

## Hvordan støtte elever og studenter til å sette seg konstruktive og produktive mål for det faglige arbeidet?

### REFERANSER:

Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J. & Lüftenegger, M. (2019). Has Achievement Goal Theory Been Right? A Meta-Analysis of the Relation Between Goal Structures and Personal Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org./10.1037/edu0000419>

**Elevers faglige prestasjoner henger sammen med deres personlige målsettinger, men målsettinger kan være så mangt. Eleven kan for eksempel ha satt seg målet å lære seg fagstoffet så grundig som mulig for å få dypere innsikt i faget, eller eleven kan ha satt seg målet å lære fagstoffet best mulig for ikke å framstå som mindre intelligent enn medelevene. Uansett hvilke mål eleven har satt seg, påvirkes målsettingen av målsettingsstrukturene, det vil si de målrelaterte meldingene (handlinger og ytringer) elevene oppfatter at skolen eller læreren formidler. Målsettingsstrukturene lar seg påvirke direkte av for eksempel skoleledelsen og læreren og er derfor en lettere rute til endring av elevenes personlige målsettinger enn å adressere den individuelle eleven. Ved å undersøke sammenhenger mellom ulike aspekter ved målsettingsstrukturer og ulike aspekter ved elevenes målsettinger søker denne systematiske kunnskapsoversikten<sup>1</sup> å avdekke hvordan man kan påvirke elevers målsettinger og dermed prestasjoner gjennom arbeid med målsettingsstrukturene.**

### Bakgrunn

Målsettingsteori har seilt opp som et viktig teoretisk rammeverk innen motivasjonsteori. Målsettingsteori inkluderer både personlige og kontekstuelle faktorer, hvor *målsettinger* representerer de personlige aspektene av målsettingsteori, og *målsettingsstrukturer* de kontekstuelle. Målsettinger handler om kompetanserelaterte mål som eleven har i ferdighets- og prestasjonssituasjoner. Fordi elevers målsettinger spiller en stor rolle for elevenes måloppnåelse, søker motivasjonsforskere stadig å øke forståelsen av hvordan personlige målsettinger utvikler seg og hvordan de kan formes eller endres. Konseptet målsettingsstrukturer har utviklet seg som konsekvens av dette arbeidet og viser til de kontekstuelle aspektene (læringsmiljøet) av målsettingsteori. Denne metaanalysen<sup>2</sup> definerer målsettingsstrukturer som de av lærerens undervisningspraksiser, metoder og prinsipper som gjør personlige målsettinger håndgripelige for eleven. Dette omfatter målrelaterte ytringer fra lærer til elev, samt det generelle målrelaterte miljøet, for eksempel i klassen og på skolen. Målsettingsstrukturene anses som svært viktige for elevenes personlige målsettinger fordi de tydeliggjør visse målsettinger for eleven eller oppmuntrer eleven til å sette seg andre/nye mål. Dersom læringsmiljøet for eksempel vektlegger at det er viktig ikke bare å kunne, men også å forstå fagstoffet, vil den enkelte elev kanskje sette seg et mål om dyp faglig innsikt og mestring. Dersom læringsmiljøet derimot vektlegger at det er viktig å være flinkest, vil den enkelte elev kanskje sette seg som mål å prestere best i klassen, eller i alle fall ikke prestere dårligst i klassen.

<sup>1</sup> **Systematisk kunnskapsoversikt/-oppsummering:** Som regel en artikkel eller en rapport som gir en oversikt over et klart definert forskningsspørsmål. Oversikten bruker systematiske og eksplisitte metoder for å identifisere, utvelge og kritisk vurdere relevant forskning, samt for å innsamle og analysere data fra studiene som er inkludert i oversikten.

<sup>2</sup> **Metaanalyse:** Statistiske teknikker i en systematisk oversikt for å integrere resultatene av inkluderte studier i en systematisk oversikt.

I utdanningssammenheng har det vist seg nyttig at skolene og lærerne har en bevissthet rundt målsettingsstrukturer i tillegg til å ha en bevissthet rundt elevers personlige målsettinger fordi målsettingsstrukturene påvirker elevenes målsettinger. Dessuten lar målsettingsstrukturer seg enklere påvirke og endre enn elevenes personlige målsettinger. Endringer i målsettingsstrukturer kan altså nedfelle seg i elevenes personlige målsettinger og påvirke elevenes måloppnåelse. Denne metaanalysen undersøker elevers subjektive opplevelser av målsettingsstrukturer, altså målsettingsstrukturene slik mottaker oppfatter og opplever dem, og baserer seg derfor på elevrapporteringer.

