

Simen Nymark

«Hvordan kan bruk av digital video som læringsverktøy påvirke elevers læring og selvregulering i kroppsøvingsfaget?»

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2019

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, skrevet under seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole.

Vi kan gjennom St. meld. Nr 28 *Fremtidens skole* (2015-2016) og NOU 2015:8 se at et fremtidsrettet syn på utdanning legges til rette gjennom tilpasset utvikling av fag og kompetanser for morgendagens samfunn. I samsvar med utvikling av faglige kompetanser, skal fremtidig utdanningen bidra til å støtte elevene i deres personlige identitetsutvikling og personlige utvikling. En teori som aktualiserer fagfornyelsens ideer om utvikling av elevers individuelle kompetanser, er selvregulert læring (NOU 2015:8). Selvregulering har i utdanningsforskning de senere årene blitt løftet frem som relevant og bidragsytende med utgangspunkt i elevers evne til å lære. Selvregulering blir i fagfornyelsen beskrevet som elevenes evne til å reflektere over hensikten med hva de lærer, og hvordan de kan ta i bruk ulike strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere egne læringsprosesser (Hopfenbeck, 2011a; NOU 2015:8). I tillegg kommer det frem i fagfornyelsen, under fagspesifikk kompetanse, et ønske om mer kompetanse i teknologiutvikling og digitalisering i de ulike fagområdene. Kroppsøvingsfaget påvirkes av dette da ønsket om digitalisering gjelder fellesfagene, der et av fagområdene er praktiske og etiske fag, som inkluderer kroppsøvingsfaget.

I denne studien har det blitt undersøkt hvordan kroppsøving kan være en arena for utvikling av digital kompetanse i samsvar med utvikling av selvregulert læring. Det er gjennomført kvalitative intervjuer med fire elever ved en videregående skole på Østlandet for å innhente kunnskap om deres erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt den aktuelle tematikken. For å kunne analysere informasjonen fra informantene i intervjuet, ble det benyttet et analytisk verktøy. Dette verktøyet er Nicol & Macfarlane-Dick (2006) sin modell om selvregulert læring. Selvregulering og bruk av digital video som læringsverktøy har i denne studien blitt belyst for å vise ulike aspekter ved Nicol & Macfarlane-Dick (2006) sin modell om selvregulert læring som har vært med å bidra til å engasjere elever i videregående skole i ulike selvregulerende prosesser.

Tematikken om selvregulering i norsk skole har i følge Hopfenbeck (2011a) vært et underutforsket felt. Denne studiens hensikt har vært å belyse denne tematikken. Studien har forsøkt å bringe frem innsikter fra relevant teori, og konstruert en problemstilling som er rettet mot fremtidens skole ved

bruk av et analytiske verktøy. Jeg håper at denne studien kan kaste lys over kombinasjonen av fenomenet om selvregulering og bruk av digital video som læringsverktøy og inspirere til nytenkende pedagogisk praksis i et fremtidig perspektiv i kroppsøvingsfaget.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 3 |
| Innhold | 5 |
| Forord | 8 |
| 1. Innledning | 9 |
| 1.1 Bakgrunn for prosjektet | 9 |
| 1.2 Problemområde og problemstilling | 9 |
| 1.3 Studiens struktur | 10 |
| 2. Kontekst | 11 |
| 2.1 Aktualisering av selvregulering | 11 |
| 2.2 «Fremtidens skole» - Hvilke ferdigheter etterspørres? | 11 |
| 2.3 Selvregulert læring og digital video | 13 |
| 2.4 Tidligere forskning på selvregulering | 13 |
| 2.5 Litteratursøk om selvregulering i kroppsøving | 14 |
| 2.6 Fagfornyelsen om bruk av digital video..... | 17 |
| 3. Teori | 19 |
| 3.1 Selvregulering | 19 |
| 3.1.1 Personlig effekt og selvbestemmelse | 20 |
| 3.1.2 Selvobservasjon | 21 |
| 3.1.3 Atferdsmønstre | 22 |
| 3.1.4 Selvregulering som belønningssystem | 23 |
| 3.1.5 Affektiv atferd | 25 |
| 3.1.6 Læringsstrategier innen selvregulering | 26 |
| 3.2 Kroppsøvingslæreres bruk av digitale hjelpemidler | 28 |
| 3.2.1 Video som metode | 29 |
| 3.2.2 Video som tilbakemeldingsform | 30 |
| 3.2.3 Videomodellering | 33 |
| 3.3 «En modell om selvregulert læring» | 35 |
| 3.3.1 Skandinavisk forskning | 37 |
| 3.3.2 Lærers instruksjoner og selvregulert læring | 38 |
| 4. Metode | 40 |
| 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming | 40 |
| 4.2 Kvalitativ metode | 42 |
| 4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet | 43 |
| 4.3 Etske refleksjoner | 44 |

| | | |
|---------------------------|--|-----------|
| 4.4 | Kvalitetskontroll - Validitet, reliabilitet og generalisering | 45 |
| 4.4.1 | Validitet | 45 |
| 4.4.2 | Reliabilitet | 46 |
| 4.4.3 | Generalisering | 47 |
| 4.5 | Forskerrollen | 48 |
| 4.6 | Datainnsamling | 49 |
| 4.6.1 | Utvalg | 49 |
| 4.6.2 | Intervjuguide | 50 |
| 4.6.3 | Pilotintervju | 51 |
| 4.6.4 | Intervju med informantene | 52 |
| 4.6.5 | Transkribering | 53 |
| 4.7 | Analyse og fortolkning | 54 |
| 5. Analyse | | 56 |
| 5.1 | Innledning | 56 |
| 5.2 | Gjennomføring av prosjektet | 56 |
| 5.3 | Presentasjon av informantene | 57 |
| 5.4 | Fase 1 - Målsetninger, atferdsmønstre og tilbakemeldinger | 58 |
| 5.4.1 | Læringsmål og realistiske målsetninger | 59 |
| 5.4.2 | Atferdsmønstre og tilbakemeldinger | 60 |
| 5.4.3 | Realistiske målsetninger til handlingsvalg | 61 |
| 5.4.4 | Personlig mål vs. gruppeoppnåelse | 62 |
| 5.5 | Fase 2 - Læringsprosess, selvevaluering og selvbestemmelse | 65 |
| 5.5.1 | Delaktighet i læringsprosess | 65 |
| 5.5.2 | Selvevaluering | 67 |
| 5.5.3 | Tro på egne ferdigheter | 69 |
| 5.6 | Fase 3 - Bruk av digital video | 71 |
| 5.6.1 | Tidligere erfaringer med bruk av digital video | 71 |
| 5.6.2 | Video som tilbakemelding | 72 |
| 5.6.3 | Atferdspåvirkning gjennom selvobservasjon | 73 |
| 5.6.4 | Variasjon av oppmerksomhet | 74 |
| 5.6.5 | Forventet ytelse og intern standard | 76 |
| 5.6.6 | Retningsbestemthet | 77 |
| 5.7 | Oppsummering | 78 |
| 6. Diskusjon | | 80 |
| 6.1 | Innledning | 80 |
| 6.2 | Problemstilling | 80 |
| 6.3 | Arbeid mot setting av realistiske læringsmål | 81 |
| 6.4 | Individuelle og kollektive måloppnåelser | 82 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 6.5 | Selvevaluering som selvregulerende bevisstjøring | 83 |
| 6.6 | Digitalisering som tilbakemeldingsform | 85 |
| 6.7 | Selvregulerende bevisstjøring med digital video som læringsverktøy | 86 |
| 6.8 | Veien videre | 88 |
| 7. | Litteraturliste | 90 |
| 8. | Vedlegg | 95 |

Forord

Denne mastergradsavhandlingen er en avsluttende eksamen ved mitt studium på idrettsvitenskap, seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole. Jeg kan med stolthet si meg ferdig utdannet lektor i kroppsøving og idrettsfag. Arbeidsprosessen med oppgaven har til tider vært frustrerende og tidkrevende, men samtidig spennende, utfordrende og inspirerende. Kunnskapen og erfaringene jeg har utviklet om selvregulering og bruk av digital video vil jeg dra nytte av videre i jobbsammenheng.

