eksempel 3.5 en karakter en kan være fornøyd med i matematikk, mens en tilsvarende karakter på eksamen i norsk vil fremkalle en følelse av mislykkethet og tilbakeslag. På grunnlag av dette valgte jeg altså å gjøre et skille mellom opplevd tilbakeslag og ikke tilbakeslag på mappeeksamen i matematikk og på skriftlig eksamen i norsk ved karakteren 3.2, men kanskje var dette for "mildt" slik at mange studenter som faktisk ikke opplevde tilbakeslag havnet i "tilbakeslagsgruppen". For å få en mer riktig definisjon eller operasjonalisering av tilbakeslag kunne et alternativ vært å spørre hver og en av studentene. Dette kunne enkelt vært gjort i spørreskjemaene, for eksempel i form av hva studentene er fornøyd med av karakterer, hva de forventer av seg selv eller lignende. Dette hadde vært en langt sikrere metode og hadde ført til en mer valid analyse. Fremtidig forskning bør så langt det er mulig benytte seg av slike metoder.

Det kan også være at det i det hele tatt er problematisk å bruke lærerstudenter i utvalget for å teste min hypotese. Lærerstudenter er muligens mindre opptatt av å få gode karakterer enn mange andre studenter. Som jeg var inne på tidligere har lærerstudenter generelt nok så gode jobbmuligheter etter endt utdanning (selv om dette svinger noe). Det er også nok så enkelt for lærere å få jobb og i tillegg lønnes lærere uavhengig av karakterer, dermed er det rimelig å anta at dette ikke er et så konkurransepreget studiemiljø. Det kan være at andre grupper av studenter er mer opptatt av karakterer og derfor vil oppleve større tilbakeslag ved å gjøre det dårlig på eksamen. Kanskje hadde for eksempel siviløkonomstudenter ved Handelshøgskolen BI eller jusstudenter vært mer passende utvalg da det kan hevdes at disse studiemiljøene er mer konkurransepreget. Ved BI er det for eksempel langt

vanskeligere å få opptak, det vil si at studentene som går der må ha gode karakterer fra videregående skole for å komme inn. I tillegg er BI privat slik at det koster penger å studere der, i motsetning til ved Høgskolen der lærerstudentene i utvalget mitt studerte. Å få gode karakterer synes å være svært viktig for studenter ved BI, noe blant annet evalueringsformene indikerer. Det er for eksempel ikke uvanlig å publisere karakterlister over de 10 % beste studentene. Som del av prosjektet SRLTC viste det seg også at siviløkonomstudentene i utvalget var mer performance-approach goals orienterte enn lærerstudentene (Bråten, Samuelstuen og Strømsø, 2004). Dette kan indikere at disse studentene dermed ville opplevd et større tilbakeslag ved dårlige karakterer på eksamen. En mulighet hadde vært å sammenligne studenter fra ulike studier. Fremtidig forskning bør ta for seg ulike grupper studenter for å få et bedre bilde av hvordan målorientering opererer og eventuelt endres ved tilbakeslag.

Tidligere prestasjoner kan også virke inn på opplevelse av tilbakeslag. Lærerstudiet er forholdsvis enkelt å komme inn på, det vil si, de fleste som søkte på denne høgskolen det aktuelle året kom inn. Dermed kan det være at det går studenter der som ikke gjorde det så bra på videregående skole karaktermessig, og som dermed ikke forventer så gode karakterer på eksamenene i lærerutdanningen heller. Det kan for eksempel være studenter som så vidt stod i flere fag på videregående og som dermed ikke vil oppleve det som tilbakeslag dersom de ikke får så god karakter på eksamen. Kanskje synes mange av studentene at det er bra dersom de kun står på eksamen.

Videre kan den spesielle studiekonteksten også ha påvirket resultatet. Som nevnt tilbød Høgskolen i Østfold høsten 2000 et nytt opplegg ved lærerutdanningen (Bråten, Strømsø og Olaussen, 2003) der det ble lagt vekt på studentaktive arbeidsformer og integrering av IKT (Informasjon og Kommunikasjons Teknologi) i undervisningen. Mye av aktiviteten foregikk i forholdsvis små grupper og det ble satset på problembasert læring (PBL). Et av prinsippene i PBL er studentsentrering; å legge til rette for at studenter er *aktive* i sin læringsprosess (Pettersen, 1998). PBL gir studenter mulighet til å arbeide med meningsfylte oppgaver, noe som legger til rette for utvikling av indre motivasjon (Pintrich og Schunk, 2002). PBL er også en metode der det fokuseres spesielt på læringsprosessen, ikke bare sluttproduktet og på *innsats* i motsetning til medfødte evner. Dette sammen med det store fokuset på samarbeid mellom studentene fører muligens til at studentene blir mer opptatt av utvikling av egen kompetanse og at det blir mindre fokus på å utkonkurrere

