

Martin Guldahl Letting

Elevers refleksjoner om tilbakemelding og selvregulering i kroppsøvingsfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2017

Sammendrag

Dette er en masterstudie i idrettsvitenskap, med tilhørighet til Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole.

Det hevdes i NOU (2015: 8) og i St.meld. Nr 28 *Fremtidens skole* (2015-2016) at ”evnen til å lære å lære” er en kompetanse som dagens unge er avhengig av for å kunne være aktive deltakere av et fremtidig samfunn i stadig endring. Dette blir i de to nevnte policydokumentene forstått som metakognitiv og selvregulerende kompetanse. Elevenes kjennskap og anvendelse av metakognitiv og selvregulerende kompetanse kan hjelpe dem til å ta i bruk det de har lært, og videre utvikle en dypere forståelse om seg selv og hvordan en lærer (NOU 2015: 8). I denne studien vil hensikten være å belyse hvordan elever kan reflektere med selvregulerende prosesser om den tilbakemeldingen de får underveis i kroppsøvingundervisningen fra læreren. Dette da det er lite forskning om hvordan elevene kan dra seg nytte av en tilbakemelding ved bruk av selvregulerende strategier (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Det er gjennomført kvalitative intervjuer av fire elever som metodisk grunnlag for å innhente kunnskap om problemstillingen.

I denne studien har det blitt tatt i bruk Butler & Winne`s (1995) modell om selvregulert læring som analytisk verktøy. Dette for å analysere elevenes fortellinger og opplevelser slik de snakker om dem i intervjuene. Det kommer gjennom det analytiske arbeidet med elevenes opplevelser frem at deres grunnleggende forståelser og oppfatninger angående tematikken om tilbakemeldinger til en viss grad kan se ut til å styre deres selvregulerende refleksjoner. Likevel finner vi gjennom analysen i denne studien eksempler på at deres oppfatninger og forståelser er bevegelige, og at ulike forhold i tilknytning til tilbakemeldingene ser ut til å påvirke deres refleksjoner om læring.

Denne studien viser at tematikken rundt tilbakemeldinger i kroppsøving kan fremstå som mer nyansert enn det forskningslitteraturen forklarer. Spesielt gjelder dette egoorienterte tilbakemeldinger, karakterisert som tilbakemeldinger uten informasjon relatert til det som skal læres. Det kan se ut til at egoorienterte tilbakemeldinger med et fremtidsrettet preg, kan virke mer læringsfremmende for elever enn de tilbakemeldingene som har et fortidsrettet preg. Studien viser likevel, i samsvar med forskningslitteraturen, at oppgaveorienterte

tilbakemeldinger som inneholder informasjon relatert til det som skal læres, generelt oppfattes av elevene som mer læringsfremmende enn de egoorienterte tilbakemeldingene.

Selvregulering og tilbakemeldinger er en kompleks og underforsket tematikk. Denne studien vil kanskje til en viss grad åpne opp sammenkoblingen mellom disse fenomenene, men samtidig tydeliggjøre at det er behov for mer forskning for å øke vår forståelse for dem.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	5
Forord	7
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn for prosjektet	8
1.2 Problemområde	9
1.2.1 Problemstilling	9
1.3 Studiens struktur	10
2. Aktualisering og tidligere forskning.....	11
2.1 Ferdigheter i ”fremtidens skole”	11
2.2 Aktualisering av tematikken selvregulert læring og metakognisjon	13
2.3 Selvregulering som rammeverk-begrep.....	14
2.4 Tidligere forskning om selvregulering og tilbakemeldinger i kroppøving	16
2.5 Oppsummering	20
3. Teoretisk forankring	22
3.1 Metakognisjon	22
3.1.1 Metakognitiv kunnskap	23
3.2 Metakognitiv kontroll - Selvregulering	24
3.2.1 Butler & Winnes modell om selvregulert læring.....	26
3.3 Selvregulering i kroppøvingfaget.....	28
3.4 Hvordan tilbakemeldingsbegrepet forstås i denne studien.....	29
3.5 Det pedagogiske prinsippet om tilbakemelding	30
3.5.2 Oppgaveorienterte- og egoorienterte tilbakemeldinger	32
3.6 En sammenkobling av begrepene som analyseredskap	33
4. Metode.....	36
4.1 Kvalitativ metode.....	36
4.1.1 Kvalitative intervju.....	37
4.2 Datainnsamling.....	39
4.2.1 Utvalg	39
4.2.2 Intervjuguide	41
4.2.3 Gjennomføring av pilotintervju og enkeltintervju	42
4.2.4 Transkribering	43
4.3 Analyse og fortolkning.....	44
4.4 Validitet, Reliabilitet og Overførbarhet.....	46
4.4.1 Validitet.....	46
4.4.2 Reliabilitet	47
4.4.3 Overførbarhet	48
4.5 Ethiske refleksjoner	49

4.5.1 Forskerrollen i kvalitative intervju	50
5. Analyse	52
5.1 Butler & Winnes modell som analytisk verktøy	53
5.2 Presentasjon av informantene	54
5.3 Hvordan snakker elevene om tilbakemeldinger?	55
5.3.1 Tilbakemelding som en konsekvens.....	55
5.3.2 Hvordan snakker elevene om tilbakemeldinger i kroppsøving?.....	57
5.4 Når og hvem får elevene tilbakemeldinger fra?	60
5.4.1 Hvem får elevene tilbakemelding fra?.....	60
5.4.2 Når får elevene tilbakemelding i undervisningen?	61
5.5 Egoorienterte tilbakemeldinger og refleksjon	64
5.5.1 Engasjement for oppgaven	64
5.5.2 Egoorienterte tilbakemeldinger og selvregulering.....	66
5.5.3 Nyttien av egoorienterte tilbakemeldinger i ulike sammenhenger	68
5.6 Oppgaveorienterte tilbakemeldinger og refleksjon	70
5.6.1 Utførelse som kan forbedres og elevenes bekræftelse av tilbakemeldingen.....	70
5.6.2 Oppgaveorienterte tilbakemeldinger og selvregulering.....	72
5.7 Oppsummering	75
6. Oppsummering og veien videre	78
6.1 Problemstillingen	78
6.1.1 Egoorienterte tilbakemeldinger kan begrense elevenes oppmerksomhet mot læringsmålet	78
6.1.2 Oppgaveorienterte tilbakemeldinger hjelper elevene å ta i bruk selvregulerende strategier.....	79
6.1.3 Kroppslige erfaringer er nødvendig for at elevene kan reflektere over læringsutbyttet.....	80
6.1.4 Hvordan noe blir bevegelig	80
6.2 Tilbakemeldingsprinsippet i kroppsøving opp mot fagfornyelsen	81
6.3 Veien videre	82
7. Referanser	84
8. Vedlegg	91

Forord

Arbeidet med denne masterstudien har vært både utfordrende og lærerikt. Det er med stolthet jeg leverer denne oppgaven som setter punktum etter fine år på Norges idrettshøgskole. Likevel fortjener også andre personer oppmerksomhet for deres bidrag til studien.

Først og fremst rettes det en stor takk til hovedveileder Jorunn Spord Borgen, professor ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, NIH. Du har gjennom gode og faglige tilbakemeldinger stadig gitt meg inspirasjon og ideer til hvordan denne studien kunne forbedres. Jeg setter stor pris på ditt engasjement og all den tid du har brukt gjennom denne prosessen.

Jeg vil også rette en takk til biveileder Finn Hjørdemaal, Førsteamanuensis ved institutt for pedagogikk, UiO. I våre lærerike samtaler har du kommet med viktige innspill og konstruktive meninger som har vært til stor hjelp i denne studien. Takk for at du delte din kunnskap med meg.

Takk til skolen jeg forsket på, kontaktperson på skolen og til de fire elevene som stilte opp på intervju og fortalte om sine tanker og erfaringer, dere vet selv hvem dere er.

Til slutt en takk til alle nærmeste for all støtte gjennom arbeidet med denne masterstudien.

Oslo, Mai 2017

Martin Letting

1. Innledning

Denne masteravhandlingen er skrevet ved Norges idrettshøgskole innenfor seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Den har tilhørighet til det større prosjektet ”*META-learn: Metacognitive regulation of learning and teachers support. A comparative study in Finland and Norway*”.

Innledningen vil gi et innblikk i bakgrunnen for prosjektet, en formulering av problemområde og problemstilling, samt en beskrivelse av videre oppbygging av studien.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Som faglærerstudent i kroppsøving og idrettsfag ved Norges idrettshøgskole, har jeg gjennom studietiden møtt et bredt utvalg av diskusjoner og tematikker rundt kroppsøvingfaget. Selv om flere av tematikkene som ble løftet frem var interessante, ble jeg spesielt oppmerksom når jeg kom innom tematikken om tilbakemeldinger. Både gjennom praksisperioder, diskusjoner i undervisning og gjennom egen erfaring, har jeg erfart at tilbakemeldinger av typen: ” Bra!”, ” Godt jobbet!” og ” Stå på nå!”, er tilbakemeldinger som forekommer veldig hyppig i kroppsøvingundervisningen. Dette var noe jeg fikk lyst til å utforske nærmere.

Jeg ble introdusert for prosjektet META-learn ganske tidlig etter påbegynt masterstudie. Prosjektet tar utgangspunkt i den omfattende diskusjonen angående hvordan dagens skoler kan møte de utfordringer fremtidens samfunn frembringer, og hvilke evner og ferdigheter dagens unge er avhengig av for å bli aktive medlemmer av et samfunn i stadig endring. Ludvigsenutvalgets seneste NOU (2015: 8) og Stortingsmelding nr 28 (2015-2016) er en vital bakgrunn for prosjektet, med deres anbefaling om dybdelæring på tvers av fag. De trekker frem viktigheten av elevenes ”evne til å lære å lære”, og nettopp elevenes selvregulerende ferdigheter er sentrale for en slik evne. På bakgrunn av dette og min interesse angående tilbakemeldinger, ble jeg nysgjerrig på hvordan elevene bruker tilbakemeldinger de får fra læreren og hvordan dette brukes som grunnlag for videre læringsarbeid. Om en kan identifisere slike selvregulerende refleksjoner hos elever, kan det være at vi får en større forståelse for hvordan elever arbeider med de tilbakemeldingene de får.

1.2 Problemområde

Kroppsøvningsfaget er et fag som står i en særstilling i opplæringen. Grunnet fagets praktisk-estetiske ståsted, vil elevene ha mulighet til å utvikle en forståelse av en annen type enn de gjør i de teoretiske fagene (NOU 2015: 8). Dette fordi i de praktisk-estetiske fagene, kan eksperimentering og utforsking gi rom for læringsutvikling uten at elevene må komme frem til riktig svar (NOU 2015: 8). I kroppsøvningsfaget finnes det også ulik praksis for hvordan lærere tilrettelegger, gjennomfører og vurderer elever (Prøitz & Borgen, 2011). Ettersom slik ulik praksis finner sted i faget, ser jeg det som interessant å undersøke hvordan elevene opplever faget. Dette slik at utviklingen av faget kan hjelpe til å ivareta de formålene læreplanen beskriver.

Selvregulert læring har den siste tiden blitt et av de større områdene innen utdanningsforskning (Hopfenbeck, 2011). Dette blir også presisert i Ludvigsenutvalgets offentlige utredning (2015: 8), der det argumenteres for at selvregulerte elever vil være i stand til å lære og møte utfordringer på en måte som vil gi dem grunnlag for å kontrollere eget liv i et demokratisk og allsidig samfunn. Selv om vi kan identifisere fra tidligere år at det har vært etterspurt selvregulering som fagovergripende kompetanse, blir det nå lagt betydelig innsats for å implementere dette i større grad i opplæringen. Med dette utgangspunktet, ser jeg det som interessant å undersøke nærmere hvordan elever tar i bruk tilbakemeldinger fra læreren, og om dette kan gi informasjon om elevenes selvregulerende ferdigheter i kroppsøving.

1.2.1 Problemstilling

I dette prosjektet vil jeg søke etter å få en større forståelse for hvordan elever tar i bruk selvregulerende ferdigheter i kroppsøvningsfaget. Jeg vil gjøre dette ved å se på hvordan de reflekterer over den tilbakemeldingen de får fra læreren underveis i undervisningen. Jeg synes dette er en interessant innfallsvinkel da prinsippet om tilbakemeldinger ifølge Nicol & MacFarlane-Dick (2006) ikke har utviklet seg i takt med prinsippet om læring. Å få innsikt i hvordan elever tar til seg og tar i bruk den tilbakemeldingen de får, kan være med på å øke vår forståelse for hvordan elevene tar i bruk selvregulerende ferdigheter for å lære i kroppsøvningsfaget. Med utgangspunkt i dette, har jeg utviklet følgende problemstilling:

Hvordan reflekterer elever over lærers tilbakemelding i pågående kroppsøvningsundervisning?

Dette vil jeg undersøke ved å intervjuere elever på videregående skole om deres erfaringer med og opplevelser av de tilbakemeldingene de har fått fra læreren. For å koble disse erfaringene og opplevelsene til elevene opp mot teorien om selvregulering, vil jeg ta i bruk Butler & Winnes (1995) modell om selvregulert læring for å forstå de fortellingene elevene kommer med når de snakker om tilbakemeldinger. Ved å ta i bruk denne modellen, kan det være mulig å få en større forståelse for hvordan læreres tilbakemeldinger til eleven kan påvirke de kognitive prosessene eleven gjør seg i akademiske oppgaver i skolen (Butler & Winne, 1995).

1.3 Studiens struktur

I neste kapittel redegjøres det for kontekst og tidligere forskning. Det blir utdypet hvorfor problemområdet er interessant, hvordan selvregulering kommer til syne i politiske styringsdokumenter, hvordan tilbakemeldingsbegrepet blir forstått i denne studien, samt hva vi vet om selvreguleringsfeltet i kroppsøving. I kapittel 3 blir det gjort en presentasjon av den gjeldende teorien studien bygger på. Her blir det også gjort en aktualisering av hvilke muligheter kroppsøvingfaget har for utvikling av selvregulering hos elevene. Til slutt blir de aktuelle begrepene sett i sammenheng. I metodekapittelet (kapittel 4) vil jeg gjøre en presentasjon og begrunnelse av metodiske valg som er gjort i dette prosjektet. Her vil det også fremkomme en beskrivelse av gjennomføringen av studiens ulike prosesser. I kapittel 5 har jeg valgt å gjøre en tematisk analyse, altså har resultater og diskusjon blitt slått sammen. Jeg vil her presentere de funnene som er gjort, og videre diskutere de opp mot gjeldende forskningslitteratur og tidligere forskning. Avslutningsvis i kapittel 6, vil studiens funn bli oppsummert opp mot problemstillingen. Det vil også fremkomme noen tanker om hvordan vår kunnskap om elevers refleksjoner over tilbakemeldinger i kroppsøving, kan være med på å synliggjøre fagfornyelsen som kommer til uttrykk gjennom Ludvigsenutvalgets NOU (2015: 8) og Stortingsmelding nr 28 (2015-2016). Til slutt presenterer jeg noen ideer om videre forskning på feltet.

2. Aktualisering og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg først utdype hvorfor problemområdet fremstår som et interessant felt. Videre vil jeg forklare hvordan Ludvigsenutvalgets NOU (2015: 8) og Stortingsmelding nr 28 (2015-2016) spiller en viktig rolle, og jeg vil også ta for meg hvordan begrepet selvregulering kommer til syne i politiske styringsdokumenter. Dette vil innebære opplæringsloven, den generelle delen av læreplanen, den fagspesifikke læreplanen og relevante forskrifter. Til slutt vil jeg se hva aktuell tidligere forskning sier om tematikken.

Hvilke evner og ferdigheter er dagens unge avhengig av for å bli aktive medlemmer av et samfunn i stadig endring? I den seneste offentlige utredningen om "fremtidens skole", trekkes "elevens evne til å forstå, kontrollere og håndtere sine egne forståelser og egen læring" frem (NOU 2015: 8). Denne tematikken blir i NOU-en forstått som selvregulering og metakognisjon. Disse to begrepene blir særlig fremhevet i utredningen som en mulighet til å utvikle elevenes potensial som menneske, samt deres dypere forståelse av læring. Videre kommer det frem av NOU-en at kunnskap om når og hvordan en kan anvende det man har lært, er viktig for å kunne utvikle en dypere forståelse om seg selv og hvordan en lærer (NOU 2015: 8). Dette vil ha stor innvirkning på hvordan en som person vil være bedre rustet til å løse problemer og oppgaver som dukker opp senere i livet på reflekterte måter, både alene og med andre (NOU 2015: 8). Vi kan med andre ord identifisere en anbefaling om dybdelæring, forstått som egenskaper og ferdigheter som går på tvers av fagområder i dette dokumentet. I følge Zimmerman & Schunk (2011) er det, med henvisning til forskning tilbake på 80-tallet, to begrunnelser for å vie mer tid til ferdighetene selvregulering og metakognisjon. For det første at selvregulerte prosesser er en viktig kilde for å forstå prestasjonsforskjellene mellom ulike elever. For det andre at selvregulering og metakognisjon vil være et effektivt middel for å forbedre kompetansen hos elever som svinger mye i prestasjon.

2.1 Ferdigheter i "fremtidens skole"

Som tidligere påpekt, ligger Ludvigsenutvalgets offentlige utredning (2015: 8) og Stortingsmelding nr 28 (2015-2016) som vitale grunnlag for denne studien. I de to policy-dokumentene blir det understreket at fagene i skolen er avhengig av en fornyelse for å kunne møte de kompetansebehov som fremtidens arbeids- og samfunnsliv krever (NOU 2015: 8;

St.meld. nr 28 (2015-2016)). I delutredningen (NOU 2014: 7) blir det påpekt at morgendagens samfunn vil være preget av høy kompleksitet og hurtige endringer, noe som vil stille økte krav til endring av kompetanser, både hos enkeltindividet og samfunnet. Samtidig kommer det frem av delutredningen at det legges ned mye godt arbeid i dagens skole, og derfor vil det være hensiktsmessig å bevare og videreutvikle det arbeidet som allerede gjøres, der hvor forandringer skal iverksettes (NOU 2014: 7). På bakgrunn av disse utviklingstrekkene, blir det i NOU-en (2015: 8) stilt spørsmål om hva elever vil ha behov for å lære i skolen om 20-30 år. Utvalget anbefaler fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold (NOU 2015: 8, s. 8):

- *Fagspesifikk kompetanse*
- *Kompetanse i å lære*
- *Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta*
- *Kompetanse i å utforske og skape*

I denne studien blir fokuset tilegnet kompetansen i å lære. Dette fordi kompetansen blir ansett som spesielt viktig i forhold til å utvikle bevissthet om ens egen forståelse og læring (St.meld. nr 28 (2015-2016)). Denne kompetansen blir forstått som metakognisjon, som i skolesammenheng betyr å bruke refleksjon aktivt i det faglige arbeidet (NOU 2015: 8; St.meld. nr 28 (2015-2016)). Det blir understreket at et fokus på metakognisjon kan hjelpe elevene til å kunne bruke tankemåter og læringsstrategier aktivt for å fremme egen læring (NOU 2015: 8). At hvert fag har ulike læringsstrategier som er relevante for det enkelte fag, blir trukket frem. Likevel blir det også påpekt at elevene må kunne vurdere i hvilke sammenhenger de er relevante og videre kunne ta de i bruk (NOU 2015: 8). Det å gjøre slike vurderinger og styre sine egne læringsprosesser blir omtalt som selvregulering (St.meld. nr 28 (2015-2016); NOU 2015: 8). Nettopp selvregulering og metakognisjon blir i de to policy-dokumentene sett på som forutsetninger for å kunne lære i alle fag, og det kommer dermed en anbefaling om at de blir integrert som en del av læringen i fagene (NOU 2015: 8). På denne måten kan elevene lære seg å bli bevisste i måten de lærer på, og de kan dermed i nye sammenhenger både i og utenfor skolen, raskt tilegne seg ny kunnskap (St.meld. nr 28 (2015-2016)).

2.2 Aktualisering av tematikken selvregulert læring og metakognisjon

Videre i dette kapitlet ønsker jeg å aktualisere tematikken rundt selvregulert læring og metakognisjon, som har blitt et av de store temaene innenfor utdanningsforskning de senere år (Hopfenbeck, 2011). Denne forskningen om hvordan elever utvikler sine selvregulerende ferdigheter er ifølge Hopfenbeck (2011) underforsket i norsk skolesammenheng, men er likevel noe som har opptatt forskere internasjonalt i flere tiår (Zimmerman, 2008). For å kunne aktualisere denne tematikken i forhold til kroppsøving, er jeg avhengig av å se den gjennom et filter. Jeg vil i denne masteravhandlingen benytte begrepet tilbakemelding/feedback som mitt filter å se selvregulering gjennom. Det finnes flere grunner til at jeg velger nettopp dette begrepet. Tidligere forskning viser at tilbakemeldinger i tilknytning til læring brukes på ulike måter, og gjerne etter at læringsarbeidet er avsluttet. I følge forskningen burde tilbakemeldinger i større grad bli brukt for å utvikle elevenes kompetanse til å regulere sin egen læring, for at elevene på den måten i større grad skal klare å sette seg realistiske mål og forventinger til ulike oppgaver (Sadler, 1989; Butler & Winne, 1995). Dette er nært knyttet opp mot begrepet om selvregulering, som blir gjort rede for i kapittel 3. Forskning viser imidlertid at tilbakemeldinger i stor grad blir brukt ved en behavioristisk rett/galt-metode og ikke som læringsfremmende (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989; Hopfenbeck, 2011a; Leirhaug & MacPhail, 2015). Leirhaug & MacPhail (2015) hevder at i Norge har dette en sammenheng med overgangen fra L97, som er en prosessorientert læreplan, til en mål- og kriteriebasert læreplan i KL06, noe som innebærer endringer i vurderingsformer og vurderingskulturer. Leirhaug & MacPhail (2015) hevder videre at en slik reformforandring som innebærer endringer i vurderingskulturer og vurderingsformer, har utfordret lærernes allerede godt implementerte praksis angående tilbakemeldinger i kroppsøving, som ofte er av typen jeg har erfart: ”Bra!”, ”Godt jobbet!” og ”Stå på nå!”. Det blir også påpekt at det ikke er gjort en innsats for å lage et støttende miljø i kroppsøving for å implementere en ny vurderingskultur knyttet til den nye læreplanens økte fokus på forholdet mellom vurdering underveis og ved slutten av opplæringen (Leirhaug & MacPhail, 2015; Prøitz & Borgen, 2011). Forskningen peker på at tilbakemeldinger ikke alltid fungerer læringsfremmende fordi den blir gitt som informasjon om rett/galt, selv om tilbakemeldinger ifølge selvreguleringsteoriene skulle kunne fungere læringsfremmende. Med andre ord kan vi si at det kan se ut til å være et gap mellom selvregulering og tilbakemelding som fenomener i skolesammenheng, noe som blir understøttet av Nicol & MacFarlane-Dick (2006).

Nicol & MacFarlane-Dick (2006) understreker også at forholdet mellom tilbakemeldinger og selvregulert læring er et underforsket felt. Vi vil senere i studien se at elever som har evne til selvregulerende prosesser, kan dra nytte av eksterne tilbakemeldinger (Butler & Winne, 1995). Likevel kommer det frem at selv om litteraturen og forskning har påpekt at elever kan ha nytte av dette, har det ikke kommet tydelig nok frem hvordan denne prosessen kan skje ved hjelp av selvregulerte strategier (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Når det i tillegg fremkommer av Hopfenbeck (2011) at forskning knyttet til strategibruk og selvregulering i norsk skole har vært knyttet til de teoretiske fagene, vil det være veldig interessant å koble dette opp mot kroppsøving, et praktisk-estetisk fag. Ved å produsere kunnskap om selvregulering i kroppsøving, kan vi få mer kunnskap om selvregulering i de ulike fagområdene i skolen.

2.3 Selvregulering som rammeverk-begrep

De politiske styringsdokumentene legger rammer for hvordan opplæringen skal foregå. Spesielt sier de noe om hva undervisningen og opplæringen skal inneholde, og hvilke formål den skal tjene. Det mest fundamentale dokumentet vi kan finne, er loven om grunnskolen og den videregående opplæringen, ofte referert til som Opplæringslova. Allerede i § 1-1, formålet med opplæringen, kan vi identifisere en etterspørsel etter selvregulert læring. Her kommer det frem at: *”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet.”* (Opplæringsloven, §1-1, 1998). For å kunne utvikle elever til å bli aktive deltakere i et samfunn i stadig endring, blir det påpekt at skolen i samarbeid med hjemmet, må legge til rette for læring av et bredt utvalg kompetanser og en god forståelse av det de lærer (NOU 2015: 8). Dette kan kobles opp mot dagens samfunn, der det nå finnes en større etterspørsel etter mennesker som har kompetanse i ulike former for kompleks kommunikasjon, problemløsning og mennesker som innehar ferdigheter til å stadig lære og sette seg inn i nye situasjoner (Hopfenbeck, 2011).

I formålet med opplæringen kan vi også se at den skal lære elevene å tenke kritisk. Her blir også elevenes rett til medansvar og medvirkning understreket (Opplæringslova, §1, 1998). Utdanningsdirektoratet knytter dette inn i opplæringen gjennom læringsplakaten. Her kommer det tydelig frem at skolen skal stimulere eleven til å utvikle læringsstrategier og evne til kritisk tenking (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Hvordan skolen skal gjøre dette, kommer i

midlertidig ikke frem. Hopfenbeck (2011b) påpeker at slike krevende ferdigheter er noe elevene trenger støtte for å utvikle, og lærerens rolle blir her vektlagt. Dette samsvarer også med Ludvigsenutvalgets offentlige utredning, der de påpeker at elevenes læring og refleksjon om egne læringsprosesser formes i et sosialt miljø (NOU 2015: 8). På en slik bakgrunn, at elevene trenger støtte fra læreren til å utvikle slike ferdigheter, kan vi i veiledningen til læreplan i kroppsøving identifisere følgende anbefaling som omfatter tilbakemeldinger i form av spørsmål:

“For at elevene skal utvikle ansvar og oppleve at de har innflytelse på egen utvikling, må de få mulighet til å reflektere rundt læringsarbeidet. Det å stille elevene spørsmål om hva de har fått til og hva de bør øve mer på, kan bidra til at de øver opp denne type refleksjon” (Utdanningsdirektoratet, 2015d)¹.