Jeg vil rette en stor takk til Kristin Vindhol Evensen for motiverende, inspirerende og utfordrende veiledning. Dine gode og faglige tilbakemeldinger gjennom kontinuerlig oppfølging har i denne prosessen har vært avgjørende for at jeg sitter igjen med den kunnskapen jeg nå har. Takk for at du har satt av all den tid du har gjort. Det har jeg satt enormt pris på.

Takk til alle elever som skrev under på samtykkeerklæringen og til de som stilte seg til rådighet for å dele av sin livsverden for denne studien.

Til slutt ønsker jeg å rette en takk til familie og venner som har måttet være tålmodig med meg i denne prosessen.

Takk!

Oslo, Mai 2019

Simen Nymark

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Gjennom masterstudiet i idrettsvitenskap, seksjon for kroppsøving og pedagogikk, ved Norges Idrettshøgskole, har jeg vært igjennom og blitt presentert for mange spennende emner som omfatter pedagogikken knyttet opp mot kroppsøvingsfaget. Flere av disse emnene har vært basert på et fremtidsrettet utdanningsløp, noe jeg fant inspirasjon i da jeg skulle velge tema for denne studien. Da jeg tidligere fra bacheloroppgaven fant interesse for hvordan elever i kroppsøving kan utvikle sin kunnskap ved bruk av innsats med growth mindset som metode, har jeg til denne studien utviklet en interesse for vurdering for læring, og hvordan elever i større grad kan ta del i sin egen læringsprosess. I tillegg kommer det en ny læreplan for kroppsøvingsfaget, og jeg ønsker derfor å vinkle denne oppgaven mot «fremtidens skole». Etter undersøkelse av de nye reformene av læreplanene har jeg sett en sammenheng mellom skolefagene og et økt fokus på å digitalisere hvert fag, og jeg ønsker derfor å undersøke hvordan dette kan være med på å påvirke elevers læring i faget.

1.2 Problemområde og problemstilling

I følge fagfornyelsen, med et fremtidsrettet syn på utvikling av fag og kompetanser, skal grunnopplæringen være med på å bidra til å utvikle elevers kunnskap og kompetanse for morgendagens samfunn (NOU 2015: 8). Utdanningen skal, i samsvar med utvikling av faglig kompetanse, bidra til å støtte elevene i deres personlige identitetsutvikling og personlige utvikling. Det spesifiseres også i fagfornyelsen at enkeltmennesket og samfunnet står stilt overfor utfordringer tilknyttet teknologisk utvikling og hvordan enkeltindivider skal skape en bærekraftig utvikling som både de selv og samfunnet kan yte godt av (NOU 2015: 8). Dette er kompetanser som fagfornyelsen beskriver som viktige utviklingsområder i fellesfagene i grunnopplæringen, der kroppsøving er et av disse fellesfagene. Med dette som bakgrunn ser jeg på kroppsøving som en interessant arena til å utvikle disse egenskapene og kompetansene, med tanke på hvordan elevene selv kan ta større del i sitt eget læringsarbeid med implementering av digitale hjelpemidler som læringsfremmende metoder.

En teori som aktualiseres i fagfornyelsen, og som kan støttes opp mot fagfornyelsens ideer om utvikling av elevers individuelle kompetanser, er selvregulert læring (NOU 2015: 8). Innen

utdanningsforskning er dette et begrep og en teori som i de siste årene i større grad har blitt løftet frem som relevant og bidragsytende med tanke på elevers evne til å kunne lære (Hopfenbeck, 2011a; NOU 2015: 8). Selvregulering beskrives i fagfornyelsen som elevenes evne til å reflektere over hensikten av hva de lærer, og hvordan de kan ta i bruk ulike strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere egne læringsprosesser (NOU 2015: 8). I tillegg kommer det frem under fagspesifikk kompetanse et ønske om teknologiutvikling og digitalisering i fagområdene i norsk skole. Disse fagområdene danner et grunnlag for fellesfagene, der et av fagområdene er praktiske og etiske fag, som inkluderer kroppsøvingfaget i teknologiutviklingen (NOU 2015: 8). Med dette som utgangspunkt ser jeg en spennende mulighet å undersøke hvordan kroppsøving kan være en arena for utvikling av digital kompetanse i samsvar med utvikling av selvregulert læring. Det er dette som har dannet grunnlaget for problemstillingen i denne studien, som jeg har utviklet til å bli: *«Hvordan kan bruk av digital video som læringsverktøy påvirke elevers læring og selvregulering i kroppsøvingfaget?»*. Denne problemstillingen ønsker jeg å undersøke ved å gjennomføre kvalitative intervjuer med elever som går det siste året på videregående skole.

1.3 Studiens struktur

Jeg vil i neste kapittel redegjøre for oppgavens kontekst og aktualisering av tidligere forskning på både selvregulering og bruk av digital video i utdanningssammenheng. Der vil det bli begrunnet for problemområdets relevans til fremtidig pedagogisk tilrettelegging med utgangspunkt i politiske styringsdokumenter. I Kapittel 3 presenteres den teoretiske forankringen denne masteroppgaven tar utgangspunkt i. Den teoretiske forankringen har sitt utgangspunkt i aktuell forskning på selvregulering i kroppsøvingfaget, både nasjonalt og internasjonalt. Videre i kapittelet vil det bli presentert for aktuell forskning på bruk av digital video i kroppsøvingfaget. I Kapittel 4 vil jeg redegjøre for valg av metoder i denne studien. Her vil prosessen mot det som ble datamaterialet kunne forklares gjennom begrunnelse av studiens ulike faser. I kapittel 5 vil jeg presentere analysen. Da vil den opparbeidede empirien ses i sammenheng med den aktuelle teorien. Til slutt vil jeg i kapittel 6 diskutere et utvalg av funnene fra analysen i en pedagogisk kontekst rettet mot kroppsøvingfaget. Det vil avslutningsvis bli drøftet forslag til videre forskning.

2. Kontekst

I dette kapittelet ønsker jeg å vise til hvorfor dette problemområdet er interessant i henhold til kroppsøvningsfaget. Her vil jeg vise til politiske styringsdokumenter om hvordan de tar for seg begrepet selvregulering. Disse styringsdokumentene vil derfor innebære fagfornyelsen NOU (2015: 8), Stortingsmelding nr 28 (2015-2016) og den fagspesifikke læreplanen for kroppsøving. Styringsdokumentene vil til slutt ses i sammenheng med tidligere forskning og hvordan bruk av digitale hjelpemidler kommer til uttrykk i læreplanen.

2.1 Aktualisering av selvregulering

Utdanningssystemet og skolen møter kontinuerlig utfordringer på utviklingen av kompetanser og egenskaper samfunnet krever. Disse kunnskapene bør elevene tilegne seg og utvikle, i tråd med samfunnets fremtidige kompetanser. NOU (2014: 7) peker på at et samfunn for fremtiden sannsynligvis vil kreve et større mangfold der endringer skjer i et høyt tempo, med økt grad av kompleksitet. Dermed kreves det av en fremtidig samfunnsborger å beherske personlige egenskaper som utfordrende problemløsning, komplekse kommunikative ferdigheter og evnen til å lære seg å tilpasse seg nye omgivelser (Hopfenbeck, 2011a). Denne kontinuerlige endringen av samfunnet har NOU (2015: 8) i sin offentlige utredning tatt for seg tematikken rundt «fremtidens skole» der det trekkes frem egenskaper som evne til å forstå og håndtere sine egne forståelser. Dette blir gjennom NOU (2015:8) forstått gjennom metakognisjon og selvregulering. Selvregulering er et begrep som i denne utredningen blir beskrevet som en faktor som kan utvikle elevens potensiale som enkeltindivid og dybdelæring (NOU 2015: 8). Det kommer frem at det kan være en korrelasjon med at eleven kan utvikle seg som menneske og forståelsen av seg selv, med kunnskapen om hvordan man lærer og hvordan en anvender det som har blitt lært. Dette kan ha en sammenheng med i hvilken grad eleven møter problembaserte utfordringer og hvilken metode som anvendes for å løse disse utfordringene på en reflektert måte (NOU 2015: 8). Disse nevnte egenskapene støtter seg til fagfornyelsens anbefaling om dybdelæring, og selvregulering kan derfor ses på som relevant i forhold til ferdigheter og egenskaper ut i fra de ulike fagområdene (NOU 2015: 8).