andre, på prestasjoner og karakterer. Vurderingsformene ved høyskolen ble også til dels lagt om med økt vekt på mappevurdering. I tillegg hadde hver basisgruppe en kontaktlærer, noe som åpnet for tettere oppfølging av studentene og ga mulighet for kontinuerlig evaluering av læringsforløp og -prosesser. Muligens fører slike evalueringsformer til at studentene blir mer bevisste på sin egen læringsprosess og mindre opptatt av sluttresultatet og karakterer.

Som jeg også har vært inne på tidligere, undersøkte Middleton, Kaplan og Midgley (1998) hvordan målorientering henger sammen med self-efficacy (forventning om mestring). De fant at graden av performance-approach goals i sjette klasse predikerte graden av performance-avoidance goals i sjuende klasse for en gruppe elever med høy grad av self-efficacy. Dette indikerte at enkelte av elevene med en performance-approach goals orientering i sjette klasse endret målorientering mot performance-avoidance goals i sjuende klasse. Middleton og kolleger (1998) konkluderte blant annet med at studenter som har høy forventning om egen mestring og som har en performance-approach goals orientering er spesielt utsatt for den uheldige utviklingen mot performance-avoidance goals.

”Performance-approach goals place high efficacy students in a vulnerable situation, especially over time when their classroom environments are changing” (Middleton og kolleger 1998, s. 13). De stilte som nevnt spørsmål ved om dette også kan gjelde for studenter som får negativ tilbakemelding eller som opplever tilbakeslag i studiene. Kanskje kan det tenkes at studenter som har stor tro på at de skal mestre et fag, og så gjør det dårlig på eksamen i dette faget, er spesielt utsatt for å oppleve tilbakeslag og orienteres mot performance-avoidance goals ved lignende eksamener senere. Det hadde vært en mulighet for meg å ta hensyn til self-efficacy også for studentene i utvalget. Dersom jeg hadde hatt et større utvalg, kunne jeg delt inn ”tilbakeslagsgruppene” i høy og lav self-efficacy, eventuelt høy, middels og lav self-efficacy, for å se om det kan være tendenser til ulike mønstre i endring av målorientering for ulike grad av self-efficacy. Muligens hadde resultatet blitt annerledes om en hadde gjort separate analyser for grupper med høy self-efficacy. Dette er noe fremtidig forskning bør ta for seg – å undersøke i hvilken grad og på hvilke måter self-efficacy kan ha sammenheng med endring av målorientering.

Motivasjonelle faktorer påvirker i stor grad hvordan studenter arbeider med studiene, hvorvidt de søker eller unngår utfordringer, hvor utholdende de er, hvordan de bruker og utvikler sine evner, hvordan de presterer og så videre. Uhensiktsmessige

motivasjonsmønstre kan ha omfattende konsekvenser for studenters akademiske utvikling, derfor er det så viktig å få oversikt over alle aspektene ved motivasjon slik at vi kan forstå motivasjonelle faktorer fullt ut. På denne måten kan man legge til rette for utvikling av de mest hensiktsmessige motivasjonsmønstrene. Målorientering er en måte å forklare hvordan slike mønstre opptrer. Det er ikke til å komme utenom at mange studenter har en performance-approach goals orientering der hovedmålet er å utkonkurrere andre. Kanskje er dette hensiktsmessig på noen måter, men det er fremdeles en del uavklarte spørsmål rundt dette. Det trengs langt mer forskning på området, spesielt i forhold til performance-approach goals og mulige risikofaktorer ved en slik målorientering.

Kapittel 6 Oppsummering

Målorienteringsteori søker å forklare grunner til at studenter arbeider med studiene. Det dreier seg om hva slags mål studenter har med studiearbeid og årsakene til at studenter leser og jobber med studierelaterte oppgaver. Tidligere var det vanlig å skille mellom to hovedtyper av mål innen målorienteringsteori; mestringsmål og prestasjonsmål.

Mestringsmål innebærer et mål om å lære og å utvikle sin kompetanse mens prestasjonsmål handler om å demonstrere sin kompetanse. Studenter som er prestasjonsorienterte er således opptatt av hvordan de presterer sammenlignet med andre. De er enten opptatt av å prestere bedre enn andre eller å prestere akkurat så bra at de ikke blir oppfattet som inkompetente. Ulike teoretikere bruker forskjellige navn på de to typene mål, men stort sett representerer de det samme. Flere har utviklet modeller som søker å forklare hvordan målorientering henger sammen med ulike aspekter ved elevers eller studenter læringsatferd. Jeg har fokusert på Dwecks modell som forklarer hvordan motivasjonelle prosesser påvirker prestasjoner på ulike kognitive oppgaver.