Vi forholder oss altså til to dimensjoner: den personlige (målsettinger) og den kontekstuelle (målsettingsstrukturer). Begge disse dimensjonene kan videre deles inn i fire fasetter:

- mestringsrelaterte målsettinger/målsettingsstrukturer (MM): fokus på å utvikle faglig kompetanse
- prestasjonsrelaterte målsettinger/målsettingsstrukturer (PM): fokus på å utkonkurrere medelever eller demonstrere ens faglige kompetanse
- unnvikende prestasjonsrelaterte målsettinger/målsettingsstrukturer (UPM): fokus på å unngå å prestere dårligere enn medelever eller å framstå som faglig inkompetent
- unnvikende mestringsrelaterte målsettinger/målsettingsstrukturer (UMM): fokus på å unngå reduksjon av faglig kompetanse eller å oppleve manglende faglig mestring.

Det må nevnes at UMM er en kontroversiell fasett: Enkelte hevder at denne fasetten ikke eksisterer som en del av barn og ungdoms personlige målsettinger fordi disse aldersgruppene i all hovedsak er opptatt av å lære (mer) og derfor ikke har personlige UMM. Til tross for at det er lite forskning på begge dimensjoner av denne fasetten, er den inkludert i denne metaanalysen.

Den personlige dimensjonen (personlige målsettinger) har altså fire fasetter som har sine motparter i og formes av fire tilsvarende fasetter i den kontekstuelle dimensjonen (målsettingsstrukturer). De fire fasettene av målsettingsstrukturene speiles i elevenes personlige målsettinger, og hver av de fire fasettene av målsettingsstrukturen antas i større eller mindre grad å virke direkte inn på deres motparter i den personlige dimensjonen (elevenes målsettinger). Kontekstuelle MM antas for eksempel å ha en positiv innvirkning på elevers personlige MM og manifestere seg som økt motivasjon, og positive holdninger til arbeid med faget. Dette kan komme til uttrykk som utholdenhet i arbeid med fagstoff, dybdelæring og høyere måloppnåelse. Personlige PM synes å kunne slå både positivt og negativt ut på elevers målsettinger, for eksempel i form av positive mestringsopplevelser eller i form av underyting og tillært hjelpeløshet. Personlige UPM antas i hovedsak å gi negative utslag på elevenes målsettinger, for eksempel i form av lav arbeidsinnsats eller manglende vilje til å arbeide med vanskelige oppgaver. Det trekkes likevel fram at personlige UPM kan ha en positiv effekt på elevers målsettinger i mer kollektivistiske (altså mindre kompetitive) sammenhenger. Til slutt antas det at også personlige UMM kan gi noen positive utslag, men at denne målsettingsfasetten i hovedsak har negative virkninger, for eksempel i form av angst og nervøsitet, manglende mestringstro og lave faglige prestasjoner.

Elevers personlige målsettinger formes og endres av målsettingsstrukturene i læringsmiljøet, her forstått som lærerens målrelaterte handlinger og ytringer samt som det generelle målrelaterte miljøet i klassen/på skolen. Kontekstuelle MM vektlegger viktigheten av læring, utholdenhet og det å faktisk forstå det en har lært. Kontekstuelle MM fremmer med dette ideen om at akademisk arbeid dypsett handler om å utvikle faglig/akademiske kompetanse. Kontekstuelle PM vektlegger derimot prestasjoner og ikke kompetanseutvikling ved å fokusere på rangering av elevers kompetanse, konkurranse mellom elevene og demonstrasjon av ferdigheter/evner. Kontekstuelle UPM er

handlinger/ytringer som kommuniserer til elevene at det er viktig å unngå å demonstrere manglende kompetanse/forståelse og å unngå å prestere lavere enn ens medelever. Kontekstuelle UMM fremhever viktigheten av ikke å glemme fagstoff eller å falle bakpå i kunnskapsutviklingen.