2.2 «Fremtidens skole» - Hvilke ferdigheter etterspørres?

De fire fagområdene fagfornyelsen legger frem i sin utredning under fagspesifikk kompetanse, består av:

- *Fagspesifikk kompetanse*

- *Kompetanse i å lære*
- *Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta*
- *Kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015: 8, s. 8)

I disse fagområdene reflekteres det at bredt kompetansebehov for fremtidens samfunnsborger som involverer kognitive og praktiske ferdigheter, sosial og emosjonell læring og utvikling er sentrale aspekter for fremtidens elever (NOU 2015: 8). Dette beskrives ved at elevene skal klare å sette realistiske forventninger til egen mestring, og skal kunne kommunisere og samhandle med andre. For at dette skal implementeres på best mulig måte, anbefales det at dette bør være en del av målene i fagene.

I denne studien vil fagområdet som innebærer kompetanse i å lære bli prioritert. Grunnen til at dette fagområdet blir prioritert i denne studien ses i sammenheng med Stortingsmelding nr 28 (2015-2016) som bygger forskningen sin på metakognisjon og selvregulert læring og påpeker at disse begrepene er sentrale for videre læring i de ulike fagene og på ulike arenaer senere i livet. Selvregulert læring omtales som «sosiale» eller «emosjonelle», og beskrives som motivasjon for læring, utholdenhet og forventninger til egen mestring (St.meld. nr 28 (2015-2016)). Evnen til å kunne vurdere i hvilke sammenhenger eleven bruker læringsstrategier og tenkemåter, og hvordan anvende kunnskapen som er lært blir sett på som kjernen til selvregulert læring (NOU 2015: 8). Ved at dette implementeres som målsetninger for fagene, kan elevene i større grad bevisstgjøres i måten de lærer på. I et fremtidig perspektiv kan eleven bevisst vurdere hvilke strategier ulike utfordringer krever, og kan velge strategien som fungerer best for deres vinning og tilegne seg kunnskap raskere (NOU 2015: 8; St. meld. nr 28 (2015-2016)). Kunnskapsdepartementet har fastsatt kjerneelementer i de ulike fagene som viser til hva som er det viktigste eleven skal lære i den nye læreplanen, LK20. Den trer i kraft fra 2020, og kjerneelementene for kroppsøvningsfaget er delt i tre hovedelementer: (1) bevegelse og kroppslig læring, (2) deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og (3) uteaktiviteter og naturferdsel (St.meld. nr 28 (2015-2016)). I disse kjerneelementene for kroppsøvningsfaget finner vi beskrivelser som innebærer løsning av utfordrende oppgaver, refleksjon over samspill, medvirkning, utforsking av identitet og kritisk refleksjon om sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse (St.meld. nr 28 (2015-2016)).

2.3 Selvregulert læring og digital video

For at jeg i denne studien skal kunne se selvreguleringsbegrepet aktualisert i lys av kroppsøvingsfaget, må jeg ta et perspektiv ved å se begrepet gjennom bruk av digital video som et filter. Denne koblingen kommer jeg også tilbake til i analysekapitlet. Etter redegjørelsen av selvreguleringsbegrepet vil jeg ta for meg hva tidligere forskning sier om bruk av digital video som læringsverktøy. Dette gjøres for koble studiens problemstilling med bruk av digital video som læringsverktøy og hvilke opplevelser og erfaringer de besitter ved gjennomførelse av dette, opp mot selvreguleringsbegrepet. Her vil det presenteres hvordan kroppsøving kan være en god arena for implementering av selvregulering og digital video. Videre tar jeg for meg hvordan digital video kommer til uttrykk i fagfornyelsen. Deretter vil jeg vise til tidligere forskning på bruk av digital video i kroppsøving.

2.4 Tidligere forskning på selvregulering

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og aktualisere begrepet selvregulering som i større grad har fått plass i utdanningsforskning (Hopfenbeck, 2011a). Forskning på utdanning i Norge har de senere årene lagt mer vekt på selvregulert læring, og er i følge Hopfenbeck (2011a) et felt som trenger mer forskning. Likevel har det i andre land vært forsket på selvreguleringsbegrepet i flere år (Zimmerman, 2008). Fra tidligere internasjonal forskning har selvreguleringbegrepet blitt sett i sammenheng med psykologisk forskning om utvikling av selvkontroll (Schunk, 2014). I tillegg har begrepet i flere forskningsfelt blitt nevnt i sammenhenger med problembasert løsningsorientering, metakognisjon, kognisjon, beslutningstagning, motivasjon og læringsmetoder (Boekaerts & Corno, 2005). Helt siden 80-tallet har selvregulering blitt forsket på i utdanningsammenheng, og utviklingen av forskningen har endret seg mye til den dag i dag (Hopfenbeck, 2011a). Noen av grunnene til at selvregulert læring har vært sentralt innen internasjonal utdanningsforskning er at denne egenskapen korreleres med metakognitiv kunnskap og dens implikasjon for å lære å lære, samt vurdering og undervisning sett i en utdanningsammenheng. Zimmerman (2008) påpeker at selvregulering kan være en av menneskets viktigste egenskaper ettersom det er denne egenskapen som påvirker enkeltindividet for tilpasning i kontinuerlig skiftende omgivelser og situasjoner, og kan bli sett på som et overlevelsesinstinkt. Disse tilpasningene viser at selvregulering er med på å gjøre eleven tilpasningsdyktig i forhold til sine omgivelser, og sett i et pedagogisk perspektiv kan dette være med på bidra til at eleven evner å finne individuelle læringsstrategier og metoder for å løse utfordringer (Hopfenbeck, 2011a).

Strategiforskning er noe Hopfenbeck (2011a) påpeker er viktig innenfor utdanningsforskning i Norge. Selvregulering har tidligere blitt forsket på som strategibruk i ulike skolefag, spesielt fag som norsk og matematikk. Tidligere har derfor ikke selvreguleringsbegrepet vært utforsket i kroppsøvningsfaget, men Hopfenbeck (2011a) viser til et gradvis økende fokus av begrepet i utlandet og Norge i senere tid.

2.5 Litteratursøk om selvregulering i kroppsøving

Søkeprosessen for å finne frem til tidligere forskning om selvregulering og bruk av video har blitt gjort ved søk i ulike databaser. Målet var å kunne finne aktuell forskning direkte knyttet til selvregulering i utdanning og bruk av video i kroppsøvningsfaget. I tillegg ønsket jeg å se om det fantes politiske styringsdokumenter knyttet til begrepene for at prosjektet skulle være relevant med tanke på dagens og fremtidens utdanning. Da brukte jeg utdanningsdirektoratet sine sider og regjeringen sine sider for å se etter gjeldene forskning i en skolekontekst. Databasene jeg tok i bruk var: Oria, Google Scholar, Brage og Web of science.

Jeg ønsket å bruke så konkrete søkeord knyttet opp mot prosjektet som mulig for å få de mest relevante treffene i disse databasene. Jeg valgte søkeord som: «Selvregulering», «selvregulert læring», «self-regulation», «video», «digital video», «video feedback», «kroppsøving», «physical education», «utdanning», «education», «pedagogikk», «pedagogy», «vurdering for læring» og «assessment for learning». Disse søkeordene ble ofte kombinert for å finne de mest relevante vitenskapelige artiklene og tidsskriftene. I tillegg har jeg benyttet meg av litteraturlisten til tidligere mastergradsavhandlinger, Igland (2018) og Letting (2017), som har vært relevante til besvarelse av selvreguleringsbegrepet. Fremgangsmåten ved disse avhandlingene var å lese sammendraget av avhandlingene og deretter vurdere relevansen opp mot min problemstilling.