De forskjellige målene har ulike konsekvenser for studenters læringsatferd. Mestringsmål assosieres med hensiktsmessige konsekvenser, mens prestasjonsmål stort sett er fremstilt som uhensiktsmessig i de tidlige teoriene. Likevel har forskning på effekten av prestasjonsmål vært noe inkonsistent. I den senere tid er det pekt på at det er for enkelt å omtale prestasjonsmål slik det ble gjort i de tidlige teoriene. Det er foreslått å skille mellom to former for prestasjonsmål; performance-approach goals som orienterer studenter mot et forsøk på å utkonkurrere andre og performance-avoidance goals som innebærer et fokus på å ikke fremstå som dum og inkompetent i forhold til andre. I denne forbindelse har noen teoretikere bidratt til et revidert perspektiv på målorientering (Elliot og Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997; Middleton og Midgley, 1997) der den tidligere teorien blant annet kritiseres for en for enkel fremstilling av de ulike målene. Et av de viktige argumentene for en revidering av teorien er at prestasjonsmål faktisk kan ha hensiktsmessige konsekvenser; i flere undersøkelser har man for eksempel funnet at performance-approach goals kan føre til bedre prestasjoner enn mestringsmål.

Forslaget om et revidert perspektiv på målorientering har ført til debatt der flere sentrale forskere har vært involvert. Som del av debatten skrev Midgley, Kaplan og Middleton en

artikkel som ble trykket i *Journal of Educational Psychology* i 2001. Her kritiserer de det reviderte perspektivet på målorientering. De uttrykker i denne artikkelen blant annet sin bekymring for en orientering mot performance-approach goals og påpeker at vi vet lite om hvordan slik målorientering virker over tid og ved endring i studiemiljøet. Blant annet viser de til egen forskning der de har funnet at graden av performance-approach goals i sjette klasse predikerte graden av performance-avoidance goals i sjuende klasse for en gruppe elever med høy grad av self-efficacy. Dette hevder de altså kan indikere at performance-approach goals gjør elever og studenter spesielt utsatt for en negativ utvikling. Et særlig viktig spørsmål de viser til er hva som skjer med elever som fokuserer på å utkonkurrere andre når de opplever tilbakeslag. Kanskje er en av omkostningene ved en slik målorientering at motivasjonen endres i en negativ retning ved tilbakeslag. Midgley og kolleger konkluderer med at antakelsen om at mestringsmål er hensiktsmessig og prestasjonsmål er uhensiktsmessig er den beste generaliseringen av målorienteringsteori. Forskning som viser at prestasjonsmål er hensiktsmessig kan oppmuntre lærere til å fremme konkurransemiljøer i klasserommet, noe de hevder har skadelig virkning på mange elever.

Harackiewicz og kolleger svarte i 2002 på dette innlegget i debatten. I sin artikkel viser de til forskning som støtter at performance-approach goals kan være hensiktsmessig på flere måter og argumenterer for at en revidering av de tidligere teoriene om målorientering er både nødvendig og nyttig. Harackiewicz og kolleger (2002) har mange viktige poenger, men de unngår å svare på flere av spørsmålene som Midgley og kolleger (2001) stiller og de fokuserer ikke på mulige risikofaktorer ved performance-approach goals. Deres artikkel blir igjen besvart av kollegene til Midgley (Kaplan og Middleton, 2002), som forsvarer sin posisjon samtidig som de klargjør og presiserer noen av sine synspunkter.

I dag er skillet mellom de to formene for prestasjonsmål vidt akseptert. Det er enighet om at performance-avoidance goals er en uhensiktsmessig orientering, men det er fremdeles usikkert hvordan performance-approach goals skal oppfattes. Forskning indikerer at denne typen målorientering kan være hensiktsmessig med tanke på prestasjoner, men det er likevel mange uavklarte spørsmål. Som Midgley og kolleger (2001) foreslår, er det en fare for at studenter som har som mål å utkonkurrere andre er spesielt utsatt for en negativ utvikling. Hva med performance-approach goals orienterte studenter som opplever tilbakeslag i studiene? Vil de fortsette å ha som mål å utkonkurrere andre? Det er tenkelig

at en student som opplever tilbakeslag i studiene etter hvert vil gi opp forsøket på å utkonkurrere alle andre. Kanskje vil denne studenten fokusere på å ikke fremstå som inkompetent etter å ha opplevd tilbakeslag. På denne måten kan det være at en student med performance-approach goals som opplever tilbakeslag vil orienteres mot performance-avoidance goals etter hvert. Dette er også min hypotese; hvor sterkt en student er orientert mot performance-approach goals vil predikere hvor sterkt denne studenten orienteres mot performance-avoidance goals etter tilbakeslag i studiene.