I forskriften til Opplæringslova § 3-11, kommer det frem at eleven har rett på underveisvurdering (forskrift til Opplæringslova, 2006). Denne skal brukes som et redskap i læringsprosessen, slik at elevens kompetanse i fag øker. I læringsplakaten kan dette sammenliknes med at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Forskriften (2006) sier også at underveisvurderingen skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven, og rettlede om hvordan han eller hun kan utvikle sin kompetanse. Dette er i tråd med Svanes & Skagen (2016) sin påstand om at tilbakemeldinger spiller en uvurderlig rolle i kunnskapsutvikling. Svanes & Skagen (2016) påpeker imidlertid at det å gi slike innholdsrike, målrettede tilbakemeldinger, vil være en av lærernes største oppgaver.

I rundskrivet om informasjon om endringer i kroppsøvingsfaget (2015b), kan vi oppdage en viktig påstand om at kompetanse i kunnskapsløftet er forstått som ”*evnen til å møte en kompleks utfordring, eller å utføre en kompleks aktivitet eller oppgave*”². Dette kan kobles opp mot selvregulering i den grad kunnskapsløftet forventer at elever skal være i stand til å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen læring. For at en elev skal kunne møte en

¹ Hentet 17. Januar 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/3-praktiske-eksempler/> kap. Involver elevene.

² Hentet 17. Januar 2017 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/3-Lareplanen/> kap. 3 – Læreplanen i kroppsøving.

kompleks utfordring, er han/hun avhengig av å ha en formening om hva utfordringen er, og hvilke faktorer som må tas i bruk for å nå målet. Utdanningsdirektoratet (2015c) påpeker også at implementering av gode læringsstrategier fremmer motivasjonen for læring, samt evnen til å løse utfordrende oppgaver.

I den generelle delen av læreplanen kommer det frem at opplæringens fremste mål er utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Utvikling kommer ofte fra kreativitet og utforskning. Kreativitet vil også fremme læring, ved at en vil få kjennskap til elementer en kan kombinere på nye måter, og dermed vil de grunnleggende forståelsene vi har, utvides. Under det arbeidende menneske, finner vi også påpekning om at elevenes ytelser blir tungt påvirket av de arbeidsvaner som de skaper tidlig i utdanningsforløpet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Vi kan her finne en påstand om at mennesker holder seg til det kjente og kjære. Det blir også påpekt at elevene trenger utfordringer som de knytter til de tidligere opplevelser de har. Kroppsøvingfaget adresserer denne påstanden i formålet for faget, der de sier at faget skal gi elevene mot til å tøyne egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det som da har vært ukjent for elevene, kan utvikles til å bli kjent, og kan igjen utvikles mot det nye ukjente.

2.4 Tidligere forskning om selvregulering og tilbakemeldinger i kroppsøving

Forskningen rundt selvregulert læring og metakognisjon har foregått i flere tiår for å undersøke hvordan elever kunne styre deres egne læringsprosesser (Zimmerman, 2008). På 1980-tallet ble begrepene i økende grad interessante for forskere. Dette da det ble bemerkelsesverdig å se hvordan elevene kunne reflektere over egen strategibruk i ulike situasjoner, og dermed også hvordan disse strategiene kunne brukes som forutsetning for effektiv læring (Hopfenbeck, 2011). Opp gjennom årene har også forskningen rundt tematikken utviklet seg i takt med de teoretiske paradigmene og de ulike metodologiske innfallsvinklene som har gitt mulighet for videre kunnskapsutvikling (Zimmerman, 2008). De største navnene omkring temaet er for eksempel Barry J. Zimmerman, Paul Pintrich, Dale Schunk og i senere tid har Therese Hopfenbeck tatt grep rundt den stadig voksende tematikken her i Norge. Her påpeker hun at forskningen i Norge knyttet til strategibruk i skolen, primært har vært fokusert på de teoretiske fellesfagene samfunnsfag, matematikk og naturfag. Det kommer også frem at lese- og skrivestrategier på tvers av fag, er noe som har fått økende fokus (Hopfenbeck, 2011). Likevel finnes det veldig lite forskning om

selvregulering og strategibruk knyttet opp mot kroppsøvningsfaget, noe som fremstår som et av hovedpunktene i det større prosjektet META-learn.

For å finne frem til tidligere forskning om selvregulering og tilbakemelding i kroppsøving, har jeg gjort søk i ulike databaser og politiske dokumenter. Søkene i de politiske styringsdokumentene har blitt gjort for å kunne se den gjeldende teorien og forskningen i konteksten av skolens opplæring og spesifikt i kroppsøvningsfaget. Det har blitt gjort søk etter selvregulering og tilbakemeldinger i Læreplanen, Opplæringslova, forskrifter og ulike artikler publisert fra utdanningsforbundet og –direktoratets sider. Når det gjelder ulike databaser, har Brage, Google Scholar og Web of science blitt brukt. Søkeord som har blitt brukt er blant annet: ”selvregulering”, ”selvregulert læring”, ”metakognisjon”, ”Kroppsøving”, ”læringsstrategi”, ”tilbakemeldinger”, ”formativ vurdering”, ”vurdering for læring”, ”self-regulation”, ”self-regulated learning”, ”metacognition”, ”feedback”, ”formative assessment” og ”assessment for learning”. Resultatene av søkene er få, og bekrefter at tematikken rundt selvregulering og tilbakemeldinger er et underforsket felt, hvor det finnes lite forskning der de to begrepene ses i sammenheng. Spesielt finnes det lite forskning knyttet til begrepene i en kroppsøvningskontekst i skolen. Søket viser at det imidlertid finnes en del bachelor- og masteroppgaver om tilbakemelding fra de senere årene, men svært få artikler etc. som har gjennomgått fagfellevurdering i tidsskrifter. Denne studien kan se ut til å bidra med kunnskap innenfor nettopp dette feltet, da begrepene ofte ses hver for seg i litteraturen.

I sin doktoravhandling, undersøker Hopfenbeck (2009) elevers bruk av selvregulerende strategier i samfunnsfag. Her tok hun i bruk en mixed methods av både spørreskjemaer og intervju av elever for å kunne måle deres selvregulerende kompetanser. Et viktig funn ble gjort der det ble påpekt at elever med lav måloppnåelse ga mindre valide svar angående deres strategivalg på spørreskjema, grunnet at deres forståelse for tematikken var mindre enn elever med høy måloppnåelse. Dette samsvarer med Zimmerman & Schunk (2011), som påpeker at selvregulering er en viktig kilde for å forstå prestasjonsforskjellene mellom ulike elever. Et av de andre funnene, var der elevenes bruk av læringsstrategier ble koblet opp mot den vurderingskulturen de opplevde i klassen og på skolen (Hopfenbeck, 2009). Dette inkluderte hvilke læringsmål som lå til grunn, men også hvordan læreren ga tilbakemeldinger til elevene. Det fremstår som relevant for denne studien å ta hensyn til at vurderingskulturen ved skolen og i faget kan ha betydning for hvordan elevene reflekterer rundt tilbakemeldinger ved å intervju elever på ulike skoler og utdanningsprogram.

Leirhaug (2016) viser til resultater av tilbakemeldinger knyttet opp mot begrepet om vurdering for læring. Det kommer frem at elevene rapporterer at de har få tilbakemeldinger i kroppsøving. Likevel kommer det også frem at lærere seg imellom er stort sett enige når de sier at undervisvurdering er noe de gjør kontinuerlig i kroppsøving. Dette spriket mellom elev- og lærerperspektiv hevder Leirhaug (2016) gjør tilbakemeldinger spesielt interessant. Kan elever og lærere ha ulik oppfatning av hva tilbakemeldinger er? At det finnes et slikt sprik, kan gjøre det interessant å videre utforske den ene partens opplevelser med tilbakemeldinger i kroppsøving. Ved å undersøke hvordan elever snakker om de tilbakemeldingene de får i undervisningen, kan denne studien være med på å utvikle vår forståelse for hvordan elever opplever og forstår en tilbakemelding fra læreren.

Hattie & Temperley (2007) har gjennom oppsummerende analyser av tidligere forskning på tilbakemeldinger, påpekt at tilbakemeldinger umiddelbart etter handlingen er å foretrekke. Leirhaug (2016) utdyper videre at kroppsøvingsfagets praktiske egenart vil hjelpe læreren med dette. Dette fordi det i kroppsøving ofte er mulig å identifisere direkte om eleven har forstått og klarer å anvende den informasjonen som de har fått fra læreren.

Et annet interessant arbeid er en kunnskapsoversikt av Jonskås (2010). Her redegjør hun for forskningslitteratur i kroppsøving fra 1978 til 2010. En viktig avgrensning i hvilke artikler og oppgaver hun har med, er gjort der det kun skal være publisert i Norge, eller av norske forfattere i utlandet. På denne måten sikrer hun seg mot å ta med artikler som er gjeldende for det internasjonale P.E.-faget, og fokuset blir lagt på kroppsøving i Norge. I denne kunnskapsoversikten kommer det frem at emnene det skrives mest om i kroppsøving er: Tilpasset opplæring og integrering, læreplaner og historie, elevvurdering og til slutt motivasjon (Jonskås, 2010). En kan gjøre tolkninger om at tilbakemeldinger til elevene kan være et poeng i elevvurdering, spesielt ved fokus på undervisvurdering. Likevel kan vi ved gjennomgang av de ulike undersøkelsene Jonskås (2010) har inkludert, fort oppdage at mange av undersøkelsene legger vekt på standpunktvurderingen og kriterier til denne. Ut ifra dette, kan denne studien hjelpe til med å produsere mer kunnskap om feltet tilbakemeldinger, noe som det kan se ut til å ha behov for.

I samme arbeid kommer det også frem en påstand som også er relevant i denne sammenheng. I følge Jonskås (2010, s.7) er det “(...) *svært mangelfull kunnskap om hva elever lærer og*

hvordan undervisning foregår”. Spesielt den første delen vil være av interesse i denne studien. Ved å gjøre kvalitative intervju av elever, og spørre direkte hvordan de reflekterer over de tilbakemeldingene de får, kan det være mulig å få en større forståelse for nettopp hva de lærer i undervisningen.

I sin studie om ”skjuleteknikker i kroppsøving”, tar Hagen, Aune & Lyngstad (2014) for seg hvordan elever kan ta i bruk metoder for å skjule hva de opplever i undervisningen. I deres studie kan det være interessant å se at elever kan bruke slike skjuleteknikker der de ikke forstår lærernes muntlige tilbakemeldinger. Når elevene ikke klarer å løse instruksjonskoden, påpekes det at de sliter med å komme i gang med oppgaven, og de tar da i bruk metoder for å unngå aktiv deltakelse for den aktuelle oppgaven (Hagen, Aune & Lyngstad, 2014). Læreres formuleringer av tilbakemeldinger de gir til elevene kan ha ulik innvirkning på elevenes engasjement og forståelse for oppgaven. Dette gir en forståelse for at elever kan ha ulikt utgangspunkt for læring i ulike sammenhenger, og videre at elever kan dra seg nytte av ulike tilbakemeldinger på forskjellige måter. En slik forståelse kan være av betydning for de analysene og drøftingene jeg skal gjøre senere i denne studien.

De seneste årene har det blitt publisert noen masteroppgaver rundt tematikken om tilbakemeldinger og selvregulering i kroppsøving. Bjørklund (2011) tok for seg tilbakemeldingenes betydning for elever i kroppsøving. Her skiller han mellom generelle og spesielle tilbakemeldinger. De generelle tilbakemeldingene peker på elevenes sluttprodukt, mens de spesielle sier noe om elevens nettopp gjennomførte handling, med en beskrivelse av momenter eleven kan forbedre. Det kommer frem at spesielle tilbakemeldinger virker mer positivt inn på elevenes tekniske utførelse av en oppgave, i forhold til de generelle tilbakemeldingene (Bjørklund, 2011). Bang (2016) gjorde også en undersøkelse om tilbakemeldinger i kroppsøving. Her så han på om elever opplever at læreren bruker tilbakemeldinger og fremovermeldinger i undervisningen, og videre hvordan elevene opplevde at disse hadde betydning for dem. Funnene i studien tyder på at elevene opplever i liten grad å få tilbakemeldinger og fremovermeldinger i faget (Bang, 2016). Det kommer også frem at elevene opplever at de tilbakemeldingene og fremovermeldingene som læreren gir, i for liten grad er rettet mot kompetansemålene og er for lite konkrete til at de skal kunne anvendes for videre læring (Bang, 2016). Dette er i samsvar med Eides (2011) funn som sier at elevene kan ha vansker med å bedre læringsutbyttet sitt i kroppsøvingfaget, da de tilbakemeldingene elevene får ikke alltid gir dem noe råd om hvordan de kan forbedre seg. Vi

kan ut ifra disse studiene se at tilbakemeldinger som ikke gir noe forbedringsråd til elevene, ofte finner sted i undervisningen. Det kan da i denne studien være interessant å undersøke hvordan elevene reflekterer med selvregulerende prosesser over både slike tilbakemeldinger, men også de som er læringsfremmende.

Når det gjelder selvregulering i kroppsøving, har Øyehaug (2016) gjort en studie om hvordan lærere og elever oppfatter og praktiserer innsatsforskriften i kroppsøving etter 2012. Han tar her i bruk teorien om selvregulering for å beskrive hvordan lærere og elever kan arbeide med innsats i kroppsøving. Det kommer frem at lærerne ser om elevene kan regulere sin innsats i undervisningen, ut ifra kommuniserte mål (Øyehaug, 2016). Et annet av studiens funn kommer frem der lærerne i kroppsøving forventer selvregulerte elever, men støtter dem lite opp gjennom underveisvurdering til å bli nettopp selvregulerte (Øyehaug, 2016). Dette kan det være mulig å koble opp mot Leirhaug (2016) sin studie, som sier at lærere i kroppsøving stort sett mener at underveisvurdering er noe som de gjør kontinuerlig i faget. Kan det være slik at lærere opplever å gi underveisvurdering, men at den i liten grad er rettet mot å utvikle elevenes selvregulerende kompetanse? Det kan da være interessant i denne studien å se på hvordan elever reflekterer med selvregulerende prosesser, ut ifra hvilke tilbakemeldinger de får fra læreren. Å se på hvordan ulike tilbakemeldinger fra læreren underveis i undervisningen kan støtte opp under elevenes selvregulerende refleksjoner, kan være med på å utvikle vår forståelse om hvordan lærere legger til rette for selvregulert læring gjennom sine tilbakemeldinger til elevene.

2.5 Oppsummering

Frem til nå har jeg vist til at elever i fremtidens skole vil være avhengig av et knippe ulike kompetanser. Denne studien tar spesielt utgangspunkt i elevenes ”evne i å lære å lære”, slik at de har mulighet til å være aktive deltakere av et samfunn med høy kompleksitet og som stadig vil endre seg (NOU 2015: 8). Gjennom kapittel 2.1 kommer det frem at elevenes selvregulerende kompetanse er viktig for å utvikle denne evnen. Det ble videre gitt uttrykk for hvordan et fokus på selvregulert læring kan komme til syne i politiske styringsdokumenter i skolen og kroppsøving spesielt (jf. Kap 2.3). Her kan vi blant annet identifisere at elevene vil være avhengig av eksternt stimulanse for å utvikle sin kompetanse til selvregulering (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Med tilbakemeldinger til elevene, kan lærere legge til rette for at elevenes bevissthet mot egen læringsprosess øker, og videre en øket kompetanse i

selvregulerende ferdigheter. Ved da å se selvregulering i dagens skole og visjonene for fremtidens skole i sammenheng med tematikken rundt lærerens tilbakemeldinger til elever, vil det danne utgangspunkt for denne studien. Her undersøkes elevenes fortellinger om hvordan de bruker tilbakemeldinger. Det kan gjennom denne undersøkelsen være mulig å få en større forståelse for hvordan elever tar i bruk selvregulerende ferdigheter ved lærerens tilbakemeldinger. Dette kan danne et grunnlag for videre forskning på hva elevene faktisk lærer i kroppsøvingsfaget.

3. Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg utdype den teoretiske forankringen som studien tar utgangspunkt i. Betydningen av dette blir understreket av Halvorsen (2008) hvor han sier at en teoretisk definisjon av de relevante begrepene er avgjørende for å skape relasjoner til mer kjente og presise meningsinnhold. Jeg vil i dette kapitlet utdype teorien om selvregulering og metakognisjon i seg selv, og videre se på hvilke muligheter kroppsøvingsfaget har for å legge til rette for slik dybdelæring. Jeg vil også operasjonalisere begrepet feedback/ tilbakemelding ut i fra litteraturen. Gjennom hele studien vil tilbakemeldinger og feedback bli brukt som synonyme. Dette vil jeg gjøre da litteraturen omtaler feedback-begrepet med en pedagogisk innfallsvinkel, noe jeg finner felles med det norske begrepet tilbakemelding, og dermed blir de to begrepene oppfattet likt. Til slutt vil jeg også forsøke å koble begrepene om tilbakemeldinger og selvregulering sammen for å skape en tydeligere kontekst for studien.

Før jeg begynner å definere den gjeldende teorien, vil jeg først påpeke at tematikken rundt selvregulering og metakognisjon innebærer en komplisert begrepsverden som vi kan se har vært mindre forsket på enn ønskelig (Hopfenbeck, 2011; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Zimmerman, 2008). På bakgrunn av dette kan jeg se at en operasjonalisering og full forståelse av begreper og tematikker tilknyttet teorien kan være komplisert og krevende. Likevel vil en begrepsanalyse være avgjørende for det teoretiske fundamentet som prosjektet skal bygges på.

3.1 Metakognisjon

Metakognisjon som generelt begrep innebærer kunnskap om egen tenking, og også bevissthet og kjennskap rundt sin egen kognisjon (Pintrich, 2002). Dersom vi ser det videre til en læringskontekst, blir begrepet ofte sett på som evnen til å reflektere over hva som læres, hensikten med det som læres og hvordan en selv lærer (NOU 2015: 8). Vi kan med andre ord si at det dreier seg om elevens kunnskap og forståelse i egen læringsprosess, og videre hvordan eleven på en veloverveid og reflekterende måte legger til rette for egen læring. Et viktig aspekt angående metakognisjon, er menneskers utviklende kompetanse. Med det menes at et menneske vil utvikle større og større kognitive kompetanser og bevissthet rundt seg selv etter som man blir eldre (Flavell, 1979). Likevel er det essensielt å bli utsatt for situasjoner der en er avhengig av refleksjon og regulerende evner for å utvikle de kognitive ferdighetene. Det vil dermed si at metakognitiv kompetanse er noe man må øve på for å kontrollere så godt

som mulig (Hopfenbeck, 2011b; Flavell, 1979). Pintrich (2002) påpeker her viktigheten av eksplisitt diskusjon rundt begrepet metakognisjon. Dette for å hjelpe mennesker og skape et vokabular der de kan snakke om sine tanker og refleksjoner. Ved å se og høre hvordan andre mennesker møter tematikken, kan de i større grad klare å adaptere disse tankene til egne situasjoner. På denne måten vil ikke metakognitive kompetanser være noe mystisk eller fremstå som stabile trekk ved et menneske, men heller som en trenbar ferdighet.

3.1.1 Metakognitiv kunnskap

John Flavell er en viktig bidragsyter innenfor tematikken om metakognisjon. Han mente at begrepet metakognisjon kunne deles inn i to hovedkategorier; metakognitiv kunnskap og metakognitiv erfaring eller kontroll (Flavell, 1979). I dette kapitlet vil jeg legge fokus på den første delen; metakognitiv kunnskap. Metakognitiv kunnskap blir i hovedsak utdypet som kunnskap om generelle strategier som kan bli tatt i bruk og dermed også måter de kan påvirke forløpet og utfallet av kognitive prosesser (Pintrich, 2002; Flavell, 1979). Her kan vi altså se at en dypere forståelse av ulike strategier blir tatt i bruk. Dette inkluderer hvilke strategier som kan bli brukt i ulike oppgaver, hvordan ulike strategier har styrker og svakheter under ulike forhold, og til slutt også kunnskap om deg selv slik at de anvendte strategiene er tilpasset eget nivå, motivasjon, styrker og svakheter osv. (NOU 2015: 8). Likevel vil det ikke inngå i den metakognitive kunnskapen å ta i bruk denne kjennskapen, dette fremstår som hovedskillet mellom metakognitiv kunnskap og kontroll, noe vi kommer tilbake til senere.

Metakognitiv kunnskap har i senere tid blitt oppfattet som så vitalt at det ble satt øverst i det reviderte klassifiseringssystemet for kunnskap (Pintrich, 2002). I utgangspunktet var det her tre kategorier av kunnskap; faktakunnskap, begrepskunnskap og prosedyrekunnskap.

Metakognitiv kunnskap ble lagt til grunnet dens implikasjon for læring, undervisning og vurdering i utdanningssammenheng (Pintrich, 2002). Pintrich (2002) påpeker også hvordan den metakognitive kunnskapen vil være implementert i de fleste teoretiske innfallsvinkler. Dette kan en si da det er stor enighet fra forskere på ulike felt om at ved utvikling, vil elever bli mer bevisste angående sin egen tenking og refleksjon.

Flavell (1979) påpeker at metakognitiv kunnskap består av kjennskap om hvordan faktorer eller variabler påvirker utbyttet. Det blir skissert tre grunnleggende kategorier av slike variabler. Kunnskap om strategier, kunnskap om oppgaver og kontekst, og kunnskap om deg

selv. Den strategiske kategorien inneholder kunnskap om ulike lærings- og refleksjonsstrategier (Pintrich, 2002). Ved å ha kjennskap til ulike strategier, kan eleven forstå hvilken fremgangsmetode som kan brukes for å nå enten delmål eller hovedmål. Kunnskap om oppgaver og kontekst vil gi eleven kjennskap om at ulike utfordringer vil være mer eller mindre krevende, og på den måten forstå at ulike oppgaver kan løses med ulik strategisk fremgangsmetode (Flavell, 1979). Selv om disse kategoriene fremstår som viktige i den helhetlige metakognitive kunnskapen, påpeker både Pintrich (2002) og Flavell (1979) at det er kunnskapen om deg selv som opptrer som den viktigste variabelen. Dette fordi det innebærer en kjennskap til sine egne styrker og svakheter, og kan på den måten påvirke hvilke strategier som blir tatt i bruk for å løse ulike oppgaver. Likevel påpeker også Pintrich (2002) viktigheten av at elevens mestringsforventning stemmer overens med realiteten. Dersom eleven oppfatter sine styrker i større grad enn de faktisk er, kan det føre til et feil strategisk valg, og læringsutbyttet kan da svekkes. Han kommer derfor med en oppfordring til lærere om å fokusere på og hjelpe elever der de skaper en nøyaktig og sann selvoppfattelse, ikke høy selvtillit (Pintrich, 2002).

Selv om den metakognitive kunnskapen blir kategorisert i ulike variabler, vil disse variablene ofte interagere i en situasjon. For å understreke, eksemplifiserer Flavell (1979) dette gjennom følgende tilfelle: Du kan tenke at du (i motsetning til din bror), burde bruke strategi A (i stedet for strategi B), i oppgave X (i kontrast med oppgave Y). Likevel er det viktig å understreke, som tidligere, at de metakognitive kunnskapskategoriene kun omhandler kjennskap til dem, ikke aktiv bruk av dem.

3.2 Metakognitiv kontroll - Selvregulering

Gjennom de siste ti-årene, har forskere slitt med å fremstille en universell og felles operasjonalisering av det metakognitive kontroll-begrepet; selvregulering (Boekaerts & Corno, 2005). Dette understreker Boekaerts & Corno (2005) der de påpeker at faktorene knyttet til selvregulering stammer fra ulike forskningsfelt, for eksempel psykologi, kognisjon, problemløsning, motivasjon og vilje. Ved å undersøke litteraturen, oppdager man at hvert forskningsfelt fokuserer på ulike aspekter ved selvregulert læring, grunnet deres ulike paradigmer og tradisjoner (Zimmerman & Schunk, 2011; Boekaerts, 2005; Hopfenbeck, 2011). Likevel vil det finnes faktorer ved selvregulering som går igjen oftere enn andre. En felles forståelse kan vi finne der selvregulering fremstår som et syklisk fenomen (Boekaerts &

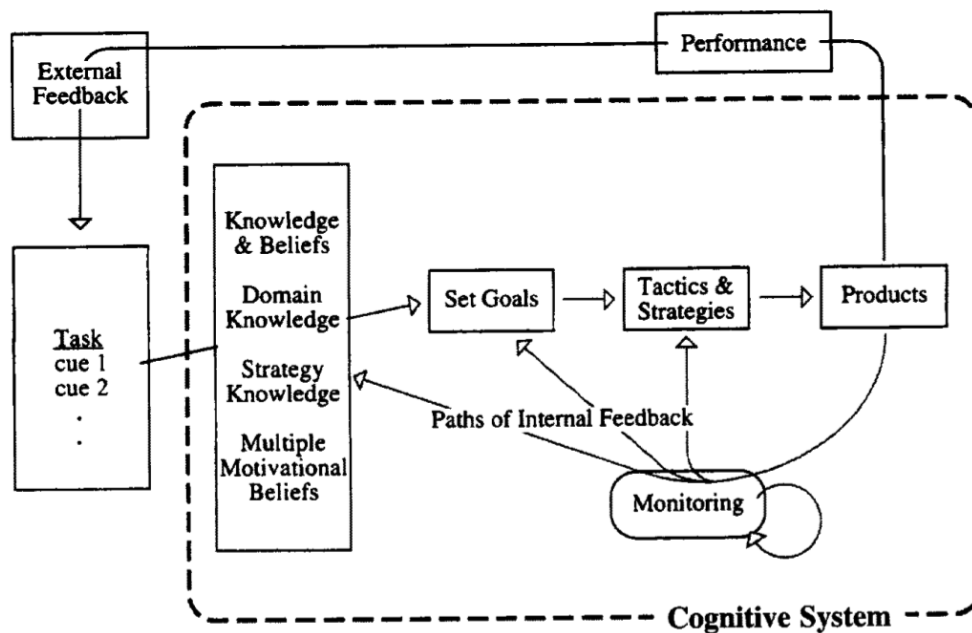
Corno, 2005; Zimmerman, 2008; Zimmerman & Schunk, 2011). Med dette menes at den lærende må innta en proaktiv rolle, der den gir seg selv interne tilbakemeldinger og refleksjoner angående tanker, følelser og handlinger for å påvirke deres læring.