Jeg har i denne avhandlingen valgt å bruke Therese Norheim Hopfenbeck som hovedteoretiker når det kommer til selvreguleringsbegrepet. Dette valgte jeg fordi hun har gjort store fremskritt ved å belyse begrepet i den norske skolen. Sammen med hennes fagfelleverderte artikler, har jeg også funnet andre relevante vitenskapelige artikler som kan være med på å belyse problemstillingen for dette prosjektet.

Ommundsen (2003) har i sin artikkel presentert en undersøkelse gjort på 9. trinn på en norsk ungdomsskole. Han påpeker i sin artikkel at det er viktig for kroppsøvningslærer å kartlegge elevenes

forståelse av ferdighet og kunnskap. Dette er fordi han gjennom undersøkelsen viser til at en del av elevene tror ferdighet og kunnskap kan påvirkes eller endres ved god innsats, mens andre ikke trodde innsats kunne ha noen påvirkning. Dermed ser han en sammenheng der forbedring av ferdigheter og kunnskap gjennom innsats kan gi positive utslag på selvregulering, der hovedmålet er å skape et oppgaveorientert læringsmiljø.

Øyehaug (2016) har gjennomført en studie med mål om å undersøke hvordan praktiseringen av innsatsparagrafen fra 2012 fungerer i kroppsøvingsfaget, og hvordan oppfattelsen fra både elever og kroppsøvingslærere er på området. For å undersøke dette bruker han selvregulering som metode. Et av funnene var at kroppsøvingslærere stilte en forventning om at elevene skulle regulere sin innsats i forhold til de satte målsetningene, men gav lite veiledning til elevene om hvordan de faktisk skulle lære seg å bli selvregulerte. Dette kan være et interessant område å se videre på, der fokuset kan være på hvordan kroppsøvingslærer i sine tilbakemeldinger i større grad kan veilede til selvregulerende kompetanse så elevene i større grad kan utvikle en reflektert evne om selvregulering.

Letting (2017) er en mastergradsavhandling som har til hensikt å belyse hvordan selvregulering kan påvirke elevenes refleksjon om tilbakemelding kroppsøvingslærer gir. Denne studien konkluderer med at egoorienterte tilbakemeldinger med fremtidsrettet preg ser ut til å være effektivt, i motsetning til tilbakemeldinger med fortidsrettet preg. Sammenlikningen med egoorienterte tilbakemeldinger og oppgaveorienterte tilbakemeldinger viser i denne studien at informasjonen i tilbakemeldingene direkte relatert til læringsmålet virker læringsfremmende. Studien oppfordrer til mer forskning på området og avslutter med at den analytiske prosessen viser til at elevenes forståelse og oppfatninger rundt tilbakemeldinger styrer deres selvregulerende refleksjoner.

Igland (2016) er en mastergradsavhandling der studiens hensikt er å undersøke om elevers selvregulerende prosesser kommer til uttrykk gjennom en egentreningsoppgave. Denne studien viser at elevers forkunnskap knyttet til motivasjon og mestringsforventning om egen læringsprosess hadde en sammenheng med ulike forståelser av vurdering. Studien viser at elevene måtte ty til en generell forståelse av vurdering jo vagere kroppsøvingslærer var i tilbakemeldingene. Dette viste en sammenheng med at klare vurderingskriterier og aktivt arbeid med egentreningsoppgaven over tid resulterte i at elevenes selvregulerende prosesser i stor grad kan støttes og utvikles av kroppsøvingslæreren (Igland, 2016). Kroppsøvingslærer anbefales i denne studien å tilpasse

egentreningsoppgaven til hver enkelt elev for oppnå en god refleksjon hos hver enkelt elev, men sier at selvreguleringskompetansen av læreren krever mye faglig- didaktiskkompetanse innen selvregulerende prosesser.

Artikkelen til Boekaerts & Corno (2005) beskriver hvordan ulike teoretikere innen pedagogisk psykologi har begrenset omfanget av elevenes evne til selvregulering, ved å fokusere på den faglige siden av utdanning gjennom lærings- og prestasjonsmål. Gjennom en selvreguleringsmodell beskrives det hvordan ulike læringsmål konkurrer om elevens oppmerksomhet i det typiske klasserom, og hvordan disse læringsmålene samhandler med mål om trivsel. Et forslag Boekaerts & Corno (2005) presenterer som en mulig løsning er elevenes tilgang til strategier som manifesteres som gode arbeidsvaner. Da er det større sannsynlighet for å investere innsats til å lære og blokkere stressende faktorer som forstyrrer læringsarbeidet.

For å kunne se nærmere på elevenes strategier, trengs det en forståelse av elevenes evne til å lede sin egen læring. Dette har vært sentrale diskusjonstemaer blant praktiserende lærere og pedagogiske forskere på dette feltet, skrives det i Boekaerts & Corno (2005) sin artikkel. Forskere på feltet hevder at kapasiteten for selvregulering kan stå sentralt for elevens forutsetninger om læring, beslutningstaking, problemløsning og ressursforvaltning i utdanningen, og de skriver videre at evalueringsinstrumenter og intervensjonsprogrammer kan være nødvendig for å fremme selvregulering. Her stilles et forskningsspørsmål som er: «Hva er underforstått av «evnen til selvregulering?»».

Noen forskere konseptualiserer begrepet selvregulering som en generell disposisjon som elevene tar med seg i klasserommet, mens andre oppfatter selvregulering som en egenskap eleven har «i øyeblikket» og deltar i domenespesifikke selvregulerende ferdigheter som utvikles gjennom erfaringer i ulike situasjoner. Dette er to perspektiver Boekaerts & Corno (2005) påpeker at det er viktig å skille i mellom.

Artikkelen tar videre for seg ulike begreper om selvregulering som fremtrer i forskningslitteratur om pedagogisk-psykologi, og hvilke typer instrumenter som er konstruert for å måle elevens evne til selvregulering. Videre i artikkelen diskuteres det for intervensjonsprogrammer som er laget for å hjelpe elevene med å regulere deres påvirkning, motivasjon, kognisjon og involvering i egne målsetninger. I løpet av de to siste tiårene har forskere blitt utfordret med konseptualisering og operasjonalisering av selvregulerende kapasitet, og konkluderer med at definisjonen av begrepet

ikke er enkelt. Dette kan være fordi selvregulering omfatter et komplekst og overordnet sett av funksjoner som krysser mellom flere områder av psykologisk forskning, som inkluderer forskning om kognisjon, problemløsning, beslutningstaking, metakognisjon, konseptuelle forandringer, motivasjon og vilje. Hvert av disse forskningsdomenene har sine egne paradigmer og tradisjoner.

Boekaerts & Corno (2005) henviser til Pintrich (2000) som sammenlikner de store selvreguleringsmodellene i sin artikkel, og konkluderte med at hver modell understreker litt forskjellige aspekter av selvregulering. Her har modellene vektlagt forskjeller som viljestyrte aspekter, kognitive aspekter til sosiokulturelle aspekter. Likevel deler modellene noen grunnleggende forutsetninger. Alle teoretikerne antar at elever som selvregulerer sin egen læring er engasjerte, aktive og konstruktive, og tilpasser sine tanker, følelser og handlinger etter behov for å påvirke deres læring og motivasjon. På samme måte antar modellene at biologiske, utviklingsmessige, kontekstuelle og individuelle forskjeller kan alle være forstyrrende eller fremmede faktorer for innsats ved reguleringen. Teoretikerne er også enige om at elevene har mulighet til å benytte seg av standarder for å rette sin læring, og sette sine egne mål og delmål. Til slutt antar alle teoretikerne at det ikke er noen direkte sammenheng mellom prestasjon og personlige eller kontekstuelle egenskaper; Prestasjonseffekt formidles av selvregulerende aktiviteter som elevene engasjerer seg i for å nå lærings- og prestasjonsmål.