For å undersøke dette har jeg brukt et utvalg med lærerstudenter fra en høyskole i Østfold. Dataen jeg har brukt består av rapportering om målorientering første semester av utdanningen, eksamensresultater fra slutten av andre semester og ny rapportering av målorientering i tredje semester av utdanningen. Dataene er samlet inn som del av prosjektet Selvregulert læring og tekstforståelse (SRLTC) (<http://folk.uio.no/helgestr/SRLTC/>). Studentenes målorientering er målt med anerkjente, internasjonale instrumenter som er utviklet av en gruppe forskere ved Universitetet i Michigan, USA over en periode på åtte år (Midgley og kolleger, 1998). Som del av prosjektet SRLTC er skalaene oversatt til norsk (Bråten og Olaussen, 2005).

For å teste hypotesen min var jeg nødt til å identifisere en gruppe studenter som opplevde tilbakeslag i studiene. Dette gjorde jeg på grunnlag av karakterer på de tre eksamenene som ble avlagt i andre semester av utdanningen. Jeg argumenterte for at studentene kunne ha ulike forventninger og krav til seg selv i de ulike fagene, slik at det som oppleves som tilbakeslag i et fag ikke nødvendigvis oppleves slik i andre fag. Derfor valgte jeg å gjøre separate analyser for hver av de tre eksamenene. Jeg argumenterte for å gjøre et skille mellom studentene ved karakteren 4.0 på skriftlig eksamen i matematikk. Dermed havnet studentene som ikke bestod skoleeksamenen i matematikk i ”tilbakeslagsgruppen”. På mappevurderingseksamenen i matematikk skilte jeg ved karakteren 3.2, slik at studentene som fikk dårligere enn denne karakteren ble plassert i ”tilbakeslagsgruppen”. Dette fordi det virker sannsynlig at studentene har høyere forventninger om å mestre en slik eksamen og muligens synes det er et større tilbakeslag å få dårlig karakter, blant annet på grunn av vurderingsformen. Strykprosenten på denne eksamenen var også lavere enn på den skriftlige skoleeksamenen i matematikk. På eksamenen i norsk valgte jeg også å skille ved karakteren 3.2. Selv om denne eksamenen også var en skriftlig skoleeksamen, argumenterte jeg for dette skillet med at norsk muligens er et fag lærerstudentene ser som

mer viktig. I tillegg var snittkarakteren på norskeksamen høyere enn på skoleeksamen i matematikk.

I analysen av dataene valgte jeg å bruke multippel regresjon. En slik metode gir mulighet til å undersøke unik prediksjonskraft, det vil si at en kan undersøke om en uavhengig variabel kan predikere den avhengige variabelen når man samtidig kontrollerer for andre uavhengige variabler. Jeg ønsket altså å finne ut om performance-approach goals første året kunne ha en unik prediksjonskraft i forhold til performance-avoidance goals andre året for studentene som opplevde tilbakeslag når jeg samtidig kontrollerte for mestringsmål og performance-avoidance goals første året.

Resultatene støtter ikke min hypotese. Derimot indikerer de at det er en negativ sammenheng mellom mestringsmål første året og performance-avoidance goals andre året. Det vil si at jo høyere en student skårer på mestringsmål første året, jo lavere vil studenten skåre på performance-avoidance goals andre året, noe som antyder at jo mer fokusert en student er på å utvikle sin kompetanse og faktisk lære, jo mindre vil denne studenten være opptatt av ikke å dumme seg ut og fremstå som inkompetent. I tillegg indikerer resultatene at performance-avoidance goals målt første og andre året henger sammen, noe som innebærer at en student som første året er opptatt av hvordan andre oppfatter en og som har som mål å klare seg såpass at han ikke fremstår som dum og inkompetent, antakelig vil fortsette å ha dette som mål andre året. Disse mønstrene ser ut til å gjelde uavhengig av eksamenskarakterer, altså både for studenter som gjør det dårlig på eksamen og for de som gjør det bra på eksamen.