## Formål

Ved å syntetisere resultater fra tidligere studier på sammenhenger mellom målsettingsstrukturer og målsettinger undersøker denne systematiske kunnskapsoversikten hvordan de fire fasettene av målsettingsstrukturen virker inn på de fire fasettenes motpart innen personlige målsettinger, og eventuelt hvordan de krysspåvirker andre fasetter enn deres motparter. Disse forholdene har vanligvis blitt undersøkt gjennom (kvasi-) eksperimentelle<sup>3</sup> studier, observasjonsstudier eller spørreundersøkelser (lærer- og/eller elevrapporteringer). Denne systematiske kunnskapsoversikten baserer seg utelukkende på elevrapporteringer om målsettingsstrukturer og personlige målsettinger. Ved siden av å analysere data om elevenes personlige målsettinger, analyserer denne kunnskapsoversikten data om målsettingsstrukturene slik elevene oppfatter dem. Begrunnelsen for å ekskludere andre studiedesign er en tanke om at elevene i stor grad former deres målsettinger på bakgrunn av deres subjektive opplevelser av målsettingsstrukturene. Det følger av denne tanken at dersom man skal undersøke hvordan man kan påvirke elevenes målsettinger gjennom å endre målsettingsstrukturene, må man få grep om hvordan elevene opplever målsettingsstrukturene og om hvordan disse strukturene påvirker elevenes personlige målsettinger.

Metaanalysen undersøker også effekten av to grupper variabler (modererende faktorer) på analysene av forholdet mellom målsettingsstrukturer og personlige målsettinger:

- a) konseptuelle faktorer, for eksempel forskjellige definisjoner av målsettingsstrukturer (for eksempel kontekstuell PM som formet av lærer, som formet av skolen/klassen eller som formet av både lærer og skole-/klassemiljø), og hvordan studiene operasjonaliserer (måler) disse faktorene
- b) andre faktorer, som kjønn, utdanningstrinn, hvorvidt målsettingsstrukturene knyttet til MM ble målt som et hele (holistisk) eller som flere dimensjoner (multidimensjonal), hvorvidt fokus var på generelle eller fagspesifikke målsettinger eller målsettingsstrukturer, region og publikasjonsstatus (publisert/upublisert).

Følgende to forskningsspørsmål staker ut retningen for metaanalysen:

1. Hvor sterk er sammenhengen mellom de fire fasettene som utgjør målsettingsstrukturer og de fire fasettene som utgjør personlige målsettinger, inkludert krysspåvirkning?
2. Under hvilke forhold endres styrkeforholdet mellom målsettingsstrukturer og målsettinger?

## Inkluderte studier

Metaanalysen sammenstiller (syntetiserer) resultatene av 62 studier (68 forskjellige og uavhengige utvalg, 385 effektstørrelser, 47 975 elever og studenter) som ble utført i tidsrommet 1988–2018. Utvalget inkluderer upubliserte studier/artikler (grå litteratur). Hele utdanningsløpet (grunnskole, videregående skole og universitet/høgskole) er representert. Studier fra Europa, Asia og Nord-Amerika er inkludert i metaanalysen.

---

<sup>3</sup> **Eksperimentell:** Et forsøk hvor forskerne aktiv tester ut (intervenerer) for å teste en hypotese. **Kvasiekperimentell:** En type inndeling i grupper som ikke er en 100 % tilfeldig fordeling, f.eks. fordeling ved hjelp av annen hver, fødselsdag eller ukedag/dag i måneden. Kvasirandomisering kan se tilfeldig ut, men fordelingen er forutsigbar og det er mulig å manipulere hvem som fordeles til hvilken gruppe.

Utvelgelseskriteriene som ble satt, var:

1. Studien måtte inkludere data fra elevvurderinger av samtlige eller noen målsettingsstrukturer (MM, PM, UPM, UMM) og samtlige eller noen personlige målsettinger (MM, PM, UPM, UMM). Dersom studien var eksperimentell eller kvasieksperimentell, måtte datamateriale fra før eksperimentet tok til være tilgjengelig.
2. Utvalgene måtte være hentet fra grunnskole, videregående skole eller høgskole/universitet.
3. Målingen av målsettingsstrukturer og personlige målsettinger måtte være knyttet til klasserommet, til et spesifikt fag eller, hvis studien fokuserte på høgskole/universitet: til opplæringen i et emne eller en læringserfaring. Studier som undersøkte målsettingsstrukturer i kroppsøvingsstimer/høyere utdanning innen praktisk kroppsøving, ble ekskludert.
4. Studien måtte være publisert på engelsk, fransk eller tysk.