2.6 Fagfornyelsen om bruk av digital video

Med et fremtidsrettet perspektiv er utdanningen i den norske skolen i rask utvikling. Samfunnsutviklingen vil trenge mennesker med både fagspesifikke kompetanser og kompetanser som brer seg over flere områder som hvordan man kommuniserer, lærer, deltar, samarbeider, skaper og utforsker (NOU 2015: 8). Disse kompetansene påvirkes i et komplekst samfunn der utfordringene vil komme på løpende bånd, og evnen til å kunne fornye og tilpasse kunnskapene og ferdighetene sine vil være avgjørende for å kunne fungere som en samfunnsborger i fremtiden (NOU 2015: 8). En av disse utfordringene vil være digitale verktøy og annen teknologi. Digital kompetanse er derfor prioritert i fagfornyelsen (NOU 2015: 8).

Noe av grunnen til dette er at det etterspørres læring av vitenskapelige metoder, og teknologi og digitalisering er med på å endre både innhold og metoder innenfor ulike fagområder (NOU 2015: 8). Derfor ønskes det i fagfornyelsen at digital kompetanse er gjennomgående og integrert i de ulike fagområdene, der det praktiske og etiske fagområdet inkluderer kroppsøving som et av fagene der

digitalisering ønskes integrert (NOU 2015: 8). Digitalisering og digital kompetanse beskrives som nødvendig kompetanse da dette er en forutsetning for fremtidig læring og kommer til å være sentralt i arbeids- og samfunnsliv (NOU 2015: 8). Vi kan også se i fagfornyelsen at digital kompetanse kan defineres på ulike måter. Her deles kompetansen inn i tre områder: (1) IKT-kompetanse, (2) teknologisk kompetanse og (3) informasjons- og mediekompetanse (NOU 2015: 8). Skillet mellom disse kategoriene er at IKT-kompetanse tar for seg selve bruken av digitale verktøy og forståelsen av etisk bruk a teknologien, mens informasjons- og mediekompetanse vektlegger læren og bruken av teknologien til ulike formål (NOU 2015: 8). Informasjons- og mediekompetanse kan i denne oppgaven være et sentralt område for kroppsøvingsfaget ettersom bruk av teknologien kan bidra til å være læringsfremmende hos elevene.

3. Teori

Den teoretiske forankringen vil i dette kapitlet først ta for seg begrepet selvregulering, og deretter bruken av digital video, før jeg senere i avhandlingen ønsker å se disse komponentene i sammenheng. Oppbyggingen av teorikapitlet vil ta utgangspunkt i hva forskningen til Bandura og Hopfenbeck sier om selvreguleringsbegrepet og deretter spesifisere hvordan betydningen av begrepene kan aktualiseres og legitimeres for i den norske skolen. I tillegg vil modellen til Nicol og Macfarlane (2006) bli inkludert underveis som et verktøy for å belyse problemstillingen.

3.1 Selvregulering

Bandura har i flere artikler diskutert hvordan enkeltindivider både motiverer og regulerer sin atferd i en pågående prosess med selvpåvirkning og selvinnflytelse som selvregulerende faktorer (Bandura, 1991; Bandura & Jourden, 1991; Bandura, 1977). Disse selvregulerende mekanismene operer på ulike områder, der regulerende selvkontroll over atferd og dens effekter påvirkes ved ulike omstendigheter. Med andre ord kan det kalles affektiv selv-reaksjon (Bandura, 1991).

Selvregulering omfatter også selvbestemmelse, som i utdanningen kan spille en viktig rolle i utvikling av personlig mestring, affeksjoner og motivasjon (Bandura, 1991). Disse faktorene spiller en viktig rolle i hvordan eleven kan utvikle selvregulering på et personlig plan, men kan også spille en viktig rolle i hvordan individets sosiale affeksjoner operer i et fellesskap. Selvregulerende prosesser viser en sammenheng med selvbestemmelse i den grad at individer utvikler tro på egen mestring om hva de kan oppnå og kan vurdere hvilke konsekvenser handlinger kan ha.

Målsetninger kan under selvregulerende prosesser settes realistiske og evnen til planlegging av handlingsvalgene kan i lettere grad få et ønskelig utkom (Bandura, 1991). Med disse elementene i bakhånd, analyseres det rundt strukturen på disse selvregulerende mekanismene.

Selvreguleringsmekanismenes mønstre kan opptre på ulike måter. Sosiale sammenlikninger i et simulert organisasjonsperspektiv og affekten av prestasjonen til de deltakende påvirket deres valg og prestasjoner (Bandura & Jourden, 1991). Analyser avslørte at oppfattet selvbestemmelse, kvaliteten på analytisk refleksjon, personlig målsetting og affektive selv-reaksjoner opererte som betydelige prestasjonsfremmende faktorer. Ved bruk av en modell kan man se hvordan atferdsmønstre, kognitive- og andre personlige faktorer påvirkes i et miljø der de nevnte faktorene påvirkes gjensidig av hverandre (Bandura & Jourden, 1991). Ved analyse av atferd, kognisjon og

personlige faktorer kom det frem at sosial-kognitiv teori gir en sentral rolle til kognitive selvregulerende prosesser (Bandura & Jourden, 1991).

Selvregulering opererer ifølge Bandura (1991) gjennom et sett med psykologiske delfunksjoner som må utvikles og mobiliseres gjennom selvstyrt forandring. Bevissthet til at selvreguleringens ulike delfunksjoner ikke har effekt i seg selv, kan vise at begrepet er komplekst. Denne kompleksiteten viser at individers evne til selvinnflytelse kan påvirke deres motivasjon og atferd (Bandura, 1991). Denne motivasjonen og atferden, i tråd med handlingsvalg, kan ikke påvirkes hvis man ikke gir tilstrekkelig med oppmerksomhet til resultatene av handlingene sine, eller hvordan det påvirker forholdenes direkte effekt (Bandura, 1991). Derfor mener Bandura (1991) at suksess i selvregulering delvis avhenger av en midlertidig bevisst selvovervåkning i prosessen for utvikling av selvregulering gjennom selvbestemmelse.

3.1.1 Personlig effekt og selvbestemmelse

En av de selvregulerende mekanismene som opptar en sentral rolle i den regulerende prosessen er troen på personlig effekt og selvbestemmelse. Det viser at jo sterkere selvbestemmelsen og tro på effekten gjennom dette er, jo vanskeligere målsetninger settes og mer energi legges i å nå de (Bandura & Jourden, 1991). Mennesker som innehar egenskapen med sterk selvbestemmelse og tro på effektive resultater ved hjelp av innsats retter i større grad oppmerksomheten deres til å analysere og finne ut løsninger på utfordringene. De som ikke innehar like sterk selvbestemmelse og tro på effektive resultater ved hjelp av innsats substituerer følelsen av selvbestemmelse med tvil på egne ferdigheter. Deres effekt kan ha en tendens til å rette oppmerksomheten til å bli selvopptatte med å fortvile når innsatsen deres ikke viser seg å være suksessfull (Bandura & Jourden, 1991). Denne motivasjonen kan være vanskelig å endre på da trening av selvinnflytelse ved personlige utfordringer utvikler en annen selvregulerende mekanisme for motivasjon og handling. Motivasjonstreningen i dette eksempelet er setting av personlig målsetninger. Ses dette i et større sosialt perspektiv, kan den mangesidede naturlige og personlige målsettingen utfordre lederavgjørelser til ytelse for en organisasjon, der forholdet mellom personlige mål og gruppeoppnåelse kan komme i konflikt (Bandura & Jourden, 1991). På det personlige planet kan individene arbeide med sine personlige oppnåelser av målsetninger ved å regulere oppmerksomheten mot innsatsen de legger inn, mens organisatoriske miljøer bør arbeide med gruppemålsetninger og innsatsen de andre legger ned (Bandura & Jourden, 1991). Dette kan forklares ved at elevene evaluerer seg selv i ulike aktiviteter, og evaluerer sine styrker ut i fra deres

eget syn på funksjonalitet. På den måten opptrer elevene selektive til varierte aspekter ved deres funksjonalitet. Dette kan resultere i en selektiv utvelgelse av aktiviteter som ikke er viktige for deres vinning (Bandura, 1991). Denne formen for selvkontroll støtter seg til tro på egne ferdigheter der kognitive strukturer påvirker den selektive vinningen som det legges mest energi og innsats i for gjennomførelse. Utviklingsprosessen av denne formen for selvkontroll av atferd bærer preg av individuell og personlig kompetanse og selvtillit. Arbeidet med selvtillit gjennom disse kognitive strukturene kan aktivere affekterende reaksjoner rundt psykologiske atferdsmønstre (Bandura, 1991).