I følge Boekaerts & Corno (2005) kan vi identifisere ulike modeller tatt i bruk for å redegjøre for tematikken, alle med en litt ulik vektlegging av faktorer knyttet til selvregulert læring. Noen av de største modellene i utdanningsammenheng, finner vi hos Paul Pintrich, Lyn Corno, Phillippe Winne og McCaslin & Hickey (Boekaerts & Corno, 2005). I denne studien blir modellen til Phillippe Winne & Deborah Butler (1995) lagt til grunn. Dette grunnet deres vektlegging av kognitive faktorer, samt deres kombinerte interesse for tilbakemeldinger, noe som egner seg godt opp mot dette prosjektet. Butler & Winne (1995) ser på selvregulering i en skolekontekst og sier at:

”In academic contexts, self-regulation is a style of engaging with tasks in which students exercise a suite of powerful skills: setting goals for upgrading knowledge; deliberating about strategies to select those that balance progress toward goals against unwanted costs; and, as steps are taken and the task evolves, monitoring the accumulating effects of their engagement.” (Butler & Winne, 1995, s. 245).

Vi kan med andre ord si at en elev som tar i bruk selvregulerende prosesser planlegger, gjennomfører og vurderer egen læring. Hvordan en elev vurderer i hvilken grad en burde endre noe for å nå målet sitt, fremtrer som sentralt innen selvregulering (Pintrich, 2002).

3.2.1 Butler & Winnes modell om selvregulert læring



Figur 3.1. Modell om selvregulert læring. Hentet fra Butler & Winne, 1995, s. 248.

Deborah Butler og Phillippe Winne presenterte i 1995 en modell som tar for seg forholdet mellom selvregulert læring og tilbakemeldinger. Deres artikkel fremstår som en av få der en teoretisk syntese mellom selvregulering og tilbakemeldinger blir formulert (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). For å beskrive modellen, blir den delt opp i fire faser: Grunnleggende kunnskap og forventninger, å sette seg mål, strategier og taktikk, og til slutt produkt og vurdering.

Når en elev blir tildelt en oppgave, vil han/hun være avhengig av å aktivere sin forforståelse angående den aktuelle tematikken, for at oppmerksomhet mot oppgaven skal kunne skje (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Denne forforståelsen består av grunnleggende kunnskap eleven er avhengig av for å utføre oppgaven, kunnskap om hvilke strategier som finnes og bevissthet rundt sin egen motivasjon og mestringsforventning. På bakgrunn av hvordan eleven tolker disse variablene, vil han ha mulighet til å sette seg et mål med oppgaven (Butler & Winne, 1995). Elevens kunnskap om ulike strategier og taktikk vil være en avgjørende faktor for selvregulering. Dette da det skaper klare grenser for selve reguleringen av læringen, og hvilke måter eleven ser han kan komme frem til målet på (Butler & Winne, 1995). Hvilken mestringsforventning eleven har vil være en viktig faktor for hvilket mål eleven setter seg, hvordan eleven takler motgang underveis og viljen han viser til oppgaven (Bandura, 1977).

Winne (2011) påpeker at eleven kan opptre selvregulert om de allerede dobbeltsjekker at de forstår oppgaven og hva de knytter den til før den starter. De kan også være selvregulerte hvis de søker etter mer informasjon om oppgavens krav dersom de er uklare og de ser verdi i å oppklare dem.

Når eleven har skapt seg en forståelse av oppgaven, formulerer han seg et mål han vil oppnå (Winne, 2011). Selv om elevens og lærerens mål med oppgaven vil overlappe, vil graden av overlapping variere (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Eksempelvis kan læreren legge opp en oppgave for at eleven skal oppnå høy måloppnåelse, men eleven selv ønsker bare å få godkjent. På denne måten vil elevens mål med oppgaven styre hans kognitive engasjement. Det blir derfor påpekt at instruksjonen av oppgaven kan påvirke hvordan eleven setter målet sitt (Butler & Winne, 1995).

Med en gang eleven har satt seg et mål, må de iverksette handlinger for å nå dem. Butler & Winne (1995) trekker frem at dersom oppgaven er veldig kjent for eleven, kan handlingene skje automatisk. Dersom oppgaven er mer ukjent derimot, vil selvregulerte elever reflektere over hvilke strategier og taktikker som kan føre til fremgang mot det aktuelle målet. Det blir her understreket at det som oftest blir valgt en av to ulike kategorier for strategivalg; kognitive strategier og handlingsstrategier. De kognitive strategiene blir ofte valgt der eleven fokuserer på informasjonen som er gitt, og deretter organiserer en form for struktur og mening med oppgaven. Handlingsstrategiene vil først og fremst innebefatte hvor stor innsats og anstrengelse eleven må legge ned for å nå det aktuelle målet sitt, samt hvilke tiltak han burde foreta seg (Butler & Winne, 1995).

Strategiene brukt i oppgaven vil være formende for hvilke produkter eleven kommer frem til, både interne og eksterne (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). De eksterne produktene refererer til de endrede handlinger som er observerbare for andre mennesker, i denne sammenheng medelever og lærere. De interne produktene viser til den kunnskapsproduksjonen eleven gjør seg selv kognitivt. Ved å vurdere disse produktene opp mot de tidligere fasene i modellen, vil eleven skape indre tilbakemeldinger til seg selv (Butler & Winne, 1995). Disse tilbakemeldingene vokser ut av en sammenlikning av nåværende opp mot ønskede mål. Dersom det ikke er samsvar mellom de nåværende og ønskede målene, vil en selvregulert elev vurdere hva som kan endres for å komme dit (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Dette kan være at eleven utvikler sin grunnleggende forståelse for oppgaven, at de justerer sine

opprinnelige mål med oppgaven, eller redefinerer passende taktikk og strategi for å nå målet. Det er denne vurderingen og de indre tilbakemeldingene eleven gir til seg selv, som er hovedpunktene i selvregulert læring (Zimmerman & Schunk, 2011; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Schunk, 2005; Butler & Winne, 1995). Winne (2011) påpeker at hele hovedpoenget med selvregulering, er å gjøre liknende oppgaver i fremtiden enklere, noe Salomon & Perkins (sitert av Winne, 2011) omtaler som *forward reaching transfer*.

3.3 Selvregulering i kroppsøvingsfaget

Som tidligere nevnt, står kroppsøving i en særstilling i skolen grunnet fagets praktisk-estetiske ståsted. Vi kan allerede her påpeke fagets muligheter for dybdelæring som selvregulering og metakognisjon. Dette fordi kroppsøving gir gode muligheter for progresjon og kontinuitet, da faget fremheves som eneste praktisk/ estetiske fag gjennom hele grunnskole og videregående skole (Engelsrud, 2015). Dette kan vi også se der kompetansemålene i kroppsøvingsfaget bygger på hverandre. Prinsippet om progresjon er et begrep som er meget nært knyttet opp mot dybdelæring (NOU 2015: 8). Ludvigsenutvalget (NOU 2015: 8) utdyper dette med at progresjon har en læringspsykologisk side som kan påvirke hvordan elevenes forståelse utvikler seg over tid. Gjennom 13 års deltakelse i kroppsøving, vil elevene ha stor mulighet for å utvikle sine egne forståelser og læring gjennom deltagelse i kroppsøvingsfagets allsidige og varierende aktiviteter, som bygger på hverandre.

Der faget skal medvirke til at eleven sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015), kan en se i sammenheng med der selvregulerte elever velger, strukturerer og skaper sosiale og fysiske miljøer for å optimalisere læringen sin (Zimmerman & Pons, 1988). Formålet i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015) sier også konkret at: ”*Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening.*”³ Som vi har sett tidligere, vil en elev som drøfter og reflekter over hva og hvordan han/hun må endre noe i arbeidet sitt for å nå det målet som er satt, kunne karakteriseres som en selvregulerende elev.

Kroppsøvingsfaget blir også fremhevet som et fag som representerer et alternativt erfarings- og refleksjonsrom. Dette kan vi se grunnet fagets gode mulighet for å balansere både handling

³ Hentet 16. Januar 2017 fra: [https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal - Læreplan i kroppsøving s. 1](https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal-Læreplan-i-kroppsøving-s.1)

og refleksjon over læring (Engelsrud, 2015). Dette vil være i samsvar med definisjonen av selvregulering, der planlegging, gjennomføring og overvåking blir vektlagt. Likevel påpeker både Engelsrud (2015) og Leirhaug & MacPhail (2016) at selv om kroppsøving står i en slik velegnet posisjon, blir utøvelsen innenfor dagens rammer ofte prioritert til å holde elevene aktive, i stedet for å videreutvikle kroppslig dybdelæring og refleksjon. Denne forskningen peker kanskje på et mulig paradoks mellom fagets potensial og læreres didaktiske praksiser.

I kroppsøving, som eneste fag i skolen, blir innsats lagt til grunn som et av grunnlagene for vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Rundskrivet (Utdanningsdirektoratet, 2015b) sier også at:

“Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet.”⁴

Dette kan vi med andre ord knytte opp mot viktigheten av at elevene inntar en proaktiv læringsrolle når de skal gjennomføre selvregulerende prosesser. Trondsen et al. (2009) påpeker at elever som er selvstendige kan reflektere over egen læring, noe som innebærer at eleven har et metaperspektiv på egen læringsaktivitet og læringsutbytte. Vi kan altså se et fag der selve vurderingsgrunnlaget vektlegger selvregulerende kompetanser og metakognitive prosesser.

3.4 Hvordan tilbakemeldingsbegrepet forstås i denne studien

Tilbakemeldinger er en av faktorene som har størst innvirkning på læring og prestasjoner (Hattie & Temperley, 2007). Til tross for dette, blir ikke begrepet definert eller sett på i litteraturen som noe fast, spesielt ikke innenfor et pedagogisk område (Black & William, 2009). Leirhaug (2016) påpeker at feedback i et klasseromsperspektiv vil handle om relasjonene mellom lærer, elever og fag, og ser videre på tilbakemeldinger som en vurderingsstrategi. Dette fordi tilbakemeldingen til eleven sier noe om hvor eleven er i sin læring, hvilket mål eleven skal nå og hvordan eleven kan nå det aktuelle målet (Sadler, 1989;

⁴ Hentet 17. Januar 2017 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/> - Kap. Forutsetninger og innsats – Merknad til andre ledd.

Black & William, 2009; Hattie & Temperley, 2007). I denne studien blir tilbakemeldinger da sett på som en vurderingsstrategi som har til formål å være formativ, altså at den skal fremme læring. Trondsen et al. (2009, s. 26) understreker videre at formativ vurdering er:

”En rekke handlinger lærere og eventuelt elever gjennomfører for å skaffe seg informasjon om elevenes læring. Denne informasjonen blir så brukt til å gi tilbakemeldinger slik at både undervisningsaktiviteter og læringsaktiviteter elever og lærere er engasjert i, kan endres og forbedres.”

Dette er nært knyttet opp mot begrepet om selvregulering, og det kan være enklere å se de to begrepene i sammenheng når de har det samme formålet.

Selv om det kommer frem at tilbakemeldinger har som formål å være formative, poengterer Sadler (1998) at ikke alle tilbakemeldinger er nettopp dette. Dette da tilbakemeldinger på personnivå, som for eksempel: ”Bra jobbet” eller ”Du er en flink jente/gutt” ikke hjelper eleven med å lære (Trondsen et al., 2009; Stobart, 2008). Dette fordi det pekes på at tilbakemeldingen må inneholde informasjon relatert til det som læres, dersom den skal være formativ (Trondsen et al., 2009). I denne studien blir det ut ifra dette tatt i bruk begrepene til Hattie & Temperley (2007) om ego- og oppgaveorienterte tilbakemeldinger, for å se nærmere på nettopp denne tematikken. På denne måten kan det være mulig å undersøke hvordan elever reflekterer med selvregulerende prosesser rundt disse tilbakemeldingene, og videre om det er slik at tilbakemeldingen må inneholde informasjon relatert til det som læres for at den skal fremme læring.

3.5 Det pedagogiske prinsippet om tilbakemelding

I 1995 skrev Butler & Winne om hvordan forskning på feedback i en utdanningskontekst stort sett har vært fokusert på informasjon gitt til elever av en ekstern kilde, enten en lærer eller en datamaskin. De påpekte at vanligvis vil ikke slike tilbakemeldinger være tilgjengelige underveis i læringsaktiviteten, men blir gitt først etter den er ferdig (Butler & Winne, 1995). I senere tid har det vært flere publiserte studier om tematikken, og flere faktorer og teoretiske innfallsvinkler har blitt koblet inn rundt begrepet. For at en felles forståelse skal ligge til grunn for begrepet, vil dette kapittelet bli brukt til en operasjonalisering av prinsippet om tilbakemeldinger.

Det pedagogiske prinsippet om feedback er et av de viktigste begrepene for å fremme læring og heve kompetansen (Hattie & Temperley, 2007; Trondsen et al., 2009; Butler & Winne, 1995; Svanes & Skagen, 2016; Sadler, 1989). Likevel er evnen til å gi gjeldende og passende tilbakemeldinger til elever på deres eget kompetansenivå, en av lærerens mest krevende oppgaver (Svanes & Skagen, 2016; Trondsen et al., 2009). Dette da mange lærere anser det å gi gode målrettede tilbakemeldinger til alle elever som meget ressurskrevende (Utdanningsforbundet, 2015). Utdanningsforbundets (2015) policydokument om *mer tid til hver elev* argumenterer da for at elevene trenger mer tid individuelt med læreren, slik at de får tilrettelagt opplæringen til sitt eget kompetansenivå. Vi kan også se at tilbakemeldingenes effekt blir sterkt påvirket av både type tilbakemelding og hvordan de blir gitt (Hattie & Temperley, 2007; Black & William, 2009). Når vi nå skal gå videre inn i begrepet om tilbakemeldinger, kan vi se at en av de mest siterte definisjonene er av Ramaprasad (1983, s.4) hvor han sier at:

“Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way”

Denne definisjonen blir av flere forskere kritisert da de ønsket en dypere analyse av begrepet for å kunne oppdage feedbacks multiple rolle i kunnskaps- og kompetanseutvikling (Butler & Winne 1995; Sadler, 1989). I denne studien vil jeg se på tilbakemeldinger som informasjon gitt av en lærer eller annen elev, og tilbakemeldingen omhandler aspekter ved mottakerens handling eller forståelse (Hattie & Temperley, 2007). Vi kan her oppfatte tilbakemeldinger som en konsekvens av noe. Jeg vil ta i bruk denne forståelsen for begrepet grunnet dens gode anvendelighet opp mot modellen (jf figur 3.1, Butler & Winne, 1995) brukt for å presentere tematikken om selvregulering. I modellen blir tilbakemeldinger sett på som en konsekvens av de produktene elevene kommer frem til i en oppgave. Dette er noe som samsvarer godt med denne definisjonen av tilbakemeldinger.

Tilbakemeldinger har ingen effekt i et vakuum, for at en tilbakemelding skal ha effekt er en avhengig av en læringskontekst som tilbakemeldingene kan adresseres til (Hattie & Temperley, 2007). På bakgrunn av dette kan vi se at tilbakemeldinger må gi svar på tre store spørsmål: Hvor er den lærende i sin læring? Hvor skal den lærende? Hva trengs å gjøre for å komme dit? (Black & William, 2009; Sadler, 1989; Hattie & Temperley, 2007; Butler &

Winne, 1995) Tradisjonelt sett, har læreren hatt ansvaret for disse tre spørsmålene. Likevel vil det også være nødvendig at den lærende tar ansvar for å implementere slike spørsmål i sin egen læring (Black, 2007; Black & William, 2009). Spesielt etter innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006, har dette kommet tydeligere frem enn tidligere (Leirhaug, 2016). Innføringen av Kunnskapsløftet førte til et endret læreplanregime som la større vekt på elevenes økte læringsutbytte, noe som også innebar et endret syn på vurderingsarbeidet i fagene (Leirhaug & MacPhail, 2015). For at elevene skal ha et godt grunnlag for å øke sin kompetanse i fagene, blir det vektlagt en formativ vurderingstradisjon som skal brukes som et redskap i læringsprosessen (forskrift til Opplæringslova, 2006). Utdanningsdirektoratet (2015e) har formulert fire prinsipper som er sentrale ved undervisvurdering, der et av punktene spesielt vektlegger elevenes egne rolle: *"Elevene og lærningene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling"*⁵. Vi kan se at dersom en kunnskaps- og kompetanseutvikling hos eleven skal skje etter en tilbakemelding fra læreren, vil den lærende være avhengig av å vite hvordan han/hun lærer. Dette kan en gjøre ved å forstå hvilket mål en skal nå, og vurdere hvordan en skal nå dette målet (Sadler, 1989; Hattie & Temperley, 2007). Vi kan med andre ord se på tilbakemeldingsprinsippet med en proaktiv læringsrolle, der eleven selv er ansvarlig for å påvirke eget læringsutfall.

3.5.2 Oppgaveorienterte- og egoorienterte tilbakemeldinger

Der det ligger multiple faktorer til grunn for en bedømming av ytelse eller kunnskap, vil det være vanskelig å ta i bruk en tradisjonell tilbakemeldingspraksis hvor rett og galt er de to eneste mulighetene (Sadler, 1989). Hattie & Temperley (2007) har kommet med det som blir omtalt som et av de største tilførselene, ved å kategorisere ulike typer for tilbakemeldinger (Black & William, 2009). Her tar de gjennom en større kvantitativ meta-analyse for seg ulike typer tilbakemeldinger, og hvordan elever opplever effekten av dem. Den største forskjellen på disse tilbakemeldingene kan en identifisere som oppgaveorienterte og egoorienterte tilbakemeldinger (Black, 2007). Innenfor oppgaveorienterte tilbakemeldinger kommer det frem tre underkategorier av tilbakemeldinger. Oppgave-nivået, prosess-nivået og selvregulerings-nivået (Hattie & Temperley, 2007). Oppgave-nivået tar for seg tilbakemeldinger som blir gitt om en oppgave eller et produkt. Her blir ofte tilbakemeldinger om feiltolkninger av oppgaven eller informasjon om hva produktet burde inneholde for å

⁵ Hentet 15. Mai 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

utføre oppgaven bedre dratt frem (Black & William, 2009). Prosess-nivået omhandler tilbakemeldinger som går på elevens forståelse for strategier som kan brukes for å gjennomføre oppgaven. Tilbakemeldinger om prosessen blir omtalt som mer effektiv enn oppgavetilbakemeldinger for å fremme en dypere læring (Hattie & Temperley, 2007). Siste underkategori er selvregulerings-nivået. Her adresseres tilbakemeldingene til hvordan elevene evaluerer og regulerer handlinger, slik at veien til målet blir mer effektiv. Slike tilbakemeldinger involverer et samspill mellom forpliktelse til oppgaven, regulerende kompetanser og selvtillit fra eleven (Hattie & Temperley, 2007).

Tilbakemeldinger kan også adresseres til ”selvet” og ha et personlig budskap som inneholder kun ros, premie eller straff. Dette blir omtalt som en egoorientert tilbakemelding (Black & William, 2009). I litteraturen blir dette påpekt som den minst gunstige tilbakemeldingen for å fremme læring (Butler & Winne, 1995; Hattie & Temperley, 2007; Black & William, 2009). Likevel vil denne kategorien være veldig viktig da den blir fremhevet som de tilbakemeldingene som mest finner sted i undervisningen (Hattie & Temperley, 2007). Denne type tilbakemeldinger vil ofte kunne identifiseres gjennom tilbakemeldinger som: “Bra jobbet!”, ”god innsats!”, ”ikke gi deg!” osv., noe som er svært vanlige tilbakemeldinger i kroppsøving.

3.6 En sammenkobling av begrepene som analyseredskap

I all selvregulering er tilbakemeldinger en iboende katalysator (Butler & Winne, 1995). Hopfenbeck (2011) påpeker at læreren, gjennom sine tilbakemeldinger, vil påvirke hvordan elever gir tilbakemeldinger til seg selv. Ved å legge opp til et oppgaveorientert læringsmiljø, vil det da kunne være enklere for elevene å tilegne seg slike refleksjoner (Black & William, 2009). Selv om lærerens tilbakemeldingspraksis blir understreket som helt sentral, viser også forskning at dersom elever ikke klarer eller er motivert til å ta i bruk tilbakemeldingene de får, vil mest sannsynlig læringsutbyttet synke parallelt (Evans, 2013; Prøitz, 2015). Dette er altså noe som vil bygge opp under viktigheten av at elevene inntar en proaktiv læringsrolle, noe som jeg tidligere også har påpekt er essensielt ved selvreguleringsteorien. Dersom en slik læringsrolle ikke inntas av eleven, kan de i mindre grad ha mulighet til å utvikle egen autonomi og selvregulering. Dette da de vil få mindre mulighet til å planlegge, velge oppgaver og medvirke i egen læringsprosess (Hopfenbeck, 2011).

Zimmerman & Schunk (2011) påpeker at selvregulering ikke er en individuell form for læring. Zimmerman & Schunk (2011) understreker dette videre da det også inkluderer å ta til seg ulike former for sosial læring, eksempelvis ta til seg kunnskap fra medelever og lærere. Kobler vi dette opp mot Butler & Winnes modell om selvregulert læring, kan vi se at de eksterne tilbakemeldinger fra læreren, kan gi informasjon til eleven som enten bekrefter, legger til eller kolliderer med elevens egne oppfatninger og refleksjoner (Butler & Winne, 1995). Dersom eleven tar til seg disse tilbakemeldingene og reflekterer over forholdet mellom egen og lærers tilbakemelding, kan læringsutbyttet og elevens engasjement for oppgaven øke betydelig (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989). Likevel har vi tidligere sett at ulike typer tilbakemeldinger læreren gir, vil være grunnleggende for hvor stor grad den støtter opp under elevenes metakognitive refleksjoner. Det kan derfor være interessant å se om man kan identifisere en forskjell angående hva elever tenker, sett i lys av når de får tilbakemeldinger fra de ulike kategoriene.

Vi kan også identifisere et forhold mellom begrepene der elever med mindre selvregulerende kompetanse, er mer avhengig av tilbakemeldinger fra andre (Utdanningsforbundet, 2015). Dette fordi elever med mindre selvregulerende kompetanser, er avhengig av eksterne tilbakemeldinger fra andre for å enten bekrefte eller avkrefte at deres produkt av oppgaven overlapper med målet som læreren har satt (Hattie & Temperley, 2007). Det kunne ut ifra dette tenkes at elever med gode selvregulerende kompetanser, mottar færre tilbakemeldinger fra læreren i løpet av undervisningen, grunnet deres egne evne til selv vurdering og regulering.

Trondsen et al. (2009) påpeker at en forutsetning for at læreren skal kunne gi målrettede og gjeldende tilbakemeldinger til eleven, er at han/hun har kjennskap til elevens nåværende kompetanse. Dette vil gi læreren en mulighet til å konkretisere hvordan eleven kan jobbe for å nærme seg det aktuelle læringsmålet. Vi kan oppdage at dersom tilbakemeldingene fra læreren skal kunne fremstå som læringsfremmende, og videre hjelpe eleven til å være mer selvstendig og reflektere over egen læring, vil det stille krav til lærerens kompetanse og ressurser (Utdanningsforbundet, 2015; Trondsen et al., 2009). Trondsen et al. (2009) viser til tidligere forskning der det kommer frem at nettopp denne kunnskapen om hvordan en kan gi tilbakemelding for å fremme de metakognitive ferdighetene, er noe mange lærere mangler. Det kan derfor være vanskelig for elevene å utvikle sine metakognitive refleksjoner over egen læring, dersom lærere selv ikke vet hvordan de skal legge til rette for det. Nettopp å gi eksplisitte tilbakemeldinger om metakognisjon og selvregulering, understreker Flavell (1979)

som avgjørende for at eleven kan utvikle sin metakognitive kompetanse. Denne studien kan bidra til mer kunnskap om disse forholdene slik de fremtrer i kroppsøvingsfaget, sett fra elevenes ståsted.

4. Metode

Dette kapittelet vil utdype den metodologiske tilnærmingen denne studien har tatt utgangspunkt i. Dette vil jeg gjøre da Thagaard (2013) fremhever viktigheten ved å tydeliggjøre veien en har gått for å komme frem til målet. Jeg vil beskrive metode i seg selv, og videre vil det bli redegjort for de metodiske overveielser og valg som har blitt gjort. Det vil også inngå i kapittelet å utdype utvalg, intervju, transkribering og analyse. Til slutt vil jeg presentere de etiske retningslinjer som er fulgt i denne studien.

Metodologi vil si *”læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område”* (Kvale & Brinkmann, 2009, s.324). Everett & Furuseth (2012) utdyper at en metode er en strategi en kan benytte seg av for å løse et problem og videre komme frem til ny kunnskap. Vi kan altså si at metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (Halvorsen, 2008). Dersom vi tar en titt hos Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) blir det påpekt at en kan bruke enten samfunnsvitenskapelig- eller naturvitenskapelig metode. Johannessen et al. (2010) forklarer videre at forskjellen fremstår der naturvitenskapelig forskning forholder seg til fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser. Ved en samfunnsvitenskapelig metode, som denne studien bruker, tar en utgangspunkt i mennesker og deres meninger og oppfatninger om seg selv og andre. Litteraturen påpeker at det raskt kommer et skille i den samfunnsvitenskapelige tradisjonen, kvalitativ eller kvantitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2009; Johannessen et al., 2010). Moen & Karlsdottir (2011) og Thagaard (2009) understreker videre at det er problemstillingen som er avgjørende for hvilken metode en tar i bruk. Grunnet denne studiens etterspørsel etter menneskers refleksjoner og oppfatninger, har jeg valgt å bruke kvalitativ metode med semi-strukturert intervju.

4.1 Kvalitativ metode

Moen & Karlsdottir (2011) understreker at det å gi fylldige beskrivelser av kontekster og oppfatningene til deltakerne, er at av de viktigste målene med kvalitativ forskning innenfor et pedagogisk område. Vi snakker altså om å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og at analysen og fortolkningen av dataene fremkommer som et sentralt aspekt ved kvalitativ forskning (Halvorsen, 2008). Halvorsen (2008) utdyper dette videre ved at forskeren forsøker å tolke og forstå hvordan andre personer oppfatter sin egen atferd eller situasjoner de befinner seg i. Thagaard (2009) påpeker at kvalitativ metode fortsatt befinner seg i en utviklingsfase, derfor fremstår det viktig at de prinsippene den nevnte metoden baserer seg på, blir eksplisitt

definert. Grønmo (2004) påpeker at et godt kjennetegn ved kvalitativ forskning er der fleksibiliteten kan føre til at de metodiske valgene kan endres i prosessen, dersom ny kunnskap kommer frem. Denne studien tar, som tidligere sagt, utgangspunkt i tematikker som det er forsket mindre rundt enn ønskelig (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Kvalitativ tilnærming kan derfor være en god metode å bruke da den egner seg godt til studier som det er lite forskning på fra før, og dermed kan også kravet til åpenhet og fleksibilitet overholdes (Thagaard, 2009; Johannessen et al., 2010). I tillegg til dette etterspør Hopfenbeck (2011b) også mer kvalitativ forskning i klasserommene rundt selvregulering.