## Resultat

Metaanalysen viste at de fire fasettene av målsettingsstrukturer i størst grad påvirker de tilsvarende motpartene av personlige målsettinger, men at det også i noen grad forekommer krysspåvirkning mellom alle de fire fasettene av kontekstuelle målsetningsstrukturer på de fire fasettene av personlige målsettinger.

### Sammenhenger mellom mestringsrelaterte målsettingsstrukturer (kontekstuelle MM) og personlige målsettinger

Analysene viser en sterk sammenheng mellom mestringsrelaterte målsettingsstrukturer (kontekstuell MM) og mestringsrelaterte målsettinger (personlige MM). Styrken i dette forholdet indikerer at personlige MM kan formes og endres gjennom kontekstuelle MM. Analysene viste også en svakere, men tydelig krysspåvirkning av kontekstuelle MM på unnvikende mestringsrelaterte målsettinger (personlige UMM). På grunn av kontroversene rundt UMM i sammenheng med barn og unge advarer forskerne mot å trekke for bastante konklusjoner hva denne fasetten angår. Metaanalysen fant også krysspåvirkning av kontekstuelle MM på prestasjonsrelaterte målsettinger (personlige PM), men påvirkningen var liten til triviell. Kontekstuelle MM hadde også en signifikant liten til triviell påvirkning på unnvikende prestasjonsrelaterte målsettinger (personlige UPM); et resultat som overrasket forskerne da disse to fasettene av de to dimensjonene står så langt fra hverandre. Man må forstå dette resultatet på bakgrunn av og som en understreking av kompleksiteten av personlige målsettinger og, som følge av denne kompleksiteten, metodiske utfordringer knyttet til forskning på temaet.

### Sammenhenger mellom unnvikende mestringsrelaterte målsettingsstrukturer (kontekstuelle UMM) og personlige målsettinger

Metaanalysen viste signifikante sammenhenger mellom unnvikende mestringsrelaterte målsettingsstrukturer (kontekstuelle UMM) og samtlige fasetter av den personlige dimensjonen, med sterkest innvirkning på personlige UMM. Igjen trer kompleksiteten internt i dimensjonene og kompleksiteten mellom dem fram, og påvirkningen dette kan ha hatt for studienes metodevalg og resultater, påpekes: Det er vanskelig å si hvor den ene fasetten slutter og den andre begynner, det er vanskelig å si noe om hvordan elevene har forstått spørsmålene og hva som har motivert dem til å svare som de har gjort, og det er vanskelig kontrollere for eventuelle metodiske svakheter i studier på temaet. Det er dessuten få studier på denne fasetten. Flere studier, spesielt kvalitative studier, på kontekstuell UMM etterlyses, blant annet for å få kunnskap nok til å kunne si mer om hvorvidt dette er en fasett av målsettingsstrukturer som det er verdt å forske mer på.

### Sammenhenger mellom prestasjonsrelaterte målsettingsstrukturer (kontekstuelle PM) og personlige målsettinger

Denne målsettingsstrukturen er gjenstand for diskusjon i fagmiljøet: Mens enkelte har en vid forståelse av begrepet, det vil si at kontekstuelle PM forstås som det utvidede læringsmiljøet, har andre en smalere forståelse av begrepet, det vil si at kontekstuelle PM forstås som et resultat av den enkelte lærers ytringer og handlinger. Analysene indikerer at hvordan man forstår (konseptualiserer) og måler (operasjonaliserer) kontekstuelle PM, vil virke inn på resultatene av analysene. Hvordan man enn forstår begrepet, hadde også denne kontekstuelle målsettingsstrukturen størst innvirkning på fasetten som var dens personlige motpart (personlige PM). Kontekstuelle PM hadde også en innvirkning på de andre personlige PM, men styrken i sammenhengene endret seg med forskjeller i konseptualisering og operasjonalisering av begrepet. Noen av sammenhengene mellom fasettene mistet også sin statistiske signifikans i møte med moderatoranalysene. Kontekstuelle PM framstår som den mest komplekse av de fire fasettene av målsettingsstrukturer, men også som en som det er viktig å forske mer på, både for å teste ut hvordan konseptualiseringen av begrepet påvirker forskningsresultater, men også fordi denne fasetten i stor grad påvirker elevens prestasjonsrelaterte målsettinger og dermed deres prestasjoner. Dersom man finner ut mer om hva det er i læringsmiljøet som helhet, inkludert lærerens ytringer og handlinger, som fører til økte elevprestasjoner, kan skolene ta grep for å hjelpe elevene å prestere bedre.