3.1.2 Selvsobservasjon

Selvsobservasjon er også noe Bandura (1991) i denne artikkelen legger vekt på. Da er det spesielt to viktige faktorer som nevnes i utviklingsprosessen av selvregulering. Disse faktorene er utarbeidelse av realistiske målsetninger og evnen til evaluering av metoden for å nå de (Bandura, 1991). Dette dynamiske arbeidet finner sin plass i den psykologiske bevisstheten om individets tankemønstre, som kan påvirke atferden i ulike sosiale kontekster. Denne bevisstheten bør ligge til grunn for at individet kan bidra til direkte atferdsendring (Bandura, 1991). Med dette mener Bandura (1991) at selvsobservasjon kan gi nyttig selvanalytisk informasjon gjennom observasjon av deres bevisste tankemønstre, følelsesmessige reaksjoner og atferdsmønstre i samråd med hvilken situasjon man står i (Bandura, 1991). Gjennom et slikt selvsobserverende arbeid, kan individene bevisst gjenkjenne mønstrene ut ifra omstendighetene og situasjonen reaksjonene skjer i. Ved å analysere den regulerende variasjonen mellom situasjon, tankemønstre og handling, kan man identifisere den psykologiske betydningen over hvilke sosiale sammenhenger som leder til ulike handlingsmønstre (Bandura, 1991). Individet kan gjennom dette arbeidet oppdage hvilke faktorer som påvirker deres psykologiske funksjon og følelse av velvære. Med andre ord kan man si at ved å endre sine vanlige tankemønstre, og observere de medfølgende virkningene, kan man utvikle forståelse om hvordan ens individuelle tankemønstre affekterer følelser, motivasjon og opptreden (Bandura, 1991). Denne kunnskapen om seg selv gir en pekepinn for selvregulerende kontroll.

Bandura (1991) poengterer flere ganger i artikkelen sammenhengen mellom motivasjon, mestring og målsetning som selvregulerende variabler. Disse tre faktorene kan påvirkes i stor grad, og vise svært stor effekt ved grad av innsats som legges i arbeidet. Målsetning er en av disse faktorene Bandura (1991) tar for seg der innsats er vesentlig når individer skal prestere for å nå målet de har satt. For at prestasjonene i størst grad skal kunne oppfylles kan det se ut som individer bør ha stor

deltagelse i å sette sine egne mål. De som har stor deltakelse i denne målsetning for seg selv, setter ofte målsetningene for progressiv forbedring, selv om de ikke blir oppfordret til det (Bandura, 1991). Med denne deltakelsen i egne målsetninger kan det se ut som om individene legger mer innsats i å nå de. Dette er fordi de opparbeider seg en evne til å vurdere i hvilken grad det er oppnåelig å nå målet (Bandura, 1991). I motsetning kan det se ut som om innsatsen ikke endrer seg for de som ikke er med på sette målsetninger for seg selv. I denne artikkelen viser det seg fra en studie at de som er med på å sette målsetninger for seg selv utkonkurrerer innsatsnivået til de som ikke setter sin egne målsetninger (Bandura, 1991).

3.1.3 Atferdsmønstre

Så hva er det egentlige skillet mellom de som lykkes med en oppgave og de som ikke gjør det? Det spørsmålet stiller Bandura (1991) og reflekterer om i hvilken grad oppmerksomheten dras mot suksess eller det å ikke ha tro på egne evner. Her blir selvregulering nevnt i forbindelse med atferdsmønstre. Ved å rette sitt fokus mot å oppnå et satt mål, øker sjansene for en reflektert atferd. Ved fokus på hva som kan gå galt, øker sjansene for liten atferdsendring, eller lavere ytelse av prestasjonen (Bandura, 1991). Selv om økt fokus på hva som kan gå galt ikke viser seg å være like hensiktsmessig, kan også dette ha sine fordeler for å identifisere mulige årsaker og søke etter korrigerende endringer.

Selvregulering, med sine komplekse delfunksjoner, kan også ses på som individuell atferd og sosial atferd. Individuell atferd og sosial atferd kan her brytes ned til individers retningsbestemthet. Da kan det se ut som om individer som i større grad fokuserer på individuell atferd danner mønstre for de menneskene som føler en sterk identitet og viser målbevissthet om å utnytte sitt potensiale for sin fremtid, som da viser til et høyt nivå av retningsbestemthet. Motpolen til de som ikke er like retningsbestemte kan utvikle en pragmatisk orientering, som vil si at de tilpasser sin atferd til situasjonen de utsettes for (Bandura, 1991). Individene som ikke er like retningsbestemte kan ofte være tilpasningsdyktige mennesker som utvikler seg til å bli svært fleksible i å lese sosiale sammenhenger, og kan ut i fra det være selektive i hvordan de presenterer seg selv til de ulike situasjonene (Bandura, 1991). Disse egenskapene baserer seg på hvordan atferd reguleres i ulike sammenhenger og hvordan individenes vurdering av tilstrekkelighet for den sosiale vinningen utspiller seg. Eksempelvis belyser Bandura (1991) hvordan en gruppe mennesker som viser høy grad av retningsbestemthet evaluerer prestasjonene sine i forhold til andres prestasjoner. Da kan en gitt poengscore på en oppgave for å være blant de 10 % beste være målsetningen til individet, men

de må da ha informasjon om hvordan de andre har gjort det på samme oppgave for å kunne oppleve en meningsfull stimuli og følt tilstrekkelighet (Bandura, 1991). Vurderingen av tidligere prestasjoner blir derfor brukt som en referanse til atferdsmønstre den enten lykkes eller ikke lykkes med. På denne måten kan man etter mange nok gjennomføringer sette seg nye og vanskeligere mål, søke etter ny personlig tilfredsstillelse og ha en progresjon med vanskeligere målsetninger og forbedringer (Bandura, 1991). I motsetning kan en ikke like retningsbestemt gruppe mennesker føle tilstrekkelighet og stimuli i et kollektivt samarbeid. Da vil organisasjonen eller gruppeprestasjonen bety mer enn individuell oppnåelse. Sammenlikning mellom de individuelle partene vil fortsatt ligge til grunn, men følelsen av tilstrekkelighet vil først og fremst komme i form av ens bidrag til gruppeoppgaven og hvor godt prestasjonen måles opp til de kriteriene som ble fastsatt av gruppen på forhånd (Bandura, 1991).