To sentrale aspekter ved kvalitativ forskning som ofte blir fremhevet er systematikk og innlevelse (Thagaard, 2009). Thagaard (2009) beskriver systematikk med hvordan forskeren forholder seg til fremgangsmåter i prosessen. Det blir påpekt at det i prinsippet skal foreligge argumentasjon på alle beslutninger som tas i løpet av prosjektet, dette for å ha et reflektert forhold til metodiske beslutninger. Likevel er systematikk motpol; spontanitet, en viktig faktor i arbeidet. Ofte opplever forskere at den forståelsen de oppnår i løpet av arbeidet, kan komme som ”lyn fra klar himmel!” (Thagaard, 2009). Innlevelse på sin side blir ofte fremhevet for å oppnå forståelse. Forskeren blir oppfordret til å være åpen og mottakelig for inntrykk som kan gi informasjon om informantene, dette kan føre til både god kontakt med informantene og gi ideer til refleksjon om dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2009). I møte med elevene i denne studien, har både systematikk og spontanitet hatt betydning for hvordan jeg som forsker har forholdt meg til elevene i intervjuene. Her har det i utgangspunktet vært gjennomtenkte spørsmål som har vært formulert ut ifra elevenes alder og hva jeg mente deres vokabular kunne være. I noen intervjusituasjoner har jeg likevel plutselig fått en forståelse om at elevene ikke skjønner hva som blir snakket om, eller at de ikke klarer å knytte tematikken til egne erfaringer. Jeg har da møtt på et metodisk dilemma denne studien har, jeg må bruke eksempler. Problematikken har vært hvorvidt eksemplene blir for styrende for elevenes refleksjoner, eller om de åpner opp for at elevene kan fortelle mer utdypende om sine oppfatninger og erfaringer.

4.1.1 Kvalitative intervju

Thagaard (2009) påpeker at kvalitative intervjusamtaler er et godt utgangspunkt for å produsere kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon. Dette egner seg meget godt opp mot problemstillingen denne studien legger til grunn. Kvale

& Brinkmann (2009) påpeker at det kvalitative forskningsintervjuet søker etter å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Hvis en er ute etter å forstå hvordan personer oppfatter sitt eget liv og sin verden, hvorfor ikke bare spørre dem? Det vil være umulig å observere hvilke tanker elever gjør seg om de tilbakemeldingene de får fra læreren, og dermed vil et intervju av elevene være nyttig for å få ut de dataene som kan være produktive. Hvordan et intervju struktureres, vil være en bakgrunn for hva slags data forskeren er ute etter. I denne studien, har jeg valgt et semi-strukturert intervju. Denne formen for intervju fremstår også som den mest brukte innenfor kvalitative intervju (Johannessen et al., 2010). Denne metoden har jeg valgt av flere grunner. Den første begrunnelsen gjelder intervjusituasjonen. Ved å være bevisst på at jeg som forsker fremstår som uerfaren i denne sammenheng, kan det være at et ustrukturert intervju stiller for store krav til gjennomføring av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Et ustrukturert intervju blir fremstilt av Kvale & Brinkmann (2009) som krevende, og med mange metodologiske avgjørelser som må tas underveis i intervjuet. Samtidig kan det i et strukturert intervju være viktige temaer forskeren ikke har tenkt på som faller bort (Thagaard, 2009). Ved å ta i bruk et semi-strukturert intervju, har jeg som forsker klarere rammer for hvilke temaer og spørsmål som bør utdypes, men det finnes også gode muligheter for å endre rekkefølgen på temaer og spørsmål dersom informantene frembringer ny tematikk som utdyper deres fortelling (Johannessen et al., 2010). Det å bruke semistrukturerte intervjuer i denne studien, har også hjulpet meg da det har gitt mulighet for meg som forsker til å ramme inn samtalen med eksempler, slik at det videre åpner opp for elevenes resonnement rundt sine erfaringer.

Selv om det kommer frem at kvalitative intervju har mange fordeler, finnes det også utfordringer det kan være viktig å være bevisst på. Vi har tidligere sett at forskerens erfaring kan være avgjørende for å få god kvalitet på intervjuet. Thagaard (2009) påpeker at det viktigste i en slik intervjusituasjon er å oppnå selvtillit som forsker. Dersom forskeren er bekymret for å ikke være flink nok, kan det ofte påvirke kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Repstad (2007) understreker også at mange forskere ofte opplever å bli mer opptatt av neste spørsmål, i stedet for å konsentrere seg om det svaret som informanten gir. Dette er noe som kan ses på som spesielt utfordrende for en lite erfaren forsker, og noe som jeg selv erfarte som en utfordring. Spesielt var dette noe jeg erfarte i det første pilotintervjuet. Det ble dermed fokus på å være til stede og lytte aktivt til det informanten sa i neste pilotintervju.

Når en tar i bruk kvalitative intervjuer, er en ute etter å gå i dybden på tematikken fremfor bredden. Thagaard (2009) understreker her viktigheten av å stille spørsmålene slik at informanten virkelig får reflektert over det som det blir spurt om. Dersom spørsmålene blir for abstrakte eller ikke rettes til konkrete eksempler, kan det ofte være vanskelig for informanten å gi et veloverveid reflektert svar (Johannessen et al., 2010). Dette da informanten ikke i like stor grad klarer å overføre spørsmålet til kjente kontekster. Samtidig som spørsmålene ikke bør være for abstrakte, bør de heller ikke være for ledende (Thagaard, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at dette kan påvirke informanten med den forforståelsen forskeren sitter med angående temaet. Likevel blir det også understreket at ledende spørsmål kan være en helt nødvendig del av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har, som tidligere nevnt i kapitlet, erfart at i denne studien kan bruken av ledende spørsmål være et dilemma. Ved å ha den formen for styring som strukturert intervjuguide gir angående hvilke spørsmål jeg vil stille, blir det en metodisk problematikk angående om bruk av eksempler. I møtet med elevene ble det flere ganger behov for å bruke konkrete eksempler for at de skulle klare å nyansere sine erfaringer med tilbakemeldinger. Uten disse eksemplene kunne det være at elevene ikke klarte å få frem sine oppfatninger og meninger rundt tematikken, da det noen ganger kom frem at de manglet vokabular og erfaringer. Likevel kan det være slik at disse eksemplene noen ganger ikke stod i stil med elevenes egne oppfatninger, og det kunne derfor være at elevene ble dratt med inn i min tankegang. Det er et spørsmål om det da hindret elevene i å fortelle utfyllende om sine egne erfaringer.

4.2 Datainnsamling

Thagaard (2009) understreker viktigheten av å ha systematikk i forskningen. Det blir videre poengtert at det skal foreligge argumentasjon for de metodiske valgene som er foretatt i løpet av forskningsprosessen. Dette kapitlet blir brukt til nettopp en slik begrunnelse. Det vil bli tatt for seg de ulike stadiene som studien har vært gjennom for å komme frem til de dataene som er innhentet. Disse stadiene vil være utvalg, utarbeidelse av intervjuguide, pilotintervju og gjennomføring av intervjuene og til slutt transkriberingsprosessen.

4.2.1 Utvalg

Å velge ut hvem som skal ta del i studien er en sentral avgjørelse i all samfunnsforskning (Johannessen et al., 2010). Everett & Furueth (2012) påpeker at utvalget vil fremstå svært forskjellig ut ifra formålet med studien. Det blir også understreket at et masterprosjekt som

skal gjennomføres på begrenset tid og med begrensede ressurser, ofte kan være smart å gjennomføres med begrensede intervjuer (Johannessen et al., 2010; Everett & Furuseth, 2012). Med en slik bakgrunn har det i denne studien, sammen med veileder, blitt valgt å gjennomføre fire intervjuer. Dette er gjort da det krever lange, dype intervjuer for å virkelig komme under huden på informantene og dermed også kunne svare på problemstillingen jeg undersøker. Jeg har i ettertid sett at elevene hadde et svakere utviklet språk om tilbakemeldinger enn det som i utgangspunktet var tatt høyde for. Det kunne derfor kanskje vært at jeg kunne hatt en eller to informanter til, noe som kanskje ville gitt enda mer fylde i mitt materiale.

I kvalitative studier blir utvalget basert på en strategisk utvelgelse. Thagaard (2009, s. 55) beskriver dette som at *”vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver.”* En slik utvalgsstrategi har jeg også valgt i denne forbindelse på grunn av at utvalget er lite, noe som også understrekes av Halvorsen (2008) som å foretrekke. I forhold til tilgjengelighet, har jeg i denne studien rekruttert informanter fra Østlandet. Det ligger både praktiske og økonomiske begrunnelser for dette valget. For det første vil det ikke være ressurser til å reise rundt for å gjennomføre intervjuene, det vil heller ikke være av betydning da utvalget ikke kun kan identifiseres ved ett spesifikt geografisk sted. Den andre grunnen finner vi der det vil være tidsbesparende å gjennomføre intervjuene et sted nære.

De fire informantene som ble valgt ut er elever på VG1. Jeg valgte dette årstrinnet fordi det legger til rette for å rekruttere elever som innehar ulik bakgrunn og bidra til et mangfold i dataene som innhentes. Samtidig var det tenkt å velge elever fra ulike studieretninger, og det ble valgt henholdsvis studiespesialiserende linje og linje for service og samferdsel. Tidligere forskning har først og fremst belyst tematikken rundt selvregulert læring og metakognisjon i de teoretiske fellesfagene (Hopfenbeck, 2011a). I denne studien blir tematikken undersøkt i kroppsøvingfaget. Selvregulert læring og metakognisjon er lite undersøkt i konteksten av de praktisk-estetisk fagene, noe som gjør denne studien spesielt interessant.

For å komme i kontakt med den aktuelle skolen, sendte jeg en mail til fagleder for kroppsøving. Her ble studien presentert ved et infoskriv (Vedlegg 2), og det ble spurt etter lærere jeg kunne ta kontakt med. Faglederen hadde selv klasser som passet utvalget, og dermed ble elevene rekruttert i disse klassene hun hadde. Tre av fire elever hadde samme

lærer i kroppsøving, mens den fjerde ble rekruttert fra en annen lærer ved samme skole. I mine resultater kan det da være at denne fjerde eleven satt med en annen forståelse og erfaringer med tilbakemeldinger, noe som kan ha gjort at han enten i større eller mindre grad kunne klare å reflektere over de selvregulerende prosessene. Dette da læreres praksis rundt tilbakemeldinger kan ha noe å si for hvilke refleksjoner elevene gjør seg (Hopfenbeck, 2009). Det ble levert det samme infoskrivet om studien til elevene, som fagleder fikk tilsendt, og på intervjudagen ble det også skrevet under på en samtykkeerklæring (Vedlegg 3). Disse elevene blir videre presentert i kap. 5.1.

4.2.2 Intervjuguide

Når denne studien tar utgangspunkt i kvalitative intervju, vil det være av hensikt å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 1). Dette for å strukturere intervjuet i den graden en selv anser som formålstjenlig. I semi-strukturerte intervju påpeker Kvale & Brinkmann (2009) at intervjuguiden ofte inneholder en oversikt over emner som skal dekkes, og videre forslag til spørsmål en kan stille. Intervjuguiden ble i de utførte intervjuene sett på som et viktig hjelpemiddel til å sikre at de ønskelige temaene ble belyst og utdypet. Samtidig hjalp den meg med å oppnå en større konsentrasjon om svarene informanten ga, da guiden hadde konkrete eksempler på spørsmål det var mulig å gå videre med. På den måten slapp jeg å tenke ut hva neste spørsmål kunne være om jeg ville gå videre.

Ved oppstart av utforming av intervjuguiden, ble det tatt i bruk tidligere forskning, litteratur, samt et fokus på problemstilling, når spørsmålene skulle formuleres. Det ble lagt vekt på å produsere et stort antall spørsmål som kunne belyse den valgte problemstillingen. Videre ble spørsmålene delt inn i ulike temaer, og det ble sammen med veileder lagt stor vekt på å konkretisere spørsmålene. Dette slik at informantene hadde så god mulighet som mulig til å relatere spørsmålene til egne erfaringer og situasjoner, noe Thagaard (2009) understreker som avgjørende for å produsere kvalitative data. Jeg ser i ettertid at selv om dette ble forsøkt ivaretatt, kom det frem at elevenes manglende vokabular angående tilbakemeldinger gjorde det vanskelig for dem å relatere tematikken til egne opplevelser. Dette ga utgangspunkt for problematikken rundt det å lage eksemplene for elevene.

Intervjuguiden ble også strukturert slik at det dramaturgiske aspektet Thagaard (2009) beskriver ble fulgt. Dette innebærer å starte intervjuet med nøytrale spørsmål for å skape tillitt

og åpenhet i intervjusituasjonen. Kvale & Brinkmann (2009) omtaler dette som avgjørende i de første minuttene, og spørsmålene ble her rettet mot elevenes interesser og bakgrunn. Samtidig presenterte også jeg som forsker meg selv, og informanten ble informert om hva det vil si å delta i studien en gang til. Videre ble mer nære og emosjonelle spørsmål stilt når tillitten fra informant til forsker ble større. Her ble spørsmålene om elevene tankegang og refleksjoner introdusert, og oppfølgingsspørsmålene ble mer intense for å utdype informantens meninger og følelsesmessige aspekter. Mot slutten av intervjuguiden ble det fokusert på spørsmål som igjen ville tone ned det emosjonelle nivået, noe Thagaard (2009) påpeker som viktig. Spørsmålene ble her formulert rundt generelle oppfatninger og ble avrundet med en mulighet for informanten til å legge til eventuelle tematikker eller meninger. For at en slik oppbygging av intervjuguiden kan gi produktive data, ble det i samråd med veileder besluttet at intervjuene skulle ha en varighet på 50-60 minutter, noe som ble overholdt.

4.2.3 Gjennomføring av pilotintervju og enkeltintervju

Før selve intervjuene med datainnsamling startet, ble det gjennomført to pilotintervju. Kvale & Brinkmann (2009, s. 105) understreker at *”forskningsintervju som håndverk læres ved å praktisere intervjuer”*. Pilotintervjuene ble gjort for å øve på intervjusituasjonen, og for å sikre at intervjuguiden fungerte etter hensikten (Halvorsen, 2008). Det ble utført pilotintervju på medstudent, og et pilotintervju på en elev som lignet så mye som mulig på det utvalget som skulle gjøres. Etter hver av disse pilotintervjuene ble intervjuguiden videreutviklet. Spesielt møtet med en elev tydeliggjorde at eksempler var viktig for å videre nyansere elevenes erfaringer, oppfatninger og refleksjoner. I tillegg gjorde det at jeg ble mer bevisst på de oppfølgingsspørsmålene jeg stilte, og kanskje enda viktigere, de jeg ikke stilte. Disse intervjuene ble også gjort for å sikre at alt av det praktiske var på plass, men mest av alt for å øke selvtilliten og erfaringen med å intervju.

Erfaringene jeg satt igjen med etter gjennomførte pilotintervju bar stort preg av at det å stille gode og passende oppfølgingsspørsmål, som kan utdype elevenes refleksjoner opp mot problemstillingen studien har, var en utfordrende og kompleks oppgave. Jeg så i ettertid av pilotintervjuene at det finnes flere steder i løpet av de intervjuene som ble gjennomført, der jeg kunne vært enda flinkere til å grave meg dypere inn i det elevene sa. Til tross for dette, bidro pilotintervjuene til at jeg etterhvert fikk øvelse i å stille slike spørsmål ved behov. Mye

av denne utviklingen kom gjennom at jeg hørte gjennom det første intervjuet i etterkant, noe som ga et mer objektivt syn på hvordan jeg som intervjuer fremstod, og jeg kunne endre mine strategier i neste intervju. Etter pilotintervjuene ble også intervjuguiden videreutviklet, da det ble gitt tilbakemelding fra pilotinformantene at det kunne vært flere eksempler, for å relatere innholdet opp mot elevenes erfaringer. Intervjuene ble gjennomført i slutten av november og starten av desember 2016.

For at oppmerksomheten min skulle være mot samtalen, ble det brukt lydopptaker under intervjuet. Det ble brukt to lydopptakere under intervjuet, dette for å sikre at det ikke skjedde verken menneskelig feil eller tilfeldigheter som kunne gjøre at lydfilene ikke ble lagret. Fordelene ved lydopptak av samtalen blir så store at dersom informantene tillater det, vil det være å foretrekke opptak (Thagaard, 2009). Thagaard (2009) påpeker også at informantene ofte opplever å glemme opptakeren etter som intervjuet pågår. Dette fremstår som en av grunnene til at intervjuene ble startet med generelle spørsmål.

Underveis i intervjuene var jeg bevisst på å gi positive og støttende tilbakemeldinger på det informantene sa. Dette blir i litteraturen ofte omtalt som prober (Thagaard, 2009). Dette kan fremkomme av uttrykk som: ”ja”, ”mm”, nikk osv. På denne måten viste jeg informanten at jeg var interessert i den historien som ble fortalt, noe Kvale & Brinkmann (2009) peker på som en viktig faktor for å få kvalitet i datamaterialet. Flere ganger underveis i intervjuene tok jeg meg selv også i å tolke og analysere det som ble sagt. Dette kan ses opp mot der kvalitativ metode blir beskrevet som en dynamisk prosess, hvor en ofte hopper frem og tilbake mellom de ulike fasene i prosessen (Moen & Karlsdottir, 2011).

4.2.4 Transkribering

Etter intervjuene var ferdig utført, startet arbeidet med transkribering relativt raskt. Jeg valgte å gjøre all transkripsjon selv, da det kan hjelpe forskeren til å gi en nærhet til datamaterialet, samtidig som det kan hjelpe forskeren til å bli bevisst på hvordan en selv intervjuer (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan være en fordel å ikke ha for lang tid mellom at intervjuene utføres og transkriberingen skjer, da det kan være at helhetsinntrykket eller spesielle ting som har skjedd blir glemt (Kvale & Brinkmann, 2009). Lydopptakene ble oversatt fra muntlig tale til skriftlig form, da samtalene vil kunne struktureres på en måte som egner seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Under

transkriberingen ble det valgt å fjerne navn eller steder som kom frem, i tillegg til å gi elevene fiktive navn. Dette ble gjort for å ivareta informantenes anonymitet. For å få en oversikt over hvem som sa hva i transkriberingen, ble det brukt bokstaven F for forsker, og bokstaven I for informant.

I denne transkriberingsprosessen, ble det valgt en pragmatisk tilnærming uten å legge for mye i detaljene. Det vil si at ulike pauser, mumlinger, stønninger osv ikke vil bli lagt vekt på. Dette ble gjort da denne studien vil undersøke refleksjoner og meninger blant andre mennesker, og fremstår ikke som en detaljert diskursanalyse. Noen steder ble det, med bakgrunn i dette, valgt å endre setningsoppbyggingen slik at meningen kom frem på en praktisk måte. Kvale & Brinkmann (2009) kaller dette meningsfortetting, og denne metoden kan det være til hjelp i en analyse.

4.3 Analyse og fortolkning

Da den kvalitative forskningsprosessen er preget av flytende overganger, vil ofte analyse og tolkning starte under kontakten mellom forsker og informant (Thagaard, 2009). Dette kan vi også se der Kvale & Brinkmann (2009) sier det er for sent å tenke på hvordan en skal analysere datamaterialet etter det er innhentet. Jeg hadde analysen i bakhodet både under intervjuene og transkriberingen av datamaterialet. I denne studien blir det tatt i bruk en temasentrert analyse. For å kunne svare på problemstillingen om hvordan elever reflekterer over tilbakemeldingene de får, kan det fremstå som nyttig å få dyptgående forståelser fra de enkelte elevene i hvert enkelt tema (Thagaard, 2009). Samtidig er et viktig poeng å se sammenhengen mellom temaene og den helhetlige forståelsen. Dette fordi den temasentrerte analysen ofte blir kritisert for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2009). Det kan ut i fra dette være viktig å sette informasjonen fra den enkelte informant i den sammenheng som utsnittet av teksten var en del av (Thagaard, 2009).

Da transkripsjonen var ferdigskrevet, ble neste skritt å kategorisere teksten. Dette ble gjort ved å komme frem til de temaene som fremstod som interessante, og videre identifisere utsnitt fra teksten som passet opp mot de ulike temaene. Denne prosessen blir ofte kalt for koding og i denne studien gjort for hånd. Midt i prosessen ble det anbefalt et digitalt analyseverktøy kalt MAXQDA, men da var arbeidet kommet såpass langt at det ble det valgt å gjennomføre alt for hånd. I ettertid, kan jeg se at det kunne ha vært enklere å få oversikt over temaene og

analysen generelt om analyseverktøyet hadde blitt brukt. Da kodingen var ferdig gjennomført, ble det gått over alle plasseringer av sitater kritisk. Dette ble gjort for å sikre at de ulike sitatene ble plassert under riktig kategori, og den helhetlige konteksten de ble fortalt i kom tydelig frem. Denne frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet, fremstår som et viktig prinsipp i den *hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) påpeker videre at denne prosessen er spesielt viktig da det åpner for en stadig dypere forståelse av meningen.

I analysen vil det bli anvendt teori for å kunne belyse dataenes meningsinnhold opp mot studiens teoretiske forankring. Det vil da i denne studien bli vekslet mellom en induktiv og deduktiv tilnærming til meningsfortolkningen, noe Thagaard (2009) påpeker som det mest vanlige hva gjelder kvalitative studier. *”Det vil si at forskeren veksler mellom inspeksjon av data og utvikling av ideer fra overordnede teoretiske perspektiver”* (Thagaard, 2009, s. 189). Den induktive tilnærmingen spilte en spesielt viktig rolle der det kommer frem at forskeren ofte tolker dataene ut ifra sitt eget faglige ståsted, noe som kan skape en annen forståelse for dataene enn det informantene hadde i utgangspunktet (Thagaard, 2009). Likevel vil denne studien bære mest preg av en deduktiv tilnærming, da målet i hovedsak vil være å videreutvikle etablert teori, i forhold til å utvikle ny teori. Dette kan vi i tillegg understreke da det blir tatt i bruk en modell som et analytisk verktøy. Halvorsen (2008) poengterer at en modell er et forenklet bilde av virkeligheten. Formålet med bruk av en modell er å beskrive sammenhenger og grunnleggende mønstre på en forenklet måte (Thagaard, 2009). Ettersom det ikke finnes mye litteratur angående problematikken denne studien tar utgangspunkt i, kan det være et poeng å ikke starte med en altfor dyp fortolkende beskrivelse.

Samtidig som en slik fortolkning ligger til grunn i analysen, skal vi være oppmerksomme på at intervjuene finner sted etter kroppsøvingstimene. Det er da et poeng at elevene ikke blir spurt om hvordan de tenker og reflekterer over faktorer mens de gjør en slik refleksjon. Elevene må da tenke tilbake for å finne ut hva de tenkte. Dette kan være med på å legge opp til uttalelser som egentlig ikke stemmer. Hvordan elevene tenker og hvordan de husker at de tenkte kan være forskjellig, og det kan da være en problematikk som vi skal være oppmerksomme på i denne sammenheng. Dette støtter også opp under problematikken rundt det å lede elevene inn i tematikken med eksempler som jeg gir. Vil eksemplene støtte opp under elevene slik at det hjelper dem til å huske, eller blir den for ledende? Disse spørsmålene

kan det være vanskelig å gi et svar på, men jeg ser på det som viktig å være oppmerksom rundt problematikken.

4.4 Validitet, Reliabilitet og Overførbarhet

Halvorsen (2008) påpeker at begrepene om validitet, reliabilitet og overførbarhet er utviklet innenfor kvantitativ forskning og passer derfor ikke like godt for kvalitativ forskning. Dette er fordi en på forhånd ikke har bestemt hva en vil måle. Thagaard (2009) fastslår i midlertid at begrepene også fremstår som sentrale innenfor den kvalitative tilnærmingen. Det kommer også frem at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt. I de følgende underkapitlene vil derfor disse begrepene bli tatt i bruk for å vurdere kvaliteten, og de vil ses i et kvalitativt forhold.

4.4.1 Validitet

”Validitet i samfunnsvitenskap dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Innenfor den kvalitative forskningsprosessen blir begrepet definert som i hvilken grad forskerens fremgangsmetoder og resultater, på en presis måte, står i forhold til formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010). Det handler med andre ord om det å stille spørsmål ved de tolkningene som er gjort, og om disse er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2009). Dette fordi i kvalitative studier, som har som mål om å gå utover det rent deskriptive, vil analysen representere de tolkninger av fenomenene vi har studert (Thagaard, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) understreker her viktigheten av at forskeren har et kritisk forhold til sin egen analyse, og hvorvidt de tolkningene som er gjort er logiske. Dette kan ses opp mot den hermeneutiske sirkelen som er brukt i analyseringsprosessen i denne studien. Å plukke ut deler av dataene og analysere de frittstående, for så å se de i den sammenhengen de er tatt ut fra og se om de fortsatt er gyldige og fornuftige, har vært et poeng i analyseringen.

I denne studien har det som tidligere nevnt, blitt brukt et semi-strukturert intervju som fremgangsmetode for å samle inn data. Dette ble anvendt da det kunne sikres at temaer som er viktig for å belyse problemstillingen ble implementert i dataene. Samtidig kan validiteten knyttes opp mot de spørsmålene som blir stilt underveis i intervjuet. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at en stadig utdyping av meningen med det som blir sagt, vil være viktig for å

sikre god kvalitet. Det ble derfor lagt stor vekt på oppfølgingsspørsmål, samtidig som det enkelte ganger ble stilt det samme spørsmålet to ganger separat fra hverandre, for å bekrefte at informanten får frem sin mening.

Kvale & Brinkmann (2009) understreker viktigheten av å bruke valideringsaspektet gjennom hele forskningsprosessen, og ikke kun som en inspeksjon av kvalitet mot slutten av en tidslinje. I denne studien har dette aspektet blitt tatt vare på gjennom kontinuerlig gjennomgang av det som er gjort sammen med veileder, og på denne måten har jeg fått et kritisk blikk på kvaliteten i de ulike fasene.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet blir ofte sett i sammenheng med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Begrepet referer i utgangspunktet til repliserbarhet, (Thagaard, 2009). Om det i kvalitativ forskning er mulig å la andre forskere gjennomføre lik studie med de samme metodene og komme frem til samme resultat, kan i midlertidig settes spørsmålsteget ved (Halvorsen, 2008). Johannessen et al. (2010) utdyper dette med å si at det faktisk er ingen andre enn deg selv som har lik erfaringsbakgrunn, noe som vil påvirke hvordan man tolker dataene. For at resultatene skal kunne fremstå som troverdige, må forskeren redegjøre for hvordan dataene har blitt samlet inn i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009). På bakgrunn av dette, har jeg i metodekapittelet forsøkt å gi en oversiktlig og nøyaktig beskrivelse for nettopp dette. Dette har kommet frem i form av beskrivelse og begrunnelse for utvalg, intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkribering og analysering.