Jeg identifiserte i tillegg en ”tilbakeslagsgruppe” på grunnlag av alle eksamenene, altså studenter som fikk dårlig karakter på alle de tre eksamenene, og gjorde en separat analyse for disse. Her oppstod et mønster som nærmer seg min hypotese, men resultatet var ikke signifikant, muligens på grunn av et for lite antall deltakere i denne analysen. Jeg foreslår at fremtidig forskning gjør lignende analyser for større grupper studenter for å undersøke om denne tendensen kan være reliabel.

Jeg kan ikke hevde at resultatene mine støtter Midgley og kollegers antakelse om at performance-approach goals gjør studenter spesielt utsatt for en negativ utvikling. Jeg har pekt på flere svakheter ved min undersøkelse som blant annet går på operasjonaliseringen

av tilbakeslag. Dette har vært et lite bidrag til diskusjonen rundt performance-approach goals og jeg vil hevde at det trengs langt mer forskning som kan bidra til vår forståelse av målorientering, spesielt når det gjelder effektene av performance-approach goals og mulige risikofaktorer ved en slik målorientering.

Referanser:

- Ames, C. og Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, s. 260-267.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, s. 261-271.
- Barron, K. E. og Harachiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, s. 706-722.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezau, C. og Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, s. 317-329.
- Brace, N., Kemp, R. og Snelgar, R. (2003). *SPSS for Psychologists. A guide to data analysis using SPSS for windows*. Palgrave Macmillan.
- Bråten, I., Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, Article in Press
- Bråten, I., Strømsø, H. og Olaussen, B. S. (2003). Self-regulated learning and the use of information and communications technology in Norwegian teacher education. I: McInerney, D. M. og Van Etten, S. (red.): *Research on sociocultural influences and teacher education programs*. s. 119-221. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bråten, I. og Samuelstuen, M. S. (2004). Selvregulert læring og tekstforståelse. *Uniped*, årgang 27 nr.1 s. 4-15.
- Bråten, I., Samuelstuen, M. S. og Strømsø, H. I. (2004). Do students' Self-Efficacy Beliefs Moderate the Effects of Performance Goals on Self-Regulatory Strategy Use? *Educational Psychology*, 24, s. 231-247.
- Butler, R. og Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, s. 261-271.
- Duda, J. og Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, s. 290-299.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, s. 1040-1048.

- Dweck, C. S. og Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, s. 256-273.
- Dweck, C. S. (1999). *Self theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot, A. J. og Church M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, s. 218-232.
- Elliot, A. J. og Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, s. 461-475.
- Elliot, A. J., McGregor, H. og Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, s. 549-563.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K., Carter, S., Letho, A. og Elliot, A. J. (1997). Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, s. 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K., Tauer, J., Carter, S. og Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, s. 316-330.
- Harciewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. og Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, s. 638-645.
- Kaplan A. og Middleton, M. (2002). Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, 94, s. 646-648.
- Kerlinger, F. N. og Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research*. Harcourt College Publishers.
- Kleven, T. A. (2002a). Ikke-eksperimentelle design. I: Lund, T. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2002b). Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, T. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag.
- Lund, T. og Christophersen, K.-A. (1999). *Innføring i statistikk*. Universitetsforlagets Metodebibliotek.

- Lund, T. (red.) (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag.
- Meece, J. og Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, s. 582-590.
- Middleton, M. og Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, s. 710-718.
- Middleton, M., Kaplan, A. og Midgley, C., (1998). *Achievement Goal Orientation and Self-Efficacy: Different Goals, Different Relations*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, San Diego, CA.
- Midgley, C., Kaplan, A. og Middleton, M., Maehr, L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. og Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, s. 113-131.
- Midgley, C., Kaplan, A. og Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, s. 77-86.
- Nicholls, J. G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. I: S. G. Paris, G. A. Olson og H. W. Stevenson (red.): *Learning and Motivation in the Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Pettersen, R. C. (1998). *Problembasert læring – en introduksjon for studenter*. Storhaugveien Publikasjon.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, s. 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. I: M. Boekardts, P. R. Pintrich og M. Zeidner (red.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. og Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the College classroom. I: M. L. Maehr og P. R. Pintrich (red.): *Advances in Motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, 7, s. 371-402. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. og Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. 2nd Edition. Merrill Prentice Hall.

- Roeser, R. W. (2004). Competing schools of thought in achievement goal theory? *Motivating Students, Improving Schools. Advances Motivation and Achievement*, 13, s. 265-300
- Selvregulert læring og tekstforståelse (SRLTC). URL: <http://folk.uio.no/helgestr/SRLTC/>. 13.04.05.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, s. 71-81.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (1998). *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano A.S.
- Wolters, C., Yu, S. og Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, s. 211-238.