3.1.4 Selvregulering som belønningssystem

Affektive atferdsmønstre mot å prestere, sett som en delfunksjon av selvreguleringsbegrepet, vil hovedsakelig motiveres gjennom et belønningssystem. Dette er fordi reguleringen av innsatsen som kreves for å oppnå målet i større grad kan virke motiverende når det ligger en fordel i andre enden (Bandura, 1991). Belønningssystemet reguleres individuelt etter hvor krevende oppgaven utgir seg for å være, og hvor mye energi som må legges i arbeidet. Materiell belønning kan virke som en motivasjonsfaktor i den grad at oppgaven gjennomføres, og at det ikke ville blitt gjort om det ikke hadde vært en slik fordel etter endt arbeid (Bandura, 1991). Ved å sette av fritid, pauser og aktiviteter ut i fra en viss grad av fremgang i en oppgave, kan reguleringen av den nødvendige innsatsen for å fullføre simplifiseres (Bandura, 1991). De som gir seg selv slike belønninger vil vanligvis få gjort mer på kortere tid, enn de som gjennomfører samme oppgave under instruksjon fra andre. Ved å ikke ta del i egen prosess ved å ikke bli belønnet underveis, kan det være utfordrende å regulere sitt atferdsmønster og sette egne målsetninger når oppnåelsen ikke belønnes nevneverdig (Bandura, 1991). Likevel vil flesteparten av oss foretrekke og vurdere vår selvrespekt og tilfredsstillelse ved et godt gjennomført arbeid i form av en bedre jobb, enn om det er materielle goder ved gjennomførelsen. Selvreguleringen av atferden gjennom selvevaluering er en unik egenskap vi mennesker har. Dette kan være med på å påvirke hvordan mennesker søker etter tilfredsstillelse med å fullføre verdifulle mål og regulere innsatsen ved misnøye ved utfordrende oppgaver. Denne formen for selvregulering innebærer kognitive sammenlikningsprosesser som inkluderer både proaktive og reaktive elementer (Bandura & Jourden, 1991). Ved å legge til rette for en selvtilfredshet av forhåndsbestemte målsetninger, kan det påvirke proaktive handlinger som kan

skape selvforsterkende virkninger til å fortsette med å legge inn innsats til de oppnår det de ønsker (Bandura & Jourden, 1991). Denne skjønnsmessige vurderingen av våre atferdsmønstre i gjentatte og ulike situasjoner gjør at vi mennesker reflekterer over vår egen personlige kompetanse (Bandura, 1991).

Videre kan vi se hvordan Bandura (1991) tar for seg selvregulering og negativ tilbakemeldingsmodell. Denne modellen har sitt utspring i kontrollteori, hvor selvregulering er den grunnleggende regulatoren funnet i negative- tilbakemelding kontrollsystem (Bandura, 1991). Tilbakemeldingene regulerer handlingene som har til hensikt å redusere avviket fra individets forventede ytelse (Bandura, 1991). Om et individ oppfatter en uoverensstemmelse mellom forventet ytelse og intern standard, kan det utløses tiltak for å redusere denne uoverensstemmelsen (Bandura, 1991). Da kan negativ tilbakemeldingsmodell vise sin styrke. Hvis individet presterer slik det forventet å prestere, vil ikke negativ tilbakemelding påvirke individet nevneverdig (Bandura, 1991). Selv om sammenliknbare tilbakemeldinger er essensielt for pågående regulering av motivasjon, hender det at individer motiveres ved å sette mål før de mottar tilbakemelding på deres allerede begynte innsats (Bandura, 1991). Negative tilbakemeldinger kan ha sin styrke i å hjelpe individer som allerede er på vei mot et mål, men som trenger tilbakemeldinger for å skape nye utfordringer for dem selv (Bandura, 1991).

Belønning og innsats er som nevnt tidligere viktige faktorer når det gjelder motivasjon. I denne artikkelen diskuteres det at målsetningene kan plasseres i systemer og få en hierarkisk struktur (Bandura, 1991). Med dette menes at målsetninger som opererer som den nærliggende regulatoren av motivasjon og handling, kan påvirke målene til å utvide seg og gjenspeiler derfor individets personlige verdier. Proksimale mål regulerer selv-tilfredsstillelse fra personlige prestasjoner som gir sin egen belønning gjennom arbeid med høy vanskelighetsgrad på målene. Og vi kan skille mellom de høytpresterende og de lavtpresterende. De høytpresterende individene har en tendens til å investere sin tilfredsstillelse i oppnåelse av utfordrende målsetninger. De lavtpresterende individene setter enklere oppnåelige målsetninger (Bandura, 1991). Med andre ord kan man se jo mer ambisiøse individene er, som har en høyere standard for seg selv, jo mer energi legger de i å innfri målsetningen. Ved at de setter slike høye standarder for seg selv øker sannsynligheten for å utmerke seg (Bandura, 1991). Dette viser hvordan selvreguleringsbegrepet fungerer på et personlig utviklingsplan, men selvregulering i et dynamisk fellesskap har også sine motiverende faktorer.

Teorien har for det meste tatt for seg selvreguleringen for enkeltindivider. Det er ikke bare personlige utfordringer mennesker møter, men også utfordringer knyttet til gruppearbeid eller i andre sosiale sammenhenger. Et slikt kollektiv kan finne sted i organisasjoner der mennesker jobber sammen mot en satt målsetning, der reguleringen av innsats spiller inn. I en organisasjon kan det være en leder som må gi kontroll og ansvar til en gruppe ansatte der utfallet enten stryker eller svekker de sosiale bidragsytene. I en slik kontekst må lederen stole på innsatsen gruppen legger ned for hverandre, i og med at bidragsytene kun trenger å regulere sin egen innsats (Bandura, 1991). Derfor kan relasjonsbygging opparbeides til et funksjonelt nivå og individene bør ha sosiale kvalifikasjoner for å styrke gruppen (Bandura, 1991). Dette er fordi organisasjonens oppnåelse belyses gjennom innsatsen til andre, og ledere står ovenfor vanskelig avgjørelser når det kommer til hvordan man på best mulig måte skal ta vare på, utvikle og utnytte de ansattes potensiale på best mulig måte. Bandura (1991) skriver derfor noe vesentlig ved at ledere må takle både feil, utfordringer og tilbakeslag ved kollektivt arbeid.

3.1.5 Affektiv atferd

Den affektive effekten ved selvregulering kan i noen tilfeller slå skeivt ut, skal vi tro Bandura (1991). Selvregulerende prosesser produserer emosjonelle effekter som kan undergrave motivasjon for prestasjoner, og psykologisk velvære. Noen ganger kan mennesker påføre seg og andre rundt seg en dysfunksjon i sitt selvregulerende system (Bandura, 1991). Disse menneskene setter for høye forventninger til seg selv, og sliter seg ut i forsøket for å nå disse, når de i liten grad oppnår tilfredsstillelse ved manglende oppnåelse. Det kan resultere i at de setter like høye forventninger og standarder til andre som seg selv, som sliter på vedkommende. Hvis dette drives over en lengre tid vil stress forekomme, etterfulgt av motløshet og i verste tilfellet vil dette føre til depresjon (Bandura, 1991).

I et eksperiment ble det testet hypoteser med ulike mønstre av sosiale sammenlikninger. Her ønsket man å se om det var en årsakssammenheng som styrte nivået av organisatorisk oppnåelse. Der kunne man se at individer med en opplevelse av selvbestemmelse økte organisatorisk ytelse både direkte og indirekte. Dette gjaldt på punkter som personlig målsetting, affektive reaksjoner på selvet og ved reflekterende analytisk strategibruk (Bandura & Jourden, 1991). Målingen av dette ble påvirket av tidligere nivå og oppnåelser. Det interessante her er jo sterkere individet følte og oppfattet selvbestemmelse og bidragsytende, og jo høyere de foregående prestasjonene hadde vært, jo mer utfordrende ble målsetningene satt for organisasjonen (Bandura & Jourden, 1991).

Konklusjonen ble at sterk følelse av effektivitet og positive reaksjoner på selvet resulterte i at individet bidro positivt i oppnåelse også av selvbestemte organisatoriske målsetninger, systematisk analytisk tenkning og dermed også en økning av det organisatoriske ytelsesnivået (Bandura & Jourden, 1991).