Selv om det har blitt lagt vekt på reliabilitet i dataene, kommer det frem av Kvale & Brinkmann (2009) at en for sterk fokusering på dette kan føre til at den kreative tenkingen og variasjonen i funnene blir svekket. Derfor har det i denne studien vært en fordel å ha en medstudent under samme overordnede prosjekt for sparring angående metodiske valg og analyseringsteknikk. På denne måten kan det ha hjulpet til å bruke innfallsvinkler og teknikker som ikke falt naturlig inn i utgangspunktet (Thagaard, 2009).

I forberedelse til innsamling av data, ble det lagt mye tid i utarbeiding av intervjuguide. Det ble spesielt viet oppmerksomhet mot det å formulere spørsmål som var så konkrete som mulig, samtidig som de skulle være åpne for informanten. Kvale & Brinkmann (2009)

påpeker at reliabiliteten i kvalitative intervju kan ses spesielt i sammenheng med ledende spørsmål. Dersom forsker ikke er bevisst på bruk av ledende spørsmål, kan det påvirke de svarene som informantene gir (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ser på denne problematikken som spesielt utfordrende for forskere som kanskje ikke enda har blitt helt komfortable som intervjuer, eller som ikke har blitt bevisst og kjent med sin egen intervjuteknikk.

Pilotintervjuene bidro til at jeg fikk arbeidet spesielt med denne problematikken i studien. Her kom det frem en etterspørsel etter eksempler. Dette krevde da samtidig en vurdering opp mot om disse eksemplene ville lede informanten i for stor grad inn i min tankegang, eller om den støtter opp under og åpner opp for informantens egen tankegang.

I denne studien har alle fasene av forskningsprosessen blitt gjort selv. Dette er gjort for å skape den gode nærheten til datamaterialet, samtidig som det legger opp til en større konsistens i arbeidet med å flette de ulike fasene sammen. Vi har tidligere sett at kvalitativ forskning karakteriseres ved flytende overganger mellom de ulike fasene (Kvale & Brinkmann, 2009; Moen & Karlsdottir, 2011). Mye av analysering og tolkning har derfor skjedd under andre faser i studien. Det kunne derfor vært at disse tolkningene og analyseringene hadde gått bort om jeg ikke hadde gjort de ulike fasene selv.

4.4.3 Overførbarhet

”I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene” (Thagaard, 2009, s. 207). Vi kan altså diskutere om tolkningene vi har kommet frem til også er relevante i andre sammenhenger. Kvale & Brinkmann (2009) understreker at studiens pålitelighet og gyldighet må vurderes før en kan stille spørsmålet om resultatene kan overføres til andre situasjoner. Likevel blir det stilt spørsmålsteget om man må generalisere sine funn. Det blir påpekt at produsert kunnskap fra intervjuforskning ikke må være universell og gyldig for alle til all tid, men at det kan fremstå som måter å forstå eller handle i verden på (Kvale & Brinkmann, 2009).

I denne studien er det et relativt lavt antall informanter, der oppmerksomheten blir lagt på dybden fremfor bredden. Mangfoldet i utvalget fremstår som bredt til tross for det lave antallet, og det kan da tenkes at andre kan kjenne seg igjen i ulike uttalelser og meninger. Likevel kan det være vanskelig å konstatere at de meningene og tankene som kommer frem, er representative for den større sosiale gruppen som utvalget er en del av. Dette kan også ses

opp mot diskusjonen om det ville vært formålstjenlig med flere informanter. Dersom dette hadde blitt gjort, kunne det kommet frem en ytterligere dybde angående tematikken. Dette da det kunne vært enda mer bredde i resultatene.

4.5 Etiske refleksjoner

Etikk omhandler prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale (Johannessen et al., 2010). Spesielt i studier der det oppstår direkte kontakt mellom forsker og informant, må det tas hensyn til spesielle etiske retningslinjer (Thagaard, 2009). I det følgende vil det bli redegjort for de etiske retningslinjene denne studien, med kvalitative intervju, tar hensyn til.

Det første som skal overveies, er om studien vil behandle personopplysninger fra informantene, og på den måten faller inn under personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard, 2009). Dette gjorde denne studien, og dermed var det meldepliktig til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). En søknad ble her formulert med en utdypelse av de forskningsetiske retningslinjene denne studien tok utgangspunkt i. Denne søknaden ble godkjent, noe som vil tilsi at studien ble funnet tilfredsstillende i forhold til de etiske refleksjonene gjort (vedlegg 4, godkjennelse fra NSD).

”Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informert samtykke” (Thagaard, 2009, s. 26). At samtykke skal være informert betyr at informanten skal ha tilstrekkelig med opplysninger til å vite hva han/hun blir med på (Halvorsen, 2008). Dette kom frem gjennom infoskrivet som informantene fikk tildelt, i tillegg til at skrevet ble gått gjennom i detalj før intervjuet startet. Det ble samlet inn samtykkene fra informantene skriftlig. I infoskrivet kom det tydelig frem at informantenes anonymitet vil bli overholdt. Dette var et viktig punkt å tenke over da det i intervjuet fremkommer personlige meninger, og dette skal ikke kunne skade eller svekke informantens integritet på noen måte (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg til dette kom det frem at informasjonen vil bli behandlet konfidensielt, noe som var av betydning da informantene fikk tildelt fiktive navn som de selv ikke visste hva var. Det ble også lagt vekt på å oppbevare den innhentede informasjonen trygt uten at andre fikk tilgang. Før informantene skrev under på samtykkeerklæringen, var det viktig at de forstod at de når som helst underveis i intervjuet eller ved en senere anledning, kunne trekke seg fra prosjektet uten at det får konsekvenser for

dem (Halvorsen, 2008). Dersom noen hadde gjort dette, hadde datainnsamlingen fra det aktuelle intervjuet blitt slettet og ikke anvendt i studien.

4.5.1 Forskerrollen i kvalitative intervju

Thagaard (2009) påpeker at kvalitative tilnærminger blir basert på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informant. Dette forholdet kan en se på som et dynamisk forhold der begge parter påvirker prosessen. På bakgrunn av dette vil jeg derfor her utdype min egen rolle som forsker i denne studien, som deltaker i et slikt dynamisk forhold, noe Neumann & Neumann (2012) understreker som viktig for å klargjøre forskerens egne forforståelser.

Neumann & Neumann (2012) poengterer at forskeren tar med seg sine egne forforståelser og erfaringer omkring tematikken inn i forskerrollen og intervjuene. Spesielt blir forskerens integritet fremhevet som en avgjørende egenskap for kvaliteten i kvalitative intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette fordi *”moralsk ansvarlig forskningsatferd er noe mer enn abstrakt etisk kunnskap og kognitive valg”* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). En skal likevel være oppmerksom på det Thagaard (2009) påpeker, når hun sier at dersom forskeren lar seg selv ha for mye innlevelse i intervjuet, kan det føre til at intervjueren selv kan få for stor rolle i oppbyggingen av datamaterialet. Kvale & Brinkmann (2009) snakker også om dette når de sier at forskeren må gjøre sitt ytterste for å ikke identifisere seg med informantene, da det kan føre til at man ikke tolker ut ifra informantens perspektiv, men heller sine egne erfaringer. Dette var en problematikk jeg fikk kjenne på i denne studien, og som jeg måtte jobbe med underveis i prosessen.

Ettersom det er forskeren som styrer samtalen og kontrollerer situasjonen de to befinner seg i, vil det være ubalanse i maktforholdet mellom de to deltakerne (Johannessen et al., 2010). Ettersom formålet med kvalitative intervjuer ofte er å forstå eller beskrive noe, vil en ofte søke mer etter en dialog fremfor en svarseanse (Johannessen et al., 2010). Dette er noe oppmerksomheten min ble rettet mot, men som til tider kunne være utfordrende å opprettholde. Erfaringene jeg sitter igjen med går ofte mot at informantens personlighet og evne til å verbalisere og utdype sine erfaringer, kunne gjenspeile noe av elevenes faglige og selvregulerende kompetanser. Spesielt var det vanskelig i det første intervjuet å skape en god dialog. I de senere intervjuene var dette noe jeg la spesielt lagt vekt på. Jeg kan se at det å skape en god dialog er noe en som forsker kan lære seg.

Ved dialogaspektet, var det også en utfordring i forhold til problematikken om jeg som forsker skulle avbryte informanten når han/hun ikke er inne på en interessant tematikk, eller skulle jeg la vedkommende snakke seg bort fra temaet, for så å gå tilbake ved oppfølgingsspørsmålene. En erfaring jeg gjorde meg var at noen av elevene hadde vanskeligheter med å komme tilbake til samme tankegang, når de først fikk fortelle ferdig det som kanskje var litt på siden av temaene i intervjuguiden. Samtidig var jeg oppmerksom på at det var en fare for at jeg hadde mistet fruktbar data om informantene til stadighet blir avbrutt når de utdyper sine meninger.

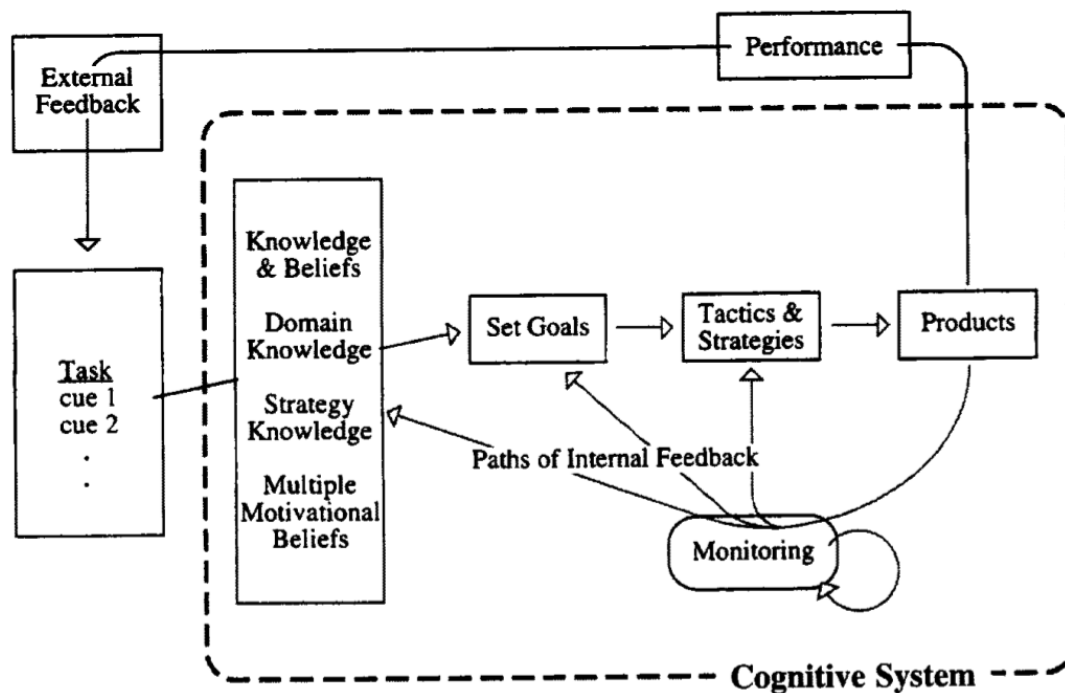
Jeg ser at unge kanskje er mer sårbare mot det å bevege seg vekk fra tema, og det kan dermed være en større nødvendighet å styre eller lede samtalen i forhold til intervjuer med voksne, noe Thagaard (2009) også påpeker. Dette fremstår også som en av grunnene til at jeg har vært aktivt inne og ledet elevene inn på eksempler. Selv om det har vært arbeidet for å komme elevene i møte gjennom deres språk, har likevel elevene hatt problemer med å redegjøre for sine erfaringer. Her har eksemplene spilt en viktig rolle, slik at elevene får nyansert sine opplevelser opp mot tematikken. Det med å lede samtalen ser jeg igjen her på som et dilemma som en skal være oppmerksom på og som det kan være viktig å ha et åpent forhold til.

5. Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere resultater og analyser fra de gjennomførte intervjuene. Analysen vil bli bygd opp tematisk. På denne måten kan en bevare oversikten og den røde tråden mellom analyse og diskusjon, samtidig som det kan legge opp til færre gjentakelser. Når det i analysen blir snakket om egoorienterte og oppgaveorienterte tilbakemeldinger, blir dette forstått som to overordnede kategorier, som det er redegjort for i kapittel 3. Det finnes likevel en forskjell. Der de egoorienterte tilbakemeldinger ikke har noen underkategorier, har de oppgaveorienterte flere: Selvregulerings-, prosess- og oppgavenivået. Det å finne empiriske eksempler på disse underkategoriene er noe jeg vil søke etter i denne studien. Likevel kan det fremstå som utfordrende å skille disse undernivåene fra hverandre, da de ofte kan knyttes sammen ved en tilbakemelding (Black & William, 2009).

I min studie er utvalget, som tidligere utdypet i kapittel 4, rekruttert fra vg1. Intervjuene har blitt utført på høsten det første året elevene går på videregående skole, og det kan ut ifra dette forstås at erfaringene og fortellingene elevene snakker om, ikke nødvendigvis er fra VGS. Det kan derfor noen ganger være vanskelig å vite hva elevene har referert til når de snakker om sine erfaringer. Likevel kan denne koblingen opp mot deres erfaringer være avgjørende for å få frem de refleksjoner og tanker elevene gjør seg etter en tilbakemeldingen. Før selve analysen begynner, vil jeg først utdype det analytiske verktøyet som blir brukt (5.1) og det vil også bli gjort en beskrivelse av informantene (5.2).

5.1 Butler & Winnes modell som analytisk verktøy



Figur 5.1. Modell om selvregulert læring. Hentet fra Butler & Winne, 1995, s. 248.

For å få frem hva som skjer i samspill mellom elev-lærer og elev-elev, vil jeg i analysen ta i bruk Butler & Winnes (1995) modell om selvregulert læring som et hjelpemiddel. Analysen kan bidra til en øket forståelse av dette samspillet i kroppsøvingstimene. Modellen viser, som tidligere forklart i kapittel 3, hvordan en elev kan jobbe med de selvregulerende prosessene i en oppgave (Butler & Winne, 1995). Hvordan elevene reflekterer om og vurderer de mål og strategier de setter seg i en oppgave, basert på de grunnleggende forståelsene de har, er noe denne modellen baseres på (Nicol & McFarlane-Dick, 2006). Dette vil i analysen bli utdypet i forhold til de tilbakemeldingene elevene opplever å få.

Jeg vil presentere analysen gjennom fire deler. Første del vil ta for seg hvordan elevene snakker om tematikken rundt tilbakemeldinger. I del to kommer det frem når og hvem elevene opplever de får tilbakemeldinger fra i kroppsøving. De to første delene vil bli utdypet for å få et innblikk i elevenes forståelser angående tematikken om tilbakemeldinger. Disse forståelsene fremstår som viktige for å kunne diskutere deres refleksjoner og tanker opp mot fasene i den nevnte modellen. Den tredje delen utdyper hvordan elevene reflekterer rundt de egoorienterte tilbakemeldingene de får, mens den fjerde delen vil ta for seg hvordan elevene reflekterer rundt de oppgaveorienterte tilbakemeldingene. Modellen spiller en særlig viktig

rolle i sammenheng med analysene i del 3 og 4. Dette fordi den fremstår som et analytisk verktøy til å belyse elevenes refleksjoner opp mot tematikken rundt selvregulering og metakognisjon. Ved å legge opp temaene i analysen på denne måten, vil vi kunne bevege oss gjennom modellen med fasenes rekkefølge.

5.2 Presentasjon av informantene

Utvalget i min studie består av fire elever som går på vg1 på en videregående skole på Østlandet. Skolen er først og fremst en studiespesialiserende skole, men har også yrkesfaglige utdanningstilbud. Det er over 900 elever fordelt på de ulike studietilbudene.

Sigurd er elev på yrkesfaglig linje. Han har tidligere spilt fotball, men bruker en del av fritiden sin nå på å være med på teater. Sigurd er glad i å være i aktivitet og liker at han kan være i bevegelse og trene når han har kroppsøving, i stedet for ”å sitte på rompa” i klasserommet. Han trekker frem teknikk som det viktigste å lære i faget. Dette fordi han vil utføre ulike idretter på ”rett måte”. Sigurd vektlegger det å gjøre en bra jobb i alle øvelser, som en av de viktigste faktorene for å få en god vurdering i kroppsøving. Det å svette og bli sliten er måter han kan vise at han jobber bra i faget.

Thomas er også elev på yrkesfaglig linje. Han er glad i å spille dataspill, og bruker mesteparten av fritiden sin foran PCen. Thomas opplever en typisk time i kroppsøving som trening av ferdigheter, og deretter spill til slutt. Han synes at faget har blitt mer seriøst etter han begynte på videregående skole, og mener at det påvirker miljøet i klassen negativt, og at det også virker inn på hans egen holdning til faget. For å få en god karakter i kroppsøving sier Thomas at man må stå på og ”være litt bedre enn de andre som er rundt deg”.

Ane er elev ved studiespesialiserende linje. Hun danser ballett og er glad i å ta bilder. Hun liker godt ballett fordi der er det ikke så veldig sportslig og det er uten konkurranse. Dans er mer for gøy, sånn at hun kan bevege seg samtidig som det er sosialt. Ane ser på kroppsøving som en måte å omgås med mennesker på andre måter enn i andre fag, samtidig som hun synes det er viktig å kunne bruke fagets praktisk-sosiale ramme for å kunne utvikle seg selv. For å få en god vurdering i kroppsøving påpeker Ane at hun må gjøre som læreren sier og vise frem sine ferdigheter. Hun markerer at det kan hun gjøre ved å pushe seg selv forbi sine egne grenser eller å snakke om kunnskapen hun har.

Lasse er fjerde informant i dette prosjektet. Han går på studiespesialiserende linje, og driver med fotball på fritiden. Siden han er et idrettsmenneske syns Lasse at det beste med kroppsøving er at han kan ha det moro samtidig som han er på skolen. Han påpeker at det er gøy å lære i kroppsøving i forhold til andre teoretiske fag. Lasse syns at det viktigste i kroppsøving er å få seg en vane med å trene, samtidig som det kan lære han å samarbeide med andre på andre måter enn i de teoretiske fagene. Dette innebærer å kommunisere med andre ved hjelp av kroppsspråk. I forhold til vurdering i faget, mener Lasse at *”alle har en grense for hvor mye de klarer i en gymsøving”*. Han understreker at alle har ulike forutsetninger, og det er ikke så viktig hva man kommer frem til, så lenge man prøver så godt man kan ut i fra sine forutsetninger.

5.3 Hvordan snakker elevene om tilbakemeldinger?

I det følgende kapittelet vil jeg søke etter å utdype hvilke forståelser for tematikken om tilbakemeldinger elevene sitter med. Dette vil jeg gjøre da deres forståelser og meninger angående tematikken, vil kunne være avgjørende i de analytiske diskusjonene senere i denne studien. Dette vil også gjøres for å identifisere mangfoldet i utvalget av informanter. For å sette en tydeligere kontekst, vil elevenes meninger i kroppsøving særlig bli vektlagt i andre del.

5.3.1 Tilbakemelding som en konsekvens

Da elevene fikk spørsmålet om hva de tenkte når jeg sa ordet tilbakemelding, kom svarene relativt fort. De brukte generelt lite tid til å tenke over hva de svarte. Likevel var svarene ganske like, og viser at elevene opplever en tilbakemelding som en *konsekvens* av noe. Dette kan vi se for eksempel på svarene til Sigurd og Thomas:

“At for eksempel læreren snakker til deg hva du har gjort bra og dårlig og forbedringer.” (Sigurd)

“Kritikk til elev. Jeg tenker mer at tilbakemeldingen ofte blir fokusert på hva du skal gjøre bedre. Dette må du gjøre bedre, det der må du gjøre bedre. Det er det jeg tenker, at det er noe du skal gjøre bedre.” (Thomas)

Det kommer tydelig frem at elevene snakker om tilbakemeldinger som en ytre kommentar fra en annen person om noe de allerede har gjort. Vi kan se at elevenes oppfattelse av tilbakemeldinger kan ha likheter med den anvendte definisjonen av begrepet denne studien tar utgangspunkt i. Tilbakemeldinger blir her sett på som informasjon gitt av en lærer eller annen elev, og tilbakemeldingen omhandler aspekter ved mottakerens handling eller forståelse (Hattie & Temperley, 2007). Det var kun Ane som nevnte kort at det også kan være *"noe jeg kan gi meg selv, det heter egenvurdering. Når jeg har prestert dårlig i en time, så kan jeg tenke at jeg burde prestere bedre i neste time"*. En mulighet for å utdype dette kan vi se der Hattie & Temperley (2007) påpeker at elever med høy metakognitiv kompetanse i større grad kan klare å gi seg selv gode og gjeldende tilbakemeldinger. Det kan likevel tenkes at de andre elevene også gir tilbakemeldinger til seg selv, da elevenes "indre tilbakemeldinger" kan forventes å være en naturlig konsekvens av deres egne bevegelser (Bortoli, Bertollo, Messina, Chiariotti & Robazza, 2010). Hvordan elevene gir seg selv tilbakemeldinger kan variere. I følge Pintrich (2002) er det slik at hvordan elevene oppfatter og reflekterer over de tilbakemeldingene de gir seg selv, varierer ut ifra deres metakognitive selvinnsikt. Med andre ord kan det være slik at alle de fire elevene gir tilbakemeldinger til seg selv, men de er avhengig av bevissthet rundt sin egen kognisjon for å forstå den og videre legge dette til grunn for senere læring (Flavell, 1979; Trondsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009).

Dersom vi ser videre på hva elevene sier, kommer det frem at de mener en tilbakemelding inneholder fokus rettet mot hva som senere kan forbedres. De snakker altså her om tilbakemeldinger med et oppgaveorientert preg, der oppmerksomheten blir rettet mot oppgaven som utføres og hva god utførelse innebærer. Dette fremstår også som en av grunnene til at de mener man trenger tilbakemeldinger i kroppsøving. Lasse understreker dette med å si at *"det er jo for å vite hvor man ligger og for å ha noe å jobbe ut ifra, ha et utgangspunkt"*. På den andre siden sier Thomas at han *"vet ikke helt om man trenger tilbakemeldinger i kroppsøving. Kanskje mest sånn: I dag var du flink, i dag stod du på"*. Vi kan her se at han snakker om innholdet i tilbakemeldinger på en annen måte enn han gjorde tidligere i intervjuet, uten å være rettet mot noe bestemt som kan forbedres til senere, altså blir det rettet mer mot et egoorientert syn. Vi har tidligere sett at en egoorientert tilbakemelding blir adressert til "selvet", og inneholder ofte ros eller straff (Black & William, 2009). Denne endringen i oppfattelse av begrepet tilbakemeldinger er noe vi også kan finne hos de andre informantene:

“Det må ikke være personlige tilbakemeldinger, det holder med positive ord.” (Ane)

“I vanlige fag så er det mer sånn at du må jobbe med det og det, og det er ikke sånn at du må ta i mer. Men i idretten så er det sånn at nå må du ta i mer, jeg vet du kan bedre.” (Lasse)

Elevene påpeker altså at en tilbakemelding vil være forskjellig ut ifra hvilket fag den er koblet til, og her er det verdt å bemerke at Lasse skiller mellom ”vanlige fag” og kroppsøving.

5.3.2 Hvordan snakker elevene om tilbakemeldinger i kroppsøving?

Siden elevene sier at tilbakemeldinger er forskjellig i ulike fag, spurte jeg hva de opplevde som en typisk tilbakemelding i kroppsøving. Det kan være interessant å se hvordan elevene opplever tilbakemeldinger i nettopp kroppsøvingsfaget, da de ofte beskriver faget som et avbrekk fra skolehverdagen (Kolbeinsen, 2016). Elevene sier i midlertidig raskt at de egentlig sjeldent opplever å få tilbakemeldinger fra læreren i faget. Dette stemmer overens med Leirhaug (2016) sin studie, der det kommer frem at elevene forklarer de har få tilbakemeldingserfaringer i kroppsøvingstimene. Ane sier hun får tilbakemeldinger i kroppsøving ”etter en vurdering”, Lasse sier han ”ikke har fått veldig mye enda”, Sigurd mener at det er noe han får ”sjeldent, men noen ganger” og Thomas påpeker at han får tilbakemeldinger ”vanligvis på karakterkortet”. Dette var noe jeg fant interessant, og jeg spurte videre om de opplevde å få tilbakemeldinger når de utfører en oppgave underveis i timen. Her kommer det frem at elevene faktisk opplever å få tilbakemeldinger i større grad enn de tidligere har sagt.

“Ja, hvis det er noe jeg kan gjøre bedre. Da kan det hende han kommer og sier noe for å hjelpe meg med en tilbakemelding.” (Ane)

“Ja, jeg vil vel si det. På ungdomsskolen hadde vi et veldig stort fjell som vi skulle jogge rundt og tilbake til skolen. Da fikk man alltid tilbakemelding når vi kom tilbake.” (Thomas)

Elevene snakker med andre ord motstridende om hvor ofte de opplever å få tilbakemeldinger i kroppsøving, og hva en typisk tilbakemelding i faget kan være. Når de får spørsmål rettet mot

konkrete situasjoner, svarer de mer konkret og bekreftende enn når de blir spurt om tilbakemeldinger mer generelt. Det kan da være interessant å se på hva elevene egentlig opplever som en typisk tilbakemelding i kroppsøving. Hattie & Temperley (2007) trekker frem egoorienterte tilbakemeldinger som den type tilbakemeldinger som forekommer hyppigst i undervisningen, og dette er noe informantene også erfarer. Thomas sier at *”det kan for eksempel være at nå har du stått på bra, godt jobbet!”*. Sigurd trekker frem at han ofte får tilbakemeldinger av typen *”bra innsats!”*. Vi kan også se at Ane og Lasse opplever å få slike egoorienterte tilbakemeldinger i kroppsøvingstimene:

”Jobb litt til og at det er bra og stå på. Såne motiverende ord.” (Ane)

”Man kan få tilbakemelding hvis man bare går rundt på banen eller bare gir opp hvis laget ditt ligger under eller noe sånn. Da kan du få tilbakemelding om at nå må du skjerpe deg, nå gir du for lite.” (Lasse)

Vi kan se at elevene snakker om den typiske tilbakemeldingen i kroppsøving på en annen måte enn hva de sa en tilbakemelding var i utgangspunktet. Faget fremstår med en særegen vurderingsform, hvor innsats er en egen faktor (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette kan ha betydning for hvordan elevene opplever tilbakemeldinger i faget. Engelsrud (2015) påpeker at faget i dag ofte blir brukt til å aktivisere elevene, noe som også kan tenkes påvirker hvilket fokus lærere vektlegger i tilbakemeldingene til elevene sine.