### Sammenhenger mellom unnvikende prestasjonsrelaterte målsettingsstrukturer (kontekstuelle UPM) og personlige målsettinger

Analysene viste overraskende sterke sammenhenger mellom kontekstuelle UPM og personlige UPM og utfordrer dermed den generelle oppfatningen at kontekstuelle MM er den målsettingsstrukturen som har størst innvirkning på elevens måloppnåelse. Kontekstuelle UPM hadde også en moderat sammenheng med den andre personlige unnvikelsesfasetten, nemlig personlige UMM. Det var også sammenhenger mellom kontekstuelle UPM og personlige PM og MM. Disse sammenhengene var mindre, men statistisk signifikante. Nest etter kontekstuelle og personlige MM, var det sammenhengene mellom kontekstuelle og personlige UPM som var de sterkeste. Disse sterke sammenhengene tolkes av artikkelforfatterne som en indikasjon på nytteverdien av å studere den personlige dimensjonen som en sammensetning av fire fasetter, og at det derfor ikke lar seg gjøre å slå UPM og PM sammen til én fasett av den kontekstuelle dimensjonen. Mer forskning på kontekstuell UPM etterlyses.

Til slutt kommer forskerne med en tydelig oppfordring: Disse resultatene sier noe om viktigheten av å arbeide for et læringsmiljø som ikke fremmer unnvikende prestasjonsrelaterte målsettingsstrukturer. Her blir også de sterke sammenhengene mellom kontekstuelle og personlige MM viktige: kontekstuelle MM kan nedfelle seg positivt i elevens personlige MM og elevens personlige MM kan dempe effekten av eventuelle kontekstuelle UPM. Det anbefales derfor at man arbeider mot etablering av unnvikende prestasjonsrelaterte målsettingsstrukturer og for mestringsrelaterte målsettingsstrukturer samtidig.

### Moderatoranalysene

Hva angår moderatorene, viste analysene at studier som definerte og målte målsettingsstrukturer som et produkt av læringsmiljøet fant sterkere sammenhenger mellom målsettingsstrukturer og personlige målsettinger enn studier som definerte og målte målsettingsstrukturer som et produkt av lærerens aktiviteter. Studier som målte målsettingsstrukturer både som læringsmiljø og som lærernes handlinger og ytringer, ga resultater midt mellom de to ytterpunktene. Definisjonen av hva en

målsettingsstruktur er og hvordan den kommer til uttrykk, er flytende, og forskjeller i ulike studiers operasjonalisering av begrepet vil påvirke resultatene. Kjønn og publikasjonsstatus viste seg ikke å signifikant påvirke resultatene, mens tidspunkt for publisering, utdanningsnivå, region, hvorvidt kontekstuell MM ble målt som et hele (holistisk) eller som flere dimensjoner (multidimensjonal), samt hvorvidt studien undersøkte målsettingsstrukturer og målsettinger generelt eller i en fagspesifikk kontekst ser ut til å påvirke dem.

### Implikasjoner

Metaanalysen fant sterke sammenhenger mellom de fire fasettene av de to dimensjonene. Dette resultatet indikerer at personlige målsettinger lar seg påvirke og forme av de kontekstuelle målsettingsstrukturene, og dette er det viktig at både skoleledelse og lærere er bevisste på.

Hva angår fremtidig forskning på temaet viser denne systematiske kunnskapsoversikten at hvordan man forstår (konseptualiserer) og måler (operasjonaliserer) målsettingsstrukturer vil kunne ha stor innvirkning på forskningsresultatene. Dette trekkes fram som det viktigste resultatet av denne systematiske kunnskapsoversikten. Artikkelforfatterne anbefaler ikke at framtidig forskning på temaet forlater en konseptualisering og operasjonalisering til fordel for en annen, men at begge typer inkluderes i forskningsstudier for slik å oppnå en mer kompleks kunnskap og forståelse for samspillet mellom målsettingsstrukturer og målsettinger.