Noe som går igjen i alle intervjuene er at elevene endrer hvordan de snakker om tematikken rundt tilbakemeldinger gjennom intervjuets gang. Et eksempel er Ane som sier at en typisk tilbakemelding er at *”vi har levert én ting skriftlig i år, og ut ifra den så stod det at jeg kunne utdypet mer av det vi gjorde. Jeg kunne skrevet mer i detalj hva vi gjorde”*. Her sier hun at en typisk tilbakemelding i kroppsøving kommer etter et skriftlig arbeid, mens hun tidligere sa at hun ofte får *”mest sånn at det er bra og stå på og sånn”*. Hva elevene opplever som en typisk tilbakemelding i kroppsøving, kan være vanskelig å forstå når deres uttalelser endrer seg gjennom intervjuet. Det kan tyde på at elevenes vokabular rundt tematikken ikke er variert nok til å kunne få frem sine forståelser om dette. Dette kan vi spesielt oppdage når elevene endrer en skråsikker mening når det samme spørsmålet blir reformulert:

F (forsker): "Kan du huske å ha fått en tilbakemelding som gjorde at du endret fremgangsmetode?"

I (informant): "Nei."

F: "Nei, hvis vi sier at du jobber med en oppgave. Læreren gir deg en tilbakemelding hvor han hjelper deg med å si at hvis du gjør det på denne måten kan du gjøre det bedre. Har du noen gang fått en sånn type tilbakemelding?"

I: "Ja, jeg mener jeg har det. Jeg har jo fått når jeg spiller tennis. Jeg har jo fått at hvis jeg holder racketen med begge hendene, så vil jeg få mer kraft på slagene."

(Ane)

Vi kan se at eleven gir et enkelt svar først, og det kan tenkes at hun ikke klarer å assosiere noe hun har opplevd til tematikken om tilbakemeldinger knyttet til det første spørsmålet. En mulighet kan her være at intervju spørsmålet fra forsker blir stilt for generelt, og dermed kan det være at informanten ikke evner å trekke spesifikke erfaringer hun har gjort seg inn for å gi detaljrike svar. Når spørsmålet senere blir formulert i en eksemplifisert form, kan vi se at informanten klarer å svare på spørsmålet med bakgrunn i den spesifikke situasjonen. Dette kommer også tydelig frem under intervjuet med Sigurd:

F: "Kan du huske en tilbakemelding du fikk fra læreren som gjorde at du endret fremgangsmetode? Altså at du endret måten du jobbet på for å nå målet ditt".

I: "Ikke som jeg husker nå i farta".

F: "Har du noen gang jobbet med teknikk i innebandy?"

I: "Ja, vi gjorde det på ungdomsskolen".

F: "Har du noen gang fått en tilbakemelding fra læreren om hvordan du utfører de oppgavene?"

I: "Ja, det er jo hvordan man holder kølla og hvordan man bør skyte og sånn. (...)Det hjalp meg veldig. (...) Da visste jeg hvordan jeg burde utføre teknikken."

(Sigurd)

Det kan se ut til at alle de fire elevene trenger spesifikke eksempler for å kunne formulere seg mer presist om sine erfaringer. Vi kan her oppdage at elevene utdyper og nyanserer sine erfaringer med tilbakemeldinger når spørsmålene blir mer konkrete og knyttet til eksempler. Thagaard (2009) påpeker at informantene ofte kan fortelle detaljert om en spesiell situasjon, men kan ha vanskeligheter med å ordlegge seg ved et mer generelt tematisk utgangspunkt.

Likevel kan det noen ganger være vanskelig for elevene å relatere sine erfaringer til slike spesifikke eksempler (Thagaard, 2009), noe som nettopp kan være en utfordring opp mot det metodiske dilemmaet om å lede elevene inn i eksempler som er skapt av forsker. Dette kan også være en utfordring mot det å skille empirisk mellom de ulike underkategoriene innenfor oppgaveorienterte tilbakemeldinger. Det kan altså være utfordrende å få fatt på hva de egentlig refererer til når de forteller.

5.4 Når og hvem får elevene tilbakemeldinger fra?

Når og hvem elevene får tilbakemelding fra i kroppsøvingstimene vil her bli belyst. For å kunne svare på problemstillingen om hvordan elevene reflekterer over lærerens tilbakemelding, vil jeg være avhengig av å få informasjon om hva som er spesielt med lærerens tilbakemelding i forhold til medelevenes. Når jeg videre referer til elevenes fortellinger om hva de opplever når de får tilbakemeldinger fra læreren, vil det være med på å utdype deres meninger rundt tematikken. Dette gir mulighet for en videre kobling mellom elevenes meninger om tilbakemeldinger og deres metakognitive refleksjon om dem.

5.4.1 Hvem får elevene tilbakemelding fra?

Det er et inntrykk at elevene har ganske like erfaringer når de forteller om hvem de får tilbakemeldinger fra. Det er først og fremst læreren som blir trukket frem, men etter videre spørsmål kommer det frem at elevene også får tilbakemeldinger fra medelever. Dette kan vi for eksempel se der Thomas sier at *”det kan jo være noen medelever som gir meg det hvis man gjør noe ganske kult, men det er vel som regel læreren”*. Det kan se ut som elevene snakker ulikt om den tilbakemeldingen de får fra læreren kontra den de får fra medelevene sine. Ane påpeker denne forskjellen når hun sier at:

”Jeg tenker at en tilbakemelding som læreren gir kommer ut ifra kunnskap og erfaring. Den fra medelevene kan være bare for å være snill. Men så er det jo greit å ha litt motiverende tilbakemeldinger og.” (Ane)

Elevene sier altså at tilbakemeldingene de får fra læreren blir oppfattet som viktigere enn de tilbakemeldingene de får fra medelevene. Det kan se ut til at elevene opplever at medelevene gir dem egoorienterte tilbakemeldinger ut ifra hvordan de gjør det selv i kroppsøvingstimene. Thomas understreker dette ved å si at *”(...)de er med i selve spillet, de gjør det selv. Også har*

de det kanskje gøy selv også, hvis de gir en tilbakemelding som er positiv". Ved videre undersøkelse av dette, kommer det da frem at elevene tar til seg tilbakemeldingene fra lærer og medelever forskjellig. Det kan virke som elevenes opplevelser er i samsvar med hverandre, når de opplever at de tar til seg en tilbakemelding fra læreren i større grad enn en fra medelevene. Dette kan vi se der Lasse og Sigurd sier følgende:

"Det er kanskje litt mer viktig da. Det er jo selvfølgelig viktig hva de andre sier til deg også, men det er liksom hvis dere taper og du får en tilbakemelding fra medelevene når du er halvveis sur fra før om at: Hvorfor gjorde du det ikke sånn? Så hjelper jo ikke det, da blir jeg egentlig bare mer sur. Så derfor tar du det mer til deg hvis læreren kommer til deg og sier det samme, for han vil jo bare at du skal få bedre karakter, mens medelevene vil jo egentlig bare vinne selv. Så derfor kommenterer dem sånn."
(Lasse)

"Med medelever er det sånn, ja det betyr ikke så veldig mye. Jeg føler liksom ikke noe når de sier noe. Men når læreren sier det til deg, at nå gjorde du en god jobb, så blir det litt mer mening i det da. Du stoler litt mer på den personen. (...) Når en eldre person sier noe, så føles det mer riktig. (...) Det er fordi ungdommer nå til dags sier det bare for å være hyggelige. Det kan være at de ikke mener det, at de er usikre."
(Sigurd)

Elevene verdsetter en tilbakemelding fra personer som er eldre og ikke deltar aktivt sammen med dem. På denne måten ser det ut som elevene opplever at tilbakemeldingen de får fra læreren faktisk er der for å hjelpe dem på veien videre til en høyere kompetanse. Dette fordi elevene mener læreren gir tilbakemeldinger basert på kunnskap og erfaring, og ikke som et speilbilde av hvordan medelevene selv opptrer i undervisningen.

5.4.2 Når får elevene tilbakemelding i undervisningen?

Hvordan elevene tenker og reflekterer rundt de tilbakemeldingen de får i kroppsøvingundervisningen, kan se ut til å bli påvirket av når i undervisningen de får dem. Elevene ble spurt om de mener det er viktigst med tilbakemeldinger mens man jobber med en oppgave eller etter en er ferdig med den. Her er svarene ganske ulike, noe som kan se ut til å

gjenspeile hvilken forståelse av begrepet tilbakemeldinger eleven har. Sigurd sier at han synes det er viktigst med tilbakemelding etter han er ferdig med oppgaven.

”Det er fordi du tenker: Okei, mens du driver med det, så gjør du en bra jobb. Men når du får høre det når du er ferdig med det, at du har gjort en bra jobb, så tenker du sånn: Okei, da kan jeg jo fortsette med dette.” (Sigurd)

Thomas opplever at *”det er jo motivasjon å få det midt i. Men etterpå så er det en liten ekstra klapp på skulderen hvis du får det til, og hvis ikke du får det til så er det vel som oftest et plaster på såret”*. Når disse to elevene snakker om tilbakemeldinger, er det med en egoorientert forståelse. De mener at det å få tilbakemeldinger underveis i oppgaven vil påvirke deres motivasjon til å arbeide med den. De sier at de i stedet gjerne ville hatt tilbakemeldinger når de er ferdig med oppgaven. Det kan se ut som om den tilbakemeldingen de får etter utført oppgave betyr mer for dem enn den de får underveis.

Der de to andre elevene snakker om tilbakemeldinger, er inntrykket at de har en annen forståelse for begrepet enn Sigurd og Thomas. Når Lasse og Ane forklarer hvorfor de mener det er viktigst med tilbakemeldinger mens de arbeider med oppgaven, kommer det frem at de snakker om oppgaveorienterte tilbakemeldinger fra læreren. Dette kan vi se da de her snakker om tilbakemeldinger som kan hjelpe dem med å forbedre eller endre deres utførelse:

”Jeg føler vel at det er begge deler, men det er kanskje mens vi har idretten at det er viktigst, for du kan ikke endre på det når du er ferdig, men du kan gjøre det underveis. Hvis du får en tilbakemelding underveis i idretten, så kan du bare endre på det, men det er vanskelig å endre på det etter når du er ferdig med idretten.” (Lasse)

”Mens man gjør det, for da har man muligheten til å forbedre seg, det har man ikke etterpå. Hvis man får en dårlig tilbakemelding etter timen, så har man ikke mulighet til å forandre på det, og da sitter man igjen med en følelse av at du gjorde det veldig dårlig eller at du har gitt et dårlig inntrykk til læreren. Men om man får en tilbakemelding underveis så har man mulighet til å forandre på det du gjør, sånn at man sitter igjen med en god følelse i etterkant og blir mer motivert til neste time igjen.” (Ane)

Hva elevene sier i intervjuet om når de ønsker å få tilbakemeldinger, kan ses i sammenheng med de eksemplene de gir om sine erfaringer. Eksemplene de forteller om, bærer preg av tilbakemeldinger som de er interessert i og som understøtter slik de ønsker det skulle vært. Et eksempel er Lasse som sier han gjerne vil ha tilbakemeldinger underveis, for å endre på det han jobber med. Når Lasse forteller om eksempler på tilbakemeldinger han har opplevd fra læreren i kroppsøvingstimen, trekker han frem tilbakemeldinger som er nettopp underveis i en oppgave. Når Sigurd, som helst vil ha tilbakemeldinger etter oppgaven er ferdig utført, blir spurt om eksempler på tilbakemeldinger han har fått, trekker han frem tilbakemeldinger fra læreren etter oppgaven er ferdig utført. Det kan ut i fra dette se ut som elevene legger mest merke til de tilbakemeldingene som matcher med deres egen forståelse av begrepet. De tilbakemeldingene som har et annet preg blir ikke i like stor grad oppfattet som en tilbakemelding. Dette kan vi se opp mot Hattie & Temperleys (2007) teori om at elever som kun ønsker å bekrefte deres positive selvtillit, i stedet for å fokusere på læringsmål, i større grad vil vie sin oppmerksomhet mot slike tilbakemeldinger senere som kan bidra til å heve deres selvtillit. De som er ute etter de egoorienterte tilbakemeldingene, tar til seg dette oftere enn de som er mer opptatt av oppgaveorienterte tilbakemeldinger. Med andre ord kan vi se at elever som har en mer egoorientert forståelse på tilbakemeldinger, i større grad vil oppfatte de egoorienterte tilbakemeldingene kontra de oppgaveorienterte tilbakemeldingene de får. Likevel kan vi se fra intervjuene at når det blir spurt mer spesifikt om de får tilbakemeldinger både under og etter en oppgave, opplever elevene faktisk at de får begge former for tilbakemeldinger. Det kan da kanskje se ut som at elevene får tilbakemeldinger i større grad enn de faktisk sier, da de ofte kun trekker frem de tilbakemeldingene som matcher med deres egen forståelse og eget ønske.

Et interessant skille vi kan identifisere her, er at de to elevene som foretrekker tilbakemeldinger underveis i en oppgave går på studiespesialiserende linje, mens de to som foretrekker tilbakemeldinger etter oppgaven går på en yrkesfaglig linje. Vi har tidligere sett at elevene sitter med ganske ulike oppfatninger av faget generelt og hva som er viktig å lære i det. Det er da interessant å se at elevene fra studiespesialiserende linje, som ser ut til å ha en læringsstyrende holdning i kroppsøving, gjenspeiler denne holdningen med hva de vil ha ut av en tilbakemelding fra læreren, nemlig læring og utvikling.

5.5 Egoorienterte tilbakemeldinger og refleksjon

I dette kapitlet vil det bli utdypet hvordan elevene opplever å få egoorienterte tilbakemeldinger fra læreren i kroppsøvingstimene. Særlig vil deres tankegang bli sett opp mot de selvregulerte prosessene i modellen. Dette vil bli gjort da vi tidligere har sett at egoorienterte tilbakemeldinger er den type tilbakemelding som forekommer hyppigst i undervisningen (Hattie & Temperley, 2007). Det er derfor interessant å kunne se på hva elevene egentlig får ut av en slik tilbakemeldingspraksis.

5.5.1 Engasjement for oppgaven

Vi har tidligere sett at elevene ofte opplever å få egoorienterte tilbakemeldinger fra læreren i kroppsøvingundervisningen. Dette fremkommer av tilbakemeldinger som ”bra jobbet”, ”stå på” osv. (Hattie & Temperley, 2007). Gjennom intervjuet kommer det frem at elevene reflekterer ulikt over slike tilbakemeldinger fra læreren. Det første jeg vil trekke frem, er hvordan elevene opplever sitt engasjement for oppgaven når de får slike tilbakemeldinger. De fleste av elevene sier at de blir mer motiverte til å jobbe videre med oppgaven når de får en positiv egoorientert tilbakemelding, som for eksempel ”bra jobbet”. Dette kan vi se der Sigurd sier at *”jeg fikk litt mer motivasjon. Nå følte jeg at jeg hadde gjort en bra jobb”*. Når jeg spør om han kan utdype hvorfor han fikk mer motivasjon av en slik tilbakemelding gir han følgende svar:

” For det var en lærer som har sagt det til meg og det er hyggelig å få komplimenter, og tenke nå har jeg gjort en bra jobb, i stedet for å tenke nå har jeg ikke fått noe kompliment, nå må jeg gjøre det bedre.” (Sigurd)

Vi kan altså se at i dette eksempelet påvirker den egoorienterte tilbakemeldingen motivasjonen og mestringsforventningen i den første fasen av Butler & Winnes (1995) modell om selvregulering. Eleven blir mer motivert for å utføre oppgaven på samme måte videre, men oppfatter ikke informasjonen i tilbakemeldingen som grunnlag for å endre sin arbeidsstrategi eller sine mål for oppgaven. Dette kan tyde på at når eleven får egoorienterte tilbakemeldinger som omhandler hvordan han har gjort en oppgave, peker den for mye tilbake i tid og eleven tenker ikke nevneverdig på det han skal gjøre fremover. Det kan da se ut som det blir vanskeligere for eleven å regulere de senere fasene i modellen.

Det kommer frem at for noen av elevene blir engasjementet for oppgaven også høyere når de får en egoorientert tilbakemelding som sier at de må ”gi mer”. I motsetning til egoorienterte tilbakemeldinger av typen ”bra jobbet”, gir disse tilbakemeldingene noen pekere fremover i tid. Vi kan se at elevene blir mer oppmerksom på sin egen innsats og engasjement for oppgaven ved en slik tilbakemelding, i forhold til den som er mer rettet tilbake i tid. Lasse sier at ”du skjerper deg jo helt klart. Det er jo ikke sånn at du fortsetter å gå da, da er du jo eventuelt ganske dum”. Elevene påpeker at de ikke vil få dårlig karakter når de får en slik tilbakemelding, og at de derfor arbeider hardere. Her kan vi se at denne eleven ikke oppfatter tilbakemeldingen opp mot det å utvikle sin egen læring, men heller opp mot en straff i form av dårlig karakter om han ikke viser større innsats. Selv om elevene i stor grad påpeker at de bli mer engasjerte ved slike tilbakemeldinger, mener Thomas at det ikke nødvendigvis hjelper på humøret hans om det blir for mye:

”Hvis jeg får for mye av sånn: Stå på nå! Nå må du gi mer! Fordi de ikke ser og ikke gir tilbakemelding når du gjør noe bra, blir man fort en av mange, da kan humøret mitt bli dårligere.” (Thomas)

Vi kan altså se at elevene kan få et høyere engasjement for oppgaven når de får en egoorientert tilbakemelding fra læreren i kroppsøvingsundervisningen, men dersom det blir for mye over kort tid kan det se ut som elevene mener tilbakemeldingen virker mot sin hensikt, noe som også blir understreket av Black & William (2009). Elevene melder seg da ut av aktiviteten og tar ikke del i spillet. Lasse mener at nettopp det å ta del i spillet er et viktig grunnlag for å kunne lære i undervisningen:

”Det er jo i form av det å skjønne spilleforståelse blant annet og det å kunne samarbeide. Også er det det at du får mer situasjoner der du lærer hva du burde gjort. For eksempel at jeg burde ikke sentret dit, men heller dit, hvis du er med i spillet.”
(Lasse)

Dersom vi nå ser tilbake på disse egoorienterte tilbakemeldingene som er løftet frem, kan vi oppfatte en forskjell mellom dem. Det kan se ut som tilbakemeldinger av typene ”bra jobbet” og ”stå på” eller ”gi mer”, kan oppfattes som egoorienterte tilbakemeldinger med to ulike kvaliteter. Dette kan vi se der de to siste typene ser ut til å gi mer energi og engasjement mot oppgaven, og det kan tenkes at dette kan ha en sammenheng med at de peker mer i en

fremtidig retning om deltakelse og innsats. Det kan ut ifra dette se ut til at de ulike egoorienterte tilbakemeldingene har mer nyanserte funksjoner enn hva litteraturen sier.

5.5.2 Egoorienterte tilbakemeldinger og selvregulering

I kroppsoving møter elevene varierte aktiviteter som krever ulik kompetanse. Her kan elevene føle at de mestrer noe godt, mens andre ting føler de at de ikke mestrer like godt. Det kommer frem av intervjuene at elevene ofte får ganske like tilbakemeldinger på aktiviteter eller oppgaver de mestrer godt. Disse tilbakemeldingene bærer stor grad av å være egoorienterte, de sier noe som kun rettes til eleven.

”Det var jo litt ros på en måte når jeg klarte å løpe ganske bra (i orientering), og det er jo deilig.” (Lasse)

”Ja, da var den positiv, men den var ikke sånn veldig spesifikk. Det var en lagaktivitet, så det var en felles tilbakemelding om at det var bra.” (Ane)

Der elevene forteller om de egoorienterte tilbakemeldingene de får, bærer det preg av at de utfører oppgaver eller aktiviteter de sier de mestrer godt. Det som fremstår som et skille mellom informantene, kommer frem i forhold til hvordan de reflekterer og tar til seg de egoorienterte tilbakemeldingene de får fra læreren. Her er det forskjell mellom elevene mellom de som ikke reflekterer over de selvregulerende prosessene i særlig grad, og de som tar til seg tilbakemeldingen og regulerer læringen ut i fra den. Sigurd sier at den egoorienterte tilbakemeldingen hjelper han mest *”for motivasjons skyld”*. Han påpeker at han ikke vil endre på noe av det han gjør, fordi han føler at produktet han viser frem overlapper med lærerens mål for oppgaven. Han sier da at han forstår tilbakemeldingen slik at *”Okei, nå gjør jeg en bra jobb, nå skal jeg ikke ødelegge det. Så da bare fortsetter jeg som jeg gjør, med å løpe videre”*.

I intervjuet med Ane, forteller hun hvordan hun tar i bruk en egoorientert tilbakemelding fra læreren som sier at hun *”må fortsette like bra som hun har gjort”*, for å kunne utvikle kompetansen sin. Det kommer frem som tidligere nevnt, at den egoorienterte tilbakemeldingen hjelper henne med motivasjonen, men hun oppfatter også at den hjelper

henne med hennes mestringsforventning og ikke minst selvoppfattelse, noe som vi tidligere har sett Pintrich (2002) vektlegger som en av de viktigste faktorene for selvregulering.

”Fordi da fikk jeg bekreftelse på at jeg har gjort det riktig, og da blir jeg tryggere på hvordan jeg skal fortsette videre. (...) Bedre enn jeg gjorde, da må jeg prøve å ta til meg det han sa for å jobbe med det. Jeg vil jo prestere det beste jeg kan, og om jeg finner ut at det ikke var det beste jeg presterte før jeg fikk tilbakemeldingen, vil jeg jo gjøre det bedre. (...) Ved å gå mer inn i aktiviteten og tenke over reglene og huske hva som er målet med aktiviteten. Hva jeg kan bruke for å nå det målet.” (Ane)

Ane viser her hvordan hun i motsetning til Sigurd reflekterer over og regulerer sin læring ut i fra den egoorienterte tilbakemeldingen fra læreren. Dette kan vi se da hennes økte selvoppfattelse førte til ny kunnskap for oppgaven, som igjen gjorde at hun satt seg et nytt mål og hun ble mer klar på hvilke strategier hun kunne ta i bruk for å nå dette målet. Vi kan i dette eksempelet se at Anes tankegang illustrerer det at de egoorienterte tilbakemeldingene kan ses på som mer nyanserte enn det litteraturen tilsier. Dette fordi den egoorienterte tilbakemeldingens fremtidsrettede preg, hjelper henne til en bevissthet rundt hvordan hun kan løse oppgaven videre.

Selv om Sigurd ble brukt som et eksempel her, er han ikke alene om en slik tankegang etter å ha mottatt en egoorientert tilbakemelding. Thomas påpeker at tilbakemeldinger av typen ”bra jobbet, det er bare litt igjen!”, vil gi han motivasjon til å holde ut oppgaven. Når han kommer frem til et produkt, vil han da tenke at han er fornøyd med det han leverte, og ikke endre på det siden han klarte det læreren ville han skulle klare. Vi kan se at han her ikke retter innsatsen mot det å utfordre seg selv, men heller mot det å gjøre ”mer”. Det kommer videre frem at disse to elevene gjerne vil nå det samme målet ved en senere anledning når de får en egoorientert tilbakemelding fra læreren. Disse to elevene har ikke lyst å endre på det de gjør fordi det de leverte er tilfredsstillende nok, og de er ikke veldig opptatt av å bli bedre.

Med Lasse er det litt annerledes. Vi har tidligere i analysen sett at Lasse er opptatt av å lære i kroppøving. Likevel er de flere ganger i intervjuet hvor det kommer frem at han ikke tar til seg den egoorienterte tilbakemeldingen han får fra læreren for å kunne utvikle sin kompetanse i faget. Det kan være en mulighet at han ikke klarer å reflektere metakognitivt rundt sin egen læringsutvikling, når tilbakemeldingene er egoorienterte. Når han i motsetning til slike

egoorienterte tilbakemeldinger får oppgaveorienterte tilbakemeldinger, kan vi senere se at han klarer å regulere læringen sin selv. Black & William (2009) påpeker at de oppgaveorienterte tilbakemeldingene, i motsetning til de egoorienterte, gir elevene informasjon om oppgaven, og hvordan de videre kan utføre oppgaven mer effektivt. Når Lasse da får en egoorientert tilbakemelding, klarer han ikke å regulere læringen sin da han virker å være mer avhengig av mer informasjon rundt det som læres. Vi kan se at Lasse ikke reflekterer metakognitivt rundt de egoorienterte tilbakemeldingene når han forteller følgende:

”Det var jo litt ros på en måte når jeg klarte å løpe ganske bra, og det er jo deilig det. Det gjør at jeg kommer til å prøve å nå det samme neste gang jeg løper. (...) Det er jo alltid hyggelig å få ros. Så hvis jeg har fått det en gang, vil jeg prøve å nå det samme målet igjen så jeg fortsatt ligger på samme nivå. Vite at jeg fortsatt er like god i det.”
(Lasse)

Vi kunne tidligere påpeke at de egoorienterte tilbakemeldingene kunne ses på som mer nyanserte enn det litteraturen tilsier. Når tilbakemeldingene ble gitt med et fremtidsrettet preg, kan det være enklere for elevene å legge ned en større innsats og videre reflektere over de selvregulerende prosessene. Hattie & Temperley (2007) påpeker at en større innsats vil være positivt for læringsutviklingen. Det blir likevel understreket at hvordan denne innsatsen brukes, er det som kan være forskjellig. *”Particularly when the effort leads to tackling more challenging tasks or appreciating higher quality experiences rather than just doing “more”* (Hattie & Temperley, 2007: 86). Vi kan altså se at selv om de egoorienterte tilbakemeldingene som har et fremtidsrettet preg kan være positivt for elevenes selvregulering, vil altså hvordan elevene tar i bruk innsatsen være det som avgjør i hvilken grad det er selvregulerende. Når elevene forstår den som å utfordre seg selv i oppgaver, kan det da føre til andre refleksjoner enn når eleven forstår den som det å gjøre ”mer” i oppgaven.

5.5.3 Nyttene av egoorienterte tilbakemeldinger i ulike sammenhenger

Elevene blir senere i intervjuet spurt om hvordan en egoorientert tilbakemelding i kroppsøving kan gi dem fordeler i senere situasjoner utenfor skolen. Her sier elevene at det å få positive egoorienterte tilbakemeldinger i kroppsøving vil gi dem selvsikkerhet når de utfører oppgavene i en senere anledning. Det kan virke som elevene mener de kan sette seg høyere mål senere, da de har fått en formening om at de er gode i den aktuelle aktiviteten.

Thomas sier at ”*hvis noen hele tiden passer på å fortelle deg at du er flink til å jogge eller har bra utholdenhet, så er jo det noe du tar med deg*”. Lasse drar også frem viktigheten av å gi seg selv slike egoorienterte tilbakemeldinger i hverdagen.

”Det kan jo være det med at du må ta i. (...) Det kan hjelpe meg til å ta i mer i hverdagen, ikke gi opp. (...) Det er jo at man alltid skal prestere det man kan i livet, og da er det jo viktig å gi alt du kan.” (Lasse)

Det kan se ut som elevene snakker om den egoorienterte tilbakemeldingen som mer lønnsom over tid, i forhold til å utvikle det man gjør akkurat der og da. Når de får tilbakemeldingen sier elevene stort sett at de opplever at den påvirker deres innsats til å gjøre mer i undervisningen, og at de ikke blir veldig opptatt av hva de lærer. Dette kan vi se der Lasse sier at ”*jeg vet ikke om jeg lærte noe. Jeg følte at jeg løp bra*”. Det kan se ut som elevene mener at det kan være vanskeligere å regulere sin egen læring når de ikke blir oppmerksom på hva de lærer. Vi kan se dette opp mot Hattie & Temperley (2007) som sier at de egoorienterte tilbakemeldingene, er de som fordrer minst læring. Dette fordi slike tilbakemeldinger inneholder lite informasjon relatert til det som læres. Dette snakker også Ane om når hun deltar i gruppeoppgaver. Hun sier at hun i gruppeoppgaver opplever å få egoorienterte tilbakemeldinger fra læreren angående hvordan de jobber. Etter en slik tilbakemelding fra læreren utdyper hun at hun ikke vil endre målet hun har satt seg for oppgaven. Når det blir spurt videre om hun vil arbeide med gruppeaktiviteten annerledes etter en slik tilbakemelding, svarer hun:

”Nei, jeg ble bare mer glad liksom. Jeg synes det ble mer gøy da, når læreren bryr seg om det som skjer, og ikke bare står og forteller hva vi skal gjøre og ikke bryr seg.”
(Ane)

De fire elevene forteller gjennom intervjuene om at de reflekterer ulikt over de egoorienterte tilbakemeldingene de får fra læreren underveis i kroppsøvingstimen. Vi så for eksempel at Ane tok i bruk selvregulerende prosesser når hun satt seg ytterligere mål, og tilpasset strategien det nye målet. Dette gjorde hun spesielt når den egoorienterte tilbakemeldingen var rettet frem i tid, som gjorde henne mer bevisst på det som skulle gjøres videre. Når hun er en del av en gruppe derimot, kan vi se at hun ikke tenker slik. Det kan tenkes at Ane har så god innsikt i tematikken om selvregulering, at hun forstår at de ulike elevene i en gruppe er ulike,

og dermed vil det være mer krevende å regulere prosessene slik at de blir tilpasset alle i gruppen. Vi så også på den andre siden at Sigurd ikke ville endre på noe at det han gjorde, fordi han følte produktet han kom frem til var godt nok for læreren. Neste underkapittel blir nå brukt for å se hvordan elevene reflekterer over de oppgaveorienterte tilbakemeldingene de får fra læreren.

5.6 Oppgaveorienterte tilbakemeldinger og refleksjon

I litteraturen blir oppgaveorienterte tilbakemeldinger fremstilt som den type tilbakemelding som fordrer mest læring (Trondsen et al., 2009; Hattie & Temperley, 2007; Black & William, 2009). Her vil det være av interesse å se hvordan elevene reflekterer over slike tilbakemeldinger, om det er sånn at de lærer mer av disse, og hva det eventuelt er som faktisk gjør at de lærer mer. Videre blir det også forsøkt å identifisere empiriske eksempler på de ulike underkategoriene av oppgaveorienterte tilbakemeldinger, og hvordan elevene kan oppleve de ulike.

5.6.1 Utførelse som kan forbedres og elevenes bekreftelse av tilbakemeldingen

Der elevene ofte beskriver at de får egoorienterte tilbakemeldinger på oppgaver og aktiviteter som de føler de mestrer godt, trekker de ofte frem aktiviteter der de kan forbedre seg, når de forteller at de har fått en oppgaveorientert tilbakemelding fra læreren. Dette kan vi se for eksempel i intervjuet med Sigurd:

F: "Kan du komme på en aktivitet i kroppsøving som du ikke mestrer? Noe du føler at her kan jeg bli bedre."

I: "Basketball kanskje."

F: "Ja, kan du huske en tilbakemelding du har fått i basketball?"

I: "Husk å ha de stillingene i basketballen og vit hvordan du skal kaste ballen også."

(Sigurd)

Vi kan også se at Lasse fikk en tilbakemelding i underkategorien som omhandler prosessnivået, når han forteller at han "ikke var veldig god i svømming". Han fikk her en tilbakemelding om hva det var som gjorde at teknikken hans var det han kaller for "røten", og han visste da hva han burde øve på. Black & William (2009) understreker at en slik tilbakemelding på prosessnivået er mer effektiv når den relateres til elevenes egne evne til å

oppdage mangler. Både Lasse og Sigurd utdyper også dette videre. De fortalte om hvordan de opplevde den oppgaveorienterte tilbakemeldingen på noe de kunne bli bedre på, som annerledes i forhold til den egoorienterte tilbakemeldingen som var mer bekreftende på noe de kunne godt:

”Jeg lærte vel mer av kritikk, man gjør jo det. (...) Da vet jeg hva jeg kan gjøre og hva jeg kan øve på. Da blir jeg bedre i det som jeg holder på med.” (Lasse)

”Jeg fikk også egentlig nok motivasjon til å prøve å bli flinkere i basketball da. Med å øve litt mer og sette meg mer inn i det.” (Sigurd)

Vi kan oppdage at elevene snakker mer om å bli bedre når de forteller om å få slike oppgaveorienterte tilbakemeldinger fra læreren i aktiviteter de ikke mestrer, enn når de forteller om å få egoorienterte tilbakemeldinger på det de gjør bra. Det kan se ut til at elevene opplever dette annerledes enn teoriene sier. Hattie & Temperley (2007) sier for eksempel at tilbakemeldinger er mer læringsfremmende når den inneholder informasjon om riktig, i motsetning til ”feil” atferd fra elevene. Når elevene som er intervjuet her opplever det motsatte, å få oppgaveorienterte tilbakemeldinger på atferd som oppfattes ”feil” av læreren, kan på denne bakgrunn fremstå som interessant. Det kan ha sammenheng med at mange lærere anser det å gi gode målrettede tilbakemeldinger til alle elever som meget ressurskrevende og utfordrende (Utdanningsdirektoratet, 2015e), og det kan da tenkes at læreren velger å prioritere å gi tilbakemelding til de elevene med ”feil” atferd, slik at de har mulighet til å nå målet som læreren har satt for oppgaven. Det kan også tenkes at elevene ikke er så vant med å få oppgaveorienterte tilbakemeldinger på det de gjør bra, og videre ikke ha så stor erfaring med å jobbe læringsfremmende for å utvikle sin kompetanse ytterligere når de får slike tilbakemeldinger.

Ved oppgaveorienterte tilbakemeldinger kommer det også frem at elevene sier seg enten enig eller uenig med den tilbakemeldingen de får. Hvordan elevene reflekterer og regulerer læringen ut i fra tilbakemeldingen de får, fremstår forskjellig avhengig av om de sier seg enig eller ikke.

” Om jeg er enig i tilbakemeldingen hans, da hadde jeg jo følt meg mer bevisst. Da er jeg ikke helt ute og kjører når jeg gjennomfører aktiviteten. Da er det kanskje lettere

for meg å gjøre om på det, når jeg selv er enig i hva som må til for å forbedre meg.”
(Ane)

Det kan se ut som elevene mener at for å lære av den tilbakemeldingen de får, trenger de å være enig i og forstå hvorfor de burde endre på utførelsen. Dersom de ikke forstår hvorfor noe burde endres og de føler at de allerede utfører oppgaven riktig, kan det se ut som elevene reflekterer mindre over de selvregulerende prosessene. Lasse påpeker dette:

”Jeg tror at hvis jeg hadde vært helt uenig med det, hadde jeg nok fortsatt å bruke den teknikken jeg opprinnelig brukte.” (Lasse)

Thomas utdyper hvorfor det er slik med å si at det er viktig å forstå hverandre for å kunne ta til seg og lære av den tilbakemeldingen læreren gir. Det kommer altså frem at han evner å tenke metakognitivt over sin egen tankeprosess, når han prøver å forstå hva læreren mener angående den aktuelle oppgaven. Han vil her altså bli mer bevisst rundt sin egen selvoppfattelse:

”Hadde han prøvd å forklare deg hvorfor du har feil og han har riktig eller at dere begge prøver å forstå hverandre, da tror jeg man hadde lært. (...) Det er fordi når man prøver å forstå hverandre, så får man et lite innblikk i hva man tenker. Man kan aldri egentlig hundre prosent forstå hverandre, men man kan prøve. Man kan prøve å sette seg inn i deres sted. Da hadde man kanskje lært noe.” (Thomas)

5.6.2 Oppgaveorienterte tilbakemeldinger og selvregulering

Elevene er samstemte når de mener at de lærer mer når de reflekterer over hva de har gjort og hva de kan gjøre for å utvikle seg enda mer. Thomas sier at han *”lærte litt mer om innebandy, selv om jeg aldri har likt det noe særlig. Jeg ble litt bedre og kanskje litt mer interessert”*.

Hvordan elevene sier at de lærer mer og blir litt bedre, er det som er interessant i denne sammenheng. Lasse fortalte tidligere at han fikk tilbakemelding om hvordan han kunne endre teknikken sin i svømming for å kunne utvikle seg. Vi kan ut i fra denne beskrivelsen oppdage at han fikk en tilbakemelding som omhandlet prosessen. Han forteller at han endret hvordan han jobbet for å kunne nå målet sitt om å *”svømme fort”*. Når han blir spurt på hvilken måte tilbakemeldingen hjalp han til å endre hvordan han jobbet på, sier han at *”det hjelper meg*

med å se hva jeg trenger". Hvis vi ser hva Lasse sier opp mot modellen til Butler & Winne (1995), sier han altså her at en tilbakemelding på prosessnivået hjalp han til å utvikle sin grunnleggende forståelse for oppgaven, som igjen gjorde at han endret fremgangsmetoden sin for å kunne nå målet sitt enklere.

Thomas på sin side, utdyper hvorfor han lærer mer når læreren gir han en oppgaveorientert tilbakemelding:

"De sier jo ifra om man gjør noe veldig feil, for eksempel om man ikke har forstått reglene eller holder kølla i innebandy litt feil da. Da prøver de som oftest å få deg til å forstå hvordan du skal gjøre det ordentlig. (...) Tenke litt mer over ting du gjør. For eksempel når du skal spille, prøver du å holde hendene på den hele tiden uten å gi slipp. Bare for å få det inn i teknikken. For det er jo mye med hvordan du holder som har noe å si." (Thomas)

Vi kan her se at Thomas har fått en tilbakemelding som går inn i underkategorien på oppgavenivået. Dette fordi slike tilbakemeldinger ofte blir karakterisert av informasjon om feil eller mangler i forståelsen av oppgaven (Black & William, 2009). Han sier her at en tilbakemelding om oppgaven får han til å tenke over hva som har noe å si når man skal utføre en aktivitet. Han understreker videre at når han reflekterer over hva som er viktig for den aktuelle oppgaven, kan det ofte være lettere å ta i bruk passende strategi, som igjen kan føre til at han kan sette seg høyere mål og da tilpasse strategien nok en gang:

"Når man får innblikk i hvordan man skal gjøre ting, er det ofte lettere å gjennomføre det. Det kan jo også dra opp karakteren din, at du ser du blir bedre, at du har lært deg noe nytt på riktig måte og har fått en utvikling." (Thomas)

Elevene forteller ofte at de får en større forståelse for oppgaven når de får en tilbakemelding fra læreren som utdyper og begrunner den. De forteller videre at når de forstår oppgaven bedre, vil det ofte gjøre at de endrer det målet de har satt seg, og det vil være enklere å vite hvordan de skal nå det målet. Butler & Winne (1995) understreker dette når de sier at konkretisering under instruksjon av oppgaven, kan ofte påvirke målet og strategien eleven velger. Lasse sier at når han fikk tilbakemelding om å holde innebandykølla annerledes "ble det jo lettere å forstå alt. Lettere å gjennomføre alt". Ane påpeker også at hun vil endre målet

sitt med oppgaven når hun får en større forståelse for den. Hun sier at *”jeg fikk jo mer forståelse, og da fikk jeg mer lyst til å gjennomføre det også i stedet for å gå rundt og være usikker på hva man skal gjøre”*. Vi kan se det samme hos Thomas som ikke skjønnte hvorfor han skulle gjøre en styrkeøvelse:

”Vi hadde forskjellige stasjoner, og det var noen jeg var litt usikre på, jeg skjønnte ikke poenget. For eksempel å gå opp og ned på krakker veldig fort, og jeg skjønnte ikke hva som var vitsen med det. Når læreren forklarte meg at det var for å bygge hoftene og få litt muskler der. (...) Det var vel fordi jeg ikke hadde lyst til å gjøre det når jeg ikke så grunnen, men når han da forklarte meg hvorfor, ble jeg litt mer motivert til å gjøre oppgaven.” (Thomas)

Det kommer frem av intervjuene at elevene ofte endrer strategien og gjennomfører oppgaven en ny gang før de reflekterer over læringsutviklingen sin. Kroppslig erfaring fremstår her som et nøkkelord. Elevene forklarer dette med at de sammenlikner den nye måten å jobbe på opp mot den gamle, for eksempel det å endre grep på innebandykølla. Når de har gjennomført oppgaven med to ulike strategier, reflekterer de over hvilken metode som fungerer best for å nå målet sitt, og det er da det kommer frem at de lærer. Ane understreker dette når hun forteller om sine erfaringer med tennisracketen. Hun sier at *”jeg prøvde mitt beste for å følge den tilbakemeldingen. (...) Den gjorde det lettere å gjennomføre oppgaven”*. Vi kan her altså se at Ane gjennomførte den endrede strategien en ekstra gang, før hun hadde erfaring om hvilken strategi som var den beste å ta i bruk for å nå målet sitt. Hun opplevde å få mer kraft på slagene når hun holdt tennisracketen med begge hendene, som læreren hennes tipset henne om, og dermed ble det lettere for henne å nå målet sitt om å ta del i spillet. Vi kan se det samme der Lasse forteller om sin erfaring med svømming. Han forteller at han endrer strategien og *”det hjelper meg å se hva jeg trenger”*. Vi kan oppfatte at Lasse kan se hva han trenger, men han vill ikke reflektere over læringsutbyttet før han har gjennomført øvelsen en ekstra gang. Det kan her tenkes at kroppslig erfaring og selvregulering er tematikker som har innflytelse på hverandre. Pintrich (2002) påpeker at den metakognitive kunnskapen om strategier er en avgjørende faktor for selvregulering. Likevel kan det se ut som kognitiv kunnskap og kroppslig erfaring er noe som kan skilles fra hverandre, men samtidig ser det ut som elevene er avhengig av begge for å kunne gjøre seg en erfaring om hvilken strategi som egner seg mest for å nå det aktuelle målet eleven har satt seg.

Siden elevene ble spurt om hvilken nytte de egoorienterte tilbakemeldingene hadde i ulike sammenhenger, ble de også spurt om de oppgaveorienterte tilbakemeldingene. Elevene påpeker at de i større grad har mulighet til å ta med seg det de lærer videre til lignende situasjoner når de får oppgaveorienterte tilbakemeldinger fra læreren. Sigurd sier han klarer å dra de med seg *”fordi du husker hva du skulle gjøre riktig”*. Han sier også at *”det hjalp meg videre i livet, til å bli litt bedre. (...) Du fant ut hvordan du skal gjøre ting som du ikke har tenkt på selv”*. Elevene sier de har større mulighet til å ta i bruk en oppgaveorientert tilbakemelding senere, fordi den kan lede dem inn på riktige veier om hvordan de kan forbedre seg. Ane sier at hun *”vil jo prøve å følge den tilbakemeldingen i andre situasjoner også, sånn at jeg kan forbedre meg på ulike måter”*. Dette kan være det Salomon & Perkins (sitert av Winne, 2011) omtaler som *forward reaching transfer*.

5.7 Oppsummering

Elevene forteller i analysen om hvordan de reflekterer og tenker over både ego- og oppgaveorienterte tilbakemeldinger. Vi har sett at de egoorienterte tilbakemeldingene kan være vanskeligere for elevene å ta i bruk for å regulere sin læring. Dette da disse tilbakemeldingene ofte inneholder for lite informasjon relatert til det som læres (Hattie & Temperley, 2007). Vi har oppdaget at de egoorienterte tilbakemeldingene kan være mer nyanserte enn det litteraturen tilsier. At tilbakemeldinger som i litteraturen blir karakterisert som like, kan ha ulike kvaliteter, og som videre har ulik innvirkning på selvregulerende og metakognitive tanker. Dette kan vi se der noen egoorienterte tilbakemeldinger er rettet frem i tid, og på den måten kan det være enklere for elevene å reflektere over de selvregulerende prosessene da de sier noe om det som skal skje videre.

Når elevene forteller at de har fått en oppgaveorientert tilbakemelding fra læreren, kommer det frem at de har lettere for å bli bevisst på sin egen selvoppfattelse. Dette blir de fordi tilbakemeldingen blir rettet mot spesifikke faktorer ved utførelsen eller oppgaven, noe som ser ut til å gjøre det lettere for elevene å ta i bruk selvregulerende prosesser for å nå læringsmålet sitt. Det kommer også frem at for å kunne reflektere over hvilken strategi elevene skal ta i bruk, må de kroppslig erfare de ulike strategiene. Dette så de har et virkelighetsnært forhold til de ulike strategiene og utførelse av dem.

Jeg skrev innledningsvis i kapittelet at jeg ville prøve å finne empiriske eksempler på forskjellene mellom de ulike underkategoriene i oppgaveorienterte tilbakemeldinger. Dette var vanskelig å finne da de ofte blander seg, og én tilbakemelding kan ofte karakteriseres med flere av underkategoriene. Dette stemmer overens med Black & William (2009) sin teori om at de ofte kan knyttes sammen ved én tilbakemelding. Et interessant funn vi kan oppdage gjennom intervjuene, er at tilbakemeldinger på underkategorinivået om selvregulering ikke blir løftet frem i eksemplene. Hattie & Temperley (2007) poengterer at slike tilbakemeldinger vil være avhengig av høy metakognitiv kompetanse hos eleven, og at dette er noe slike elever ofte oppsøker selv. Det kan da tenkes det er naturlig at slike tilbakemeldinger ikke kommer frem. Dette kan vi se fordi elever med høy metakognitiv kompetanse og som oppsøker slike tilbakemeldinger selv, ofte lærer å gi slike tilbakemeldinger til seg selv (Hattie & Temperley, 2007). Samtidig kan det som før nevnt være at de elevene som ikke innehar den høye metakognitive kompetansen, ikke forstår eller klarer å ta i bruk slike tilbakemeldinger. På denne måten vil disse elevene være mer avhengig av tilbakemeldinger som er mer rettet mot konkrete faktorer, som for eksempel egen utførelse eller mot den aktuelle oppgaven. At jeg ikke fant empiriske eksempler på dette kan da forstås med at slike tilbakemeldinger er noe de aktuelle elevene klarer å gi seg selv.

Det kan likevel også være at mange lærere ikke vet hvordan de skal gi selvregulerende tilbakemeldinger. Haugstveit sin studie (Sitert av Trondsen et al., 2009), sier at lærere ofte mangler kunnskap om hvordan de faktisk kan gi slike tilbakemeldinger. Dette kan ses i sammenheng med at mange lærere opplever det å gi gode og målrettede tilbakemeldinger som vanskelig og ressurskrevende (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Tidligere så vi at elevene opplever å få oppgaveorienterte tilbakemeldinger på det som gjøres ”feil”, selv om det kommer frem at det er mer læringsfremmende å gi slike tilbakemeldinger på det som er ”riktig” (Hattie & Temperley, 2007). Kan det da kanskje være slik at lærerne tyr til oppgaveorienterte tilbakemeldinger på det som gjøres ”feil”, fordi de ikke kan så mye om å hjelpe elevene videre på det de kan godt? Det kan kanskje tenkes at dette med selvregulerende tilbakemeldinger er et område som fremstår litt uklart for lærerne, og derfor velger å ikke ta det i bruk.

Selv om det hadde vært interessant å høre hva elevene hadde sagt om denne tematikken, skal vi samtidig huske på at informantene går i første klasse på videregående skole. Det kan da være at vi ikke skal forvente for mye av deres metakognitive bevissthet, da vi tidligere har sett

at dette er noe som utvikles over tid og som krever ekstern stimulans (Flavell, 1979; Hopfenbeck, 2011b; Pintrich, 2002). I forhold til at de går på vg1, skal vi som tidligere sagt påpeke at deres fortellinger og erfaringer ikke nødvendigvis er fra videregående skole. Dersom de forteller om erfaringer de har gjort seg enten fra ungdomsskolen eller barneskolen, kan det være at elevenes selvregulerende kompetanse i eksempelet ikke stemmer med den kompetansen elevene sitter med i dag. Når elevene forteller om en refleksjon de gjorde seg etter en tilbakemelding de fikk på ungdomsskolen, vil de kanskje reflektere annerledes over den i dag. Dette da elevene blir eldre, og deres kognitive tenking vil også utvikle seg (Flavell, 1979). Denne problematikken blir diskutert da denne studien ser på hvordan elever på videregående skole reflekterer over de tilbakemeldingene de får. Det er da viktig å være klar over at det kan være slik at i noen eksempler kan det være at verken tilbakemelding eller refleksjon over den er fra videregående skole.

Gjennom analysekapittelet har vi sett hvordan elevene snakker rundt tematikken om tilbakemeldinger, og hvordan elevene selv snakker om sine refleksjoner over de tilbakemeldingene de får fra læreren i kroppsøving. Vi kan identifisere en forskjell angående refleksjoner og tanker i forhold til hva slags tilbakemelding som elevene får fra læreren, men forskjellen fremstår som enda tydeligere i forhold til de ulike elevenes egne kompetanse til metakognitiv tenking. Som tidligere nevnt, påpeker Zimmerman & Schunk (2011) at selvregulering og metakognisjon fremstår som en viktig kilde for å nettopp forstå slike prestasjonsforskjeller mellom elever.

6. Oppsummering og veien videre

I denne studien har jeg søkt etter å belyse elevers forståelser og refleksjoner angående de tilbakemeldingene de får av læreren i kroppsøvingstimen. I det følgende kapitlet vil jeg kort oppsummere de funnene som er gjort, og trekke de opp mot problemstillingen presentert i starten av studien. Jeg vil også si noe om hvordan elevers refleksjon om tilbakemelding og selvregulering i kroppsøving kan synliggjøre anbefalingene Stortingsmelding nr 28 (2015-2016) og Ludvigsenutvalgets NOU (2015:8) peker på angående fagfornyelsen. Til slutt vil jeg gi noen tanker om videre forskning.

6.1 Problemstillingen

For å kunne svare på problemstillingen om ”*Hvordan reflekterer elever over lærers tilbakemelding i pågående kroppsøvingundervisning?*”, var det avgjørende å bruke et analytisk verktøy å se det kognitive samspillet mellom tilbakemelding og refleksjon gjennom. Modellen om selvregulert læring av Butler & Winne (1995), fremstod i denne studien som et slikt verktøy. Ved å ta i bruk denne modellen, var det mulig å koble elevenes meninger og tanker opp mot tilhørende og forklarende teori som sammenkoblet begrepene. Likevel skal en være klar over at ved bruk av en slik modell i analysen, vil en skape et forenklet bilde av virkeligheten (Halvorsen, 2008). Det kan derfor være at en går glipp av komplekse relasjoner og oppfatninger hos informantene. Det blir i midlertidig påpekt at det vil være umulig å helt forstå hvordan andre mennesker egentlig oppfatter sin egen verden, da den må tolkes av en andreperson (Thagaard, 2009). Spesielt viktig er det å understreke at en ikke fullt ut kan forklare syntesen mellom selvregulering og tilbakemeldinger kun ved bruk av en kognitiv rettet modell. Dette fordi teorien om selvregulering fremstår som en mye mer kompleks tematikk, og de ulike faktorene implementert i teorien stammer fra ulike forskningsfelt som kan ses gjennom ulike paradigmer for å forklares (Boekaerts & Corno, 2005). Samtidig som dette er tydeliggjort, vil det være sentralt å se de funnene som er gjort i en kontekst der det kan være mulig å forstå dem, noe som vil bli søkt etter nå.

6.1.1 Egoorienterte tilbakemeldinger kan begrense elevenes oppmerksomhet mot læringsmålet

Gjennom studien har vi sett at elevene gjør seg ulike refleksjoner når de får tilbakemeldinger fra læreren. Ved å se på informantenes uttalelser og fortellinger, kan en oppdage at elevenes

selvoppfattelse fremtrer som en av de viktigste faktorene for å kunne reflektere over de selvregulerende prosessene modellen tar for seg. Dette er også noe Pintrich (2002) vektlegger som avgjørende for at det kan karakteriseres som metakognitive refleksjoner. I intervjuene med elevene, kommer det frem at det kan være vanskeligere for dem å bli bevisst på sin egen selvoppfattelse når de får en egoorientert tilbakemelding fra læreren, eksempelvis ”Godt jobbet!”. Dette gjelder spesielt når den egoorienterte tilbakemeldingen har et fortidsrettet preg. Når elevene får en slik egoorientert tilbakemelding, kan det være vanskeligere for dem å bli oppmerksomme på hvilke strategier de bruker i læringsarbeidet. Når Lasse fikk en slik tilbakemelding fra læreren, påpeker han at *”jeg vet ikke om jeg lærte noe. Jeg følte jeg løp bra”*. Der tilbakemeldingen fra læreren blir karakterisert som egoorientert, inneholder den så lite informasjon relatert til det som skal læres, at det ser ut som elevene opplever det vanskeligere å reflektere over de selvregulerende prosessene og hva det betyr for hvordan de kan jobbe videre. Dette fordi elevene ikke blir oppmerksom på læringsmålet, men heller på innsatsen deres. Hattie & Temperley (2007) understreker også nettopp dette. Likevel når elevene får en egoorientert tilbakemelding med et fremtidsrettet preg, kan det se ut som de kan bli mer oppmerksomme på sine strategier. Dette fordi tilbakemeldingen sier noe om det som skal skje, ikke om det som har blitt gjort.

6.1.2 Oppgaveorienterte tilbakemeldinger hjelper elevene å ta i bruk selvregulerende strategier

Der elevene forteller at de har fått en oppgaveorientert tilbakemelding, kommer det frem at de i større grad får informasjon som hjelper de til å reflektere over oppgaver de må gjøre for å nå målet. Når elevene blir bevisst på sin egen selvoppfattelse bidrar det til at de tar i bruk selvregulerende strategier i disse prosessene. Når tilbakemeldingen de får fra læreren blir rettet mot spesifikke faktorer ved oppgaven eller utførelsen, kan det se ut som elevene opplever å få en større for forståelse for oppgaven. Som Thomas sier: *”Når man får innblikk i hvordan man skal gjøre ting, er det ofte lettere å gjennomføre det”*. Butler & Winne (1995) påpeker at elevene må aktivere sin for forståelse for utfordringen når de engasjerer seg i oppgaver i en skolekontekst med et læringsformål. Når elevene etter en tilbakemelding fra læreren øker sin for forståelse for oppgaven, virker det som de klarer å regulere mål og strategi, slik at de samsvarer med deres nye forståelse for oppgaven.

6.1.3 Kroppslige erfaringer er nødvendig for at elevene kan reflektere over læringsutbyttet

Det kommer frem at elevene ofte må erfare kroppslig den endrede strategien de får en oppgaveorientert tilbakemelding om, før de kan reflektere over læringsutbyttet. Dette fordi elevene er avhengig av konkrete praktiske erfaringer som kan relateres til hverandre, for å kunne komme frem til en mening om at den ene metoden er mer lønnsom enn den andre. For å kunne gjøre seg slike erfaringer, påpeker elevene selv at det er spesielt viktig med innsats og engasjement for den aktuelle oppgaven. Elevene opplever videre at egoorienterte tilbakemeldinger fra læreren kan hjelpe dem med et slikt engasjement. Vi har sett at spesielt egoorienterte tilbakemeldinger med et fremtidsrettet preg kan gjøre dette lettere for elevene. Som tidligere påpekt forekommer egoorienterte tilbakemeldinger ofte i undervisning. Det kan tenkes at lærere ofte bruker egoorienterte tilbakemeldinger overfor elever som prøver å gjemme seg bort i undervisningen, jf. Hagen, Aune & Lyngstad (2014) sin studie om hvordan elever bruker skjuleteknikker i kroppssøving. Egoorienterte tilbakemeldinger kan ses på som avgjørende for å engasjere elevene i aktivitet, slik at en senere kan gi elevene oppgaveorienterte tilbakemeldinger relatert til læringsmålene.

6.1.4 Hvordan noe blir bevegelig

Det kan i denne studien virke som elevenes grunnleggende oppfatninger og forståelser angående tematikken om tilbakemeldinger til en viss grad kan styre deres handlinger og refleksjoner, og på den måten fremstå som en konstant faktor. Likevel finner vi situasjoner og eksempler der vi ser at disse oppfatningene ikke er faste, men kan være bevegelige. Ved hjelp av eksempler i intervjuene får elevene konkretisere sine erfaringer, og de viser til hvordan de endrer hva de legger vekt på og dermed får det en betydning for hvilke valg og refleksjoner de foretar seg. Jeg ser at bruk av eksempler fremstår som et metodisk dilemma, men eksemplene har gitt elevene mulighet til å nyansere erfaringer som de ellers kanskje ikke kunne få frem i intervjuene. Nettopp denne nyanseringen viser en endring. Hva det faktisk er som gjør at disse konstante faktorene i ulike situasjoner kan bevege seg, trenger vi fremdeles mer forskning rundt for å kunne si noe sikkert om, men denne studien viser at læreres formulering og typer av tilbakemeldinger til eleven vil være viktig. Utfordringen i kroppssøvingfaget synes ut fra elevutsagnene i denne studien å være å gi elevene et språk om strategier for læring og selvregulering i praktiske sammenhenger. På denne måten kan det være lettere for elevene å implementere slike selvregulerende refleksjoner aktivt i sin egen læring.

6.2 Tilbakemeldingsprinsippet i kroppsøving opp mot fagfornyelsen

Denne studien tar som tidligere nevnt et av sine utgangspunkt i Ludvigsenutvalgets NOU (2015: 8) og Stortingsmelding nr 28 (2015-2016). Her kommer det frem hvilke områder og ferdigheter fremtidens skoler skal videreformidle til elevene. I det følgende vil det bli søkt etter å si noe om hvordan vår kunnskap om elevers refleksjon over tilbakemeldinger i kroppsøving, kan være med på å synliggjøre denne fagfornyelsen.

Det kommer frem i anbefalingene at evnen til å lære seg å lære er en av de mest avgjørende egenskapene i fremtidens samfunn (NOU 2015: 8; (St.meld. nr 28 (2015-2016))). Dette vil si at ”*elevene lærer å reflektere over hva, hvordan og hvorfor de lærer i fagene, og lærer å bruke læringsstrategier til å målrette sin egen læring*” (NOU 2015: 8: 47). Det blir videre påpekt at dette i dag ikke er integrert i fagene, og det blir anbefalt en fornyelse slik at dette vil fremkomme i den fagspesifikke læreplan der det er relevant for faget (St.meld. nr 28 (2015-2016))). Kroppsøving som et praktisk-estetisk fag, har en unik mulighet for tilretteleggelse for handling og påfølgende refleksjon grunnet dets alternative erfaring- og refleksjonsrom (Engelsrud, 2015). Samtidig har vi gjennom denne studien sett hvordan elevenes selvregulerende refleksjoner blir støttet opp under, basert på tilbakemeldingene de får fra læreren underveis i timen. At utvikling av metakognitive og selvregulerte ferdigheter bør bli utviklet i samspill med lærer og medelever, bygger ytterligere opp under betydningen av tilbakemeldinger for læring i fag (St.meld. nr 28 (2015-2016))). Slik det er vist i denne studien, kan elevenes selvregulerende strategier bidra til læring i kroppsøvingsfaget. Med støtte i teorien om selvregulering (Pintrich, 2002; Zimmerman & Schunk, 2011; Hopfenbeck, 2011) og funnene i denne studien, kan det hevdes at det vil være positivt for elevene at slike kompetanser blir implementert i fagets læreplan.

I NOU (2015: 8) kom det forslag om at de sosiale, emosjonelle og kognitive kompetansene bør innarbeides i opplæringen. Vi har gjennom studien sett at elevene ofte må erfare kroppslige handlinger og endringer de gjør før de reflekterer og lærer av dem. Det kan da tenkes at elevers kompetanse til kognitiv tenking, har en tilknytning til deres kroppslige erfaringer. Samtidig har vi sett at elevene ofte tenker hvordan de kan dra seg nytte av den kunnskapen de har lært til andre sosiale og skolefaglige situasjoner, noe som kommer frem som et av hovedpunktene i selvregulert læring (Zimmerman & Schunk, 2011). Når kroppsøving

fremstår som et praktisk-estetisk fag hvor aktivitet og bevegelse med andre elever står i sentrum, kan vi med bakgrunn i de tidligere påstandene om en sammenkobling mellom de sosiale, emosjonelle og kognitive kompetansene og den kroppslige erfaringen og elevenes nytte i andre situasjoner, argumentere for at de sosiale, emosjonelle og kognitive ferdighetene kan bidra til dypere læring i faget kroppsøving.

Et viktig innspill angående det pågående arbeidet med fagfornyelsen, er læreres kompetanse og ressurser til å gjennomføre intensjonene som ligger til grunn. Vi har tidligere sett at tilbakemeldinger på bakgrunn av elevens kompetanse og egne forutsetninger, er en av lærernes mest krevende oppgaver (Svanes & Skagen, 2016). Samtidig viser Utdanningsforbundet (2015) til forskning som viser at mange lærere mener det å gi gode målrettede tilbakemeldinger er utfordrende og meget ressurskrevende. Dersom intensjonen i fagfornyelsen skal kunne realiseres, fremkommer det som viktig med styrket kompetanse blant lærerne i kroppsøvingfaget og økte ressurser, slik at de endringene som anbefales faktisk kan realiseres.

6.3 Veien videre

Som det fremkommer i kapittel 2, blir det i forskningslitteraturen påpekt et gap mellom begrepene om selvregulert læring og feedback (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Gjennom denne studien har vi sett at elever ikke har et variert nok språk til å snakke direkte rundt tematikken om selvregulering, men det kommer likevel frem at deres refleksjoner og tanker knyttet opp mot de tilbakemeldingene de får fra læreren, ofte kan befinne seg på et selvregulert nivå. Pintrich (2002) påpeker at dersom elever skal utvikle selvregulering, vil de være avhengig av eksplisitt diskusjon om dette med andre. På bakgrunn av dette, kan det være interessant å se på hvordan lærerne legger opp til diskusjon om hvordan de skal arbeide for å nå målene sine, og hva de vektlegger i sine tilbakemeldinger for å fremme selvregulering hos elevene. En lik metodologisk inngang, men med utgangspunkt i lærerne i stedet for elevene, kan dermed være et bidrag for å utvikle vår forståelse om syntesen mellom selvregulering og tilbakemeldinger. Dette kan vi også anbefale da Black & William (2009) påpeker at teoretiske hull som skal fylles angående en slik tematikk, må dekke tre dimensjoner: Læreres praksis, elevens egne forståelser og det intersubjektive forholdet. Denne studien har tatt utgangspunkt i elevenes forståelser, og det er dermed behov for å produsere kunnskap om de andre dimensjonene for å skape en helhetlig kunnskap innenfor dette området.

En annen interessant retning er å gjøre en diskursanalyse angående vokabular og hvordan elever snakker om tilbakemeldinger. Det har i denne studien kommet frem at elevenes forståelse for og opplevelse av tilbakemeldinger, kan knyttes opp mot deres metakognitive refleksjoner. Det kan da være interessant å se nærmere på elevers erfaringer med, og oppfatninger om, ulike tilbakemeldinger for å få en større forståelse for hvorfor elever gjør seg de refleksjonene de gjør.

7. Referanser

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bang, K. M. (2016). «Fortell meg hva jeg er god på, men også hva jeg kan bli god på»: En kvalitativ studie av elever med lav og høy fysisk form sine erfaringer og opplevelse av kroppsøvlingslærerens tilbakemeldinger og framovermeldinger i faget. Masteroppgave ved Nord universitet, Levanger.
- Bjørklund, O. (2011). *Generelle og spesielle tilbakemeldinger I kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Messina, G., Chiariotti, R. & Robazza, C. (2010). Augmented Feedback of experienced volleyball coaches: A preliminary investigation. *Social behavior and personality*, 38:4, 453-460.
- Black, P. (2007). Full marks for feedback. *Make the grade: Journal of the institute of educational assessors*, 2:1, 18-21
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Education, Assessment, evaluation and accountability*, 21, 5-31
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on Assessment and intervention. *Applied psychology: An international review*, 54:2, 199-231.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical Synthesis. *Review of educational research*, 65:3, 245-281.

- Eide, L. H. (2011). *Vurdering av læring i kroppsøving: hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Engelsrud, G. (2015). *Tekstinnspill til Ludvigsen-utvalget*. Kroppsøving i fremtidens skole. Hentet 18. Januar 2017 fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/SVAR-til-Ludvigsen-utvalget-fra-Norges-Idrettshøgskole.pdf>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83:1, 70-120
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-Developmental inquiry. *American psychologist*, 34:10, 906-911.
- Forskrift til Opplæringslova (2006). *Forskrift til Opplæringslova. Trådt i kraft 01.08.06*. Hentet 18. Januar 2017 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU I praksis*, 8:1, 61-78.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hattie, J. & Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77:1, 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487

- Hopfenbeck, T. N. (2009). *Learning About Students' Learning Strategies: An Empirical and Theoretical Investigation of Self-Regulation and Learning Strategy Questionnaires in PISA*. Doktoravhandling, Oslo, Universitet i Oslo.
- Hopfenbeck, T. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme Selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95:5, 360-373
- Hopfenbeck, T. (2011b). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole nr.4*, 26-30
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over fou-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Kolbeinsen, L. S. (2016). *"Det viktigste er jo hvordan du presterer i gymmen": En kvalitativ studie av elevers erfaringer med kroppsøvingfaget*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016). *Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring: En empirisk studie av Vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. Doktoravhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). It's the other assessment that is the key: Three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, education and society*, 20:5, 624-640.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen – metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Nicol, D. J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education, 31:2, 199-218*.
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: Trådt I kraft 27.11.98, 01.08.99. Sist endret 01.08.16*. Hentet 17. Januar 2017 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into practice, 41:4, 219-225*.
- Prøitz, T. S. (2015). Formål i vurdering og vurdering av fagovergripende kompetanser. *Notat om vurdering til Ludvigsen-utvalget, Fremtidens skoler*. Hentet 19. Januar 2017 fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/Formal-med-vurdering-og-vurdering-av.pdf>
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2011). *Rettferdig standpunktvurdering – På grensen av det mulige? Bedre skole nr.1*. Hentet 13. Januar 2017 fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Prøitz_og_Borgen.pdf
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science, 28:1, 4-13*.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18, 119-144
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5:1, 77-84.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40:2, 85-94.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Oxon: Routledge Taylor and Francis group.
- St.meld. nr 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 28. Mars 2017 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Svanes, I. K. & Skagen, K. (2016). Connecting feedback, classroom research and didaktik perspectives. *Journal of curriculum studies*, DOI: 10.1080/00220272.2016.1140810
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trondsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring: Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag."* Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Den generelle del av læreplanen [LK06]*. Hentet 17. Januar 2017 fra: https://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2015). Læreplan i kroppsøving. Hentet 14. Januar 2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Rundskriv Udir-8-2012, Endringer i faget kroppsøving*. Hentet 17. Januar 2017 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet (2015c). *Prinsipp for opplæringa. Læringsplakaten*. Hentet 17. Januar 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet (2015d). *Veiledning til læreplan i kroppsøving*. Hentet 17. Januar 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsøving-veiledning/3-praktiske-eksempler/>
- Utdanningsdirektoratet (2015e). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 15. Mai 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsforbundet (2015). *Mer tid til hver elev*. Hentet 2. Mars 2017 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Valg-2015/Mer-tid-til-hver-elev/>
- Winne, P. H. (2011). A Cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. I: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.), *Handbook of self-regulation of learning and Performance*. (s. 15-32). New York: Routledge
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical Background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45:1, 166-183.
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1988). Construct validation of a strategy model of student Self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 80:3, 284-290.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and Performance*. New York: Routledge.

Øyehaug, H. (2016). *"Innsats" i kroppsøving i ungdomsskolen: Ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning av NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

- Før intervjuet starter vil jeg påse at eleven har forstått informasjonen rundt anonymitet, konfidensialitet og retten til å trekke seg.
- Informer om båndopptaker. Start båndopptaker.
- Informer kort om hovedpunktene i studien.
- Viktig å understreke at det ikke finnes noen fasitsvar på spørsmålene, men at jeg kun er ute etter hvilke tanker eleven gjør seg. Nevn at spørsmål kan komme to ganger, og at det er kun fordi jeg vil høre noe mer om temaet.

Forskningsspørsmål	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hva gjør eleven i fritiden sin?	Hvilke fritidsinteresser har du?	Hva er det du liker med dette?
Hva syns eleven om kroppsøvingsfaget?	Hva syns du er det beste med kroppsøving? Hva syns du er vanskelig/ utfordrende i faget? Hvis du ser tilbake på kroppsøving i barneskolen og ungdomsskolen, husker du noe du lærte eller opplevde?	Utdype med aktiviteter? Begrunne? Utdype med aktiviteter? Begrunne? Hva var det med denne situasjonen som gjør at du husker den godt i dag? Opplever du faget annerledes etter du begynte på videregående skole?
Hva anser eleven som læringsfremmende faktorer i kroppsøving?	Hva mener du er det viktigste å lære i kroppsøving? Hva mener du skal til for å få en god vurdering i kroppsøving? I Kroppsøving skal du blant annet ”vise evne til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave.” Hva tenker du når du hører dette?	Er det noe annet som er viktig å lære? Kan du utdype? Begrunne? Er det flere måter å påvirke vurderingen slik at du kan få en god karakter i faget? Hvordan ville du kunne vise dette i en valgt aktivitet? F.eks. i fotball

	Har læreren din snakket med dere og forklart hva som menes med dette?	Ville du ha utført oppgaver annerledes om du visste det/ Utfører du oppgaver annerledes etter læreren fortalte deg dette? Utdyp? Begrunn?
Kan medansvar og medvirkning i kroppsøving hjelpe elevene i selvregulerte prosesser?	Hva tenker du når jeg sier du skal ha medansvar og medvirkning i faget? (Forklar forskjellen)	Hvordan trur du at medansvar og medvirkning kan hjelpe deg å lære i kroppsøving? Har du et eksempel på at du har hatt medansvar? Har du et eksempel på at du har hatt medvirkning? - Fair play - Gjøre andre gode - Samarbeid
Hva slags type tilbakemeldinger får elever i kroppsøving? Hvem får de den fra?	Hva tenker du når du hører ordet tilbakemelding? Når får du tilbakemeldinger i kroppsøving? Hva slags tilbakemelding får du ofte i kroppsøving? (Hva sa læreren, hvordan sa læreren det?)	Utdyp, begrunn? Trenger man tilbakemeldinger i kroppsøving? Utdyp, begrunn? Hva gjør du når du ikke får tilbakemeldinger? Hvem får du den fra? Gir medelever tilbakemeldinger i kroppsøving? Hvordan gir de tilbakemeldinger? Er det noen forskjell på medelevers og lærerens tilbakemeldinger? Hvordan opplever du den forskjellen?
Hva anser eleven som en god tilbakemelding i kroppsøving?	Er tilbakemeldinger i kroppsøving annerledes enn i andre fag? Har du et annet eksempel på at læreren ga deg en tilbakemelding i kroppsøving? Hva ville vært en god tilbakemelding fra læreren din når du øver på en baklengs rulle?	Hvordan? Utdyp? Kan du gi et eksempel på en tilbakemelding du får i kroppsøving? Hva fikk du ut av en slik tilbakemelding? Utdyp? Begrunn? Hva var viktig med tilbakemeldingen fra læreren i den situasjonen/ oppgaven? Hva kunne du lært av en slik tilbakemelding? Hvorfor er det akkurat denne type tilbakemelding som hjelper deg? Hvordan

		ville du jobbet du med tilbakemeldingen videre?
Når foretrekker eleven å få tilbakemelding fra læreren?	<p>Når er det viktigst å få tilbakemelding fra læreren, når du jobber med en vanskelig oppgave, eller etter du er ferdig med den?</p> <p>Kan du huske at du har fått tilbakemelding fra læreren på noe du kan godt?</p> <p>Kan du huske tilsvarende på noe du kan dårlig?</p> <p>Vil du helst få tilbakemelding fra læreren i plenum foran alle, eller alene en til en?</p>	<p>Kan du utdype? Begrunne? Eksempel?</p> <p>Kan du utdype hvordan du opplevde den tilbakemeldingen? Begrunn?</p> <p>Hvordan opplevde du den tilbakemeldingen i forhold til den du fikk på det du kunne godt?</p> <p>Utdyp? Begrunn?</p>
Hvordan arbeider eleven med å sette seg mål i en oppgave og deretter nå dem?	<p>Kan du forklare hvordan du setter deg mål i en valgfri oppgave? (Når du skal stå på hendene i turn?)</p> <p>Har du fått en tilbakemelding fra læreren som gjorde at du fikk til en oppgave bedre enn du ville klart selv?</p> <p>Dersom læreren gir deg en oppgave om å kaste en basketball i kurven, hva tenker du før du kaster?</p>	<p>Kan du utdype hvordan kom du frem til dette målet? Hva gjør du? <i>(Hvorfor valgte du nettopp dette målet? Hvordan jobber du for å nå dette målet? Kan du gi et eksempel på en tilbakemelding du får etter du er ferdig? Hvordan tenkte du over den tilbakemeldingen? Endret du mål etter du hadde hørt tilbakemeldingen? Hvordan gjorde du dette? Hvordan kunne du gjort det?)</i></p> <p>Kan du gi et eksempel på en slik tilbakemelding? Hva sa læreren? Hvordan sa læreren det? Hvordan fikk den deg til å klare oppgaven bedre?</p> <p>Setter du deg noen mål før du kaster? (f.eks. om du skal treffe oppi kurven, komme nærmere osv?) Hvordan tenker du at du skal nå disse målene? Hvordan kunne en</p>

		tilbakemelding vært for at du skulle klart oppgaven bedre?
Hvordan setter eleven seg en ny strategi når han/hun får en tilbakemelding?	<p>Kan du huske en tilbakemelding fra læreren som gjorde at du endret fremgangsmetode? (F.eks. når du jobber med teknikk i innebandy?)</p> <p>Har du noen gang kommet på en tidligere tilbakemelding når du skulle løse en ny oppgave?</p>	<p>Hva sa læreren? Hvordan sa læreren det? Kan du utdype hva det var med denne tilbakemeldingen som gjorde at du endret fremgangsmetode? Begrunn?</p> <p>Kan du utdype hvorfor du kom på denne tilbakemeldingen når du skulle utføre denne oppgaven? Begrunn hva det var med denne tilbakemeldingen som var relevant for oppgaven?</p>
Vil eleven evaluere prosessene sine annerledes om han/hun er enig eller uenig i tilbakemeldingen som bli gitt?	<p>Du jobber med en oppgave. Hvordan vil du reagere når du får tilbakemelding fra læreren som du selv er enig i?</p> <p>Hva tenker du når du får tilbakemelding fra læreren som du ikke er enig i?</p>	<p>Kan du utdype og begrunne hvorfor det er slik?</p> <p>Utdyp og begrunn?</p>
Kan en tilbakemelding hjelpe eleven med å evaluere sine prosesser?	<p>Har du et eksempel på en tilbakemelding du fikk som gjorde at du forstod en oppgave på en annen måte?</p> <p>Har du opplevd å få en tilbakemelding som hjalp deg nå målet ditt på en måte som du ikke hadde tenkt på selv?</p>	<p>Kan du utdype hva det var med tilbakemeldingen som ga deg en ny forståelse? Hva sa læreren? Hvordan sa læreren det? Begrunn hvorfor den gjorde det?</p> <p>Endret du mål i oppgaven når du fikk ny forståelse? Hvilken fremgangsmetode brukte du for å nå det nye målet?</p> <p>Kan du utdype hva det var med denne tilbakemeldingen som hjalp deg få en ny forståelse av hvordan du kunne nå målet? Kan du begrunne hvorfor den hjalp deg?</p>

	<p>Har du opplevd at du lærer mer når du tenker og vurderer kritisk over det du har gjort?</p> <p>Kan du se noen fordeler av å få tilbakemeldinger i kroppsøving som du kan dra nytte av senere?</p>	<p>Kan du utdype med et eksempel hvordan du lærer når du vurderer kritisk? Begrunn?</p> <p>Kan du gi et eksempel på en situasjon utenfor skolen der du har hatt nytte av en tilbakemelding du har fått i kroppsøving? Hva er det med denne situasjonen som gjør at tilbakemelding ga deg en fordel?</p>
<p>Avslutning</p>	<p>Hvordan vil du helst at læreren hjelper deg når du trenger tilbakemeldinger på en oppgave i kroppsøving?</p> <p>Hvordan ville kroppsøvfaget vært om du hadde vært lærer?</p> <p>Er det noe du har lyst til å legge til som du ikke har fått sagt?</p> <p>Takk for intervjuet, og lykke til videre i faget!</p>	<p>Hva ville du gjort for at flest mulig av elevene har det bra i undervisningen?</p>

Vedlegg 2: Informasjonsskriv



”Elevs refleksjon i kroppsøving”

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en mastergradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole innenfor seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Studien er knyttet til det større prosjektet ”META-learn”, hvor utgangspunktet er å få en større forståelse for ferdighetene metakognisjon og selvregulering i de praktisk-estetiske fagene. Formålet med dette masterprosjektet vil være å få et innblikk i hvordan elever reflekterer over de tilbakemeldingene de får i kroppsøvingundervisningen. Vi har generelt for lite kunnskap om hvordan elever opplever og reflekterer over de tilbakemeldingene de får fra lærer i kroppsøvingundervisning, og derfor ønsker jeg nettopp deg som informant i dette studiet. Dette kan hjelpe til å utvikle vår forståelse av begrepene tilbakemeldinger og selvregulering.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære å stille opp på et intervju utført av meg, Martin Letting. Intervjuet vil ha en varighet på 45-60min og spørsmålene vil omhandle hvordan du tenker over de tilbakemeldingene du får fra læreren din. Samtalen vil bli tatt opp av en lydopptaker, slik at min konsentrasjon blir fullt tilegnet samtalen. Intervjuet vil bli gjennomført høsten 2016 i skoletiden, men jeg kommer tilbake for å avtale nøyaktig tid. All datainnsamling vil være basert på intervjuene og jeg ønsker både gutter og jenter i studien.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet jeg innhenter vil til enhver tid være beskyttet med passord, og det vil kun være jeg og veileder som kommer til å ha tilgang til personopplysninger. Navnet på eleven vil ikke kunne kobles til intervjuet da navnet vil bli byttet ut med en tallkombinasjon. Listen som kobler navn og tallkombinasjon

og selve intervjuet vil bli lagret separat med passord. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2017. Datamaterialet vil da være anonymisert og lydopptak samt navnelisten vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli destruert og ikke anvendt i studien. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mail: martinletting@gmail.com tlf: 97619218, eller hovedveileder Jorunn Spord Borgen på mail: jorunn.spord.borgen@nih.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning fra NSD



Jorunn Spord Borgen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 03.10.2016

Vår ref: 49737 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49737</i>	<i>Elevers refleksjon i kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorunn Spord Borgen</i>
<i>Student</i>	<i>Martin Letting</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger Norges idrettshøgskole sine rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger
- slette/omskrive indirekte personopplysninger
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