Funnene i dette eksperimentet ble derfor delt i to ulike motivasjonsfaktorer som viste seg å være effektive for å oppnå maksimal effekt. Disse delene avgjør vanskelighetsgraden på utfordringen eller oppgaven som skal oppnås. På de enklere oppgavene med høy måloppnåelse med stor grad av innsats var det selvtilfredsstillelse som var den store regulatoren for prestasjonsytelse. På de vanskeligere og mer komplekse oppgavene stilte det større krav til oppmerksomhet og kognitive krav. Den store regulatoren av selvtillit, der personlig fremgang mot utfordrende standarder ga positiv motivasjon (Bandura & Jourden, 1991). Andre funn var at personlige målsetninger har svakere effekt på organisatoriske prestasjoner enn på individuelle prestasjoner. Personlige mål operer som regulatorer av prestasjoner når individene allerede hadde kunnskapen om selvkontroll, og trengte kun å identifisere innsatsnivået deres for å oppnå høyere prestasjonsnivåer (Bandura & Jourden, 1991). I dynamiske sosiale miljøer måtte individene oppdage ved utprøving hvilken grad innsatsen til de andre i et fellesskap burde ha for å oppnå de beste resultatene for gruppen som fellesskap. Dermed kan man se kompleksiteten ved å skulle omsette personlige mål til et grupperesultat (Bandura & Jourden, 1991).

3.1.6 Læringsstrategier innen selvregulering

Zimmerman (2002) har sett på hvordan forskere forstår elever som tilsynelatende mangler gode læringsstrategier innen selvregulering. Hovedfokuset har da vært hvilke metoder som kan være til hjelp med å utvikle læringsfremmende prosesser som målsetting, disponering av tid, læringsstrategier, selvevaluering, medvirkning i egen læringsprosess, søken av hjelp eller informasjon, og tro på egne ferdigheter gjennom selvbestemmelse og vist interesse for en oppgave. Tidligere forskning har vist hvordan ulike selvregulerende prosesser er med på å fremme prestasjonene til elevene som innehar disse egenskapene, men lite om hvordan lærere implementerer disse selvregulerende egenskapene hos elevene eller studentene (Zimmerman, 2002).

Selvregulering blir i følge Zimmerman (2002) sett på som måter å kompensere for individuelle forskjeller i læringsstrategier. For å definere selvregulering er det viktig å skille begrepet fra at det ikke er en mental evne eller en akademisk ferdighet, men heller en prosess der de lærende

forvandler eller utvikler deres mentale evner til akademiske ferdigheter. Læring er derfor sett på som en prosess eller en aktivitet elevene gjør for dem selv med et proaktivt syn istedenfor en skjult hendelse som skjer som en reaksjon til undervisningen (Zimmerman, 2002). Derfor er det viktig å se at selvregulering slektes til generering av selvets tanker, følelser og atferd som orienteres for å oppnå målsetninger (Zimmerman, 2002). Disse individene som innehar disse egenskapene er proaktive i hvordan de legger opp sin innsats i læringsarbeidet fordi de er bevisst på styrkene og begrensningene sine. Det kan forklares gjennom en regulerende og observant evne til å individuelt sette mål og strategier til oppgaver, og ut i fra dette finne strategier som undersøker presisjonen av resultatet fra den problembaserte utfordringen (Zimmerman, 2002). Atferden reguleres derfor avhengig av hva målet er, og reflekterer over effektiviteten for den valgte strategien. På denne måten kan disse individene opparbeide seg en tilfredsstillelse av seg selv og på den måten motivere seg videre til å forbedre læringsmetodene. Resultatet av disse tilpasningsdyktige læringsmetodene, vil ikke bare øke sannsynligheten for akademisk suksess, men også planlegge fremtiden med optimisme i større grad enn andre som ikke innehar egenskapene (Zimmerman, 2002).

Sett i utdanningsammenheng, der et overordnet mål om at tilegning av kunnskap skal utvikles i et livslangt perspektiv, kan de nevnte selvreguleringsprosessene over vise til at individer med disse egenskapene bruker mer tid på å lære seg ulike ferdigheter på fritiden som underholdning fra ulike fritidsaktiviteter eller andre hobbyer (Zimmerman, 2002). Selvregulering av læring innebærer mer enn bare detaljert kunnskap av en ferdighet. Det innebærer selvbevissthet, selvmotivasjon og regulasjon av atferd for å implementere denne kunnskapen på en passende måte (Zimmerman, 2002). Selvregulering av læring kan derfor ikke ses på som en enkel personlig egenskap som individet enten besitter eller ikke. Istedenfor kan man se på hvordan individet er selektivt av de spesifikke metodene den gjeldene situasjonen krever tilpasning av (Zimmerman, 2002). Denne prosessen av selvregulert læring inkluderer at individet er bevisst på ulike områder. Dette innebærer at individet (1) setter spesifikke målsetning for seg selv, (2) tilpasser effektive læringsstrategier for å oppnå disse målene, (3) overvåker prestasjonene sine selektivt etter tegn på progresjon, (4) disponerer tiden nyttig og effektivt og (5) viser en tilpasningsdyktighet til fremtidige læringsmetoder (Zimmerman, 2002).

For at lærere i større grad skal kunne implementere selvregulering i sin undervisning, har forskning ved bruk av selvregulerende metoder vist en korrelasjon med akademiske prestasjoner og standardiserte tester knyttet til selvregulerende metoder (Zimmerman, 2002). I tillegg viser det at

disse metodene korreleres med verbale evner. Disse metodene har i forskningen vist at det er mulig å lære og kan føre til økning av motivasjon og resultater. Likevel viser forskning at det er for få lærere som implementerer selvregulerende læringsprosesser i undervisningen og mer spesifikt oppmuntrer elevene til å sette målsetninger for oppnåelse av akademisk progresjon og læringsstrategier. Selvregulerende elever viser til å søke hjelp fra andre for å forbedre seg selv og deres læring.

For å defineres som selvregulert er ikke avhengigheten av isolerte metoder for læring det viktigste, men evner som personlig initiativ, utholdenhet og tilpasning av metoder. Selvregulerte elever fokuserer på hvordan de aktiverer, endrer og opprettholder spesifikke læringsstrategier i ulike situasjoner. Derfor er det i et livslangt perspektiv med å tilegne seg disse egenskapene viktig at dette implementeres i utdanningen (Zimmerman, 2002).

3.2 Kroppsøvingslæreres bruk av digitale hjelpemidler

Weir & Connor (2009) har gjennom en kvalitativ undersøkelse sett på bruken av digital video i kroppsøvingsfaget med hensikt å gi kroppsøvingslærere trening i bruk av digitale hjelpemidler. Både formative og summative tilbakemeldinger stod som fokus. Vurdering for læring var også et aspekt ved undersøkelsen for å skape muligheter for elevene til å sette sine egne målsetninger og evaluere sine egne læringsmål gjennom elektroniske portfolioer. Studien hadde sitt utgangspunkt i ICT (information and communications technology), og gir tilleggsinformasjon om at potensialet til ICT som undervisning, læring og vurdering ikke har vært testet i kroppsøvingsfaget ved skolene undersøkelsen fant sted.

Elevene som deltok i undersøkelsen viste seg å få utbytte av bruk av digital video rettet mot utdanningen. Digital video viste seg å være et nyttig hjelpemiddel for læring og for å vedlikeholde elevenes innsats og engasjement gjennom prosjektet, noe som kunne bekreftes etter intervjuene med de deltakende. En av forutsetningene for bruk av digital video i undervisningen for å utnytte metodens potensiale var at det krevde planlegging. Tilfeldig eller hastig bruk av digital video som læringsverktøy viste seg å være tidkrevende og lite praktisk sett i sammenheng med vurdering. Derfor krever det en nøye vurdering av hvilke roller både lærer og elev skal ha i læringsprosessen for å utnytte potensialet. Den optimale utnyttelsen av teknologien krever både digitale ferdigheter og kunnskap. Hvis vi tar utgangspunkt i bruk av digitale hjelpemidler for utdanningen kan det deles inn i teknologi, pedagogikk og innhold der disse kategoriene bør ses sammen. Det pekes også på at

hvis ICT skal ha en effekt på individers måloppnåelse, bør teknologien ligge som en underliggende tilnærming. For at denne tilnærmingen skal være så effektiv som mulig, bør det legges opp til et læringsmiljø der læreren fungerer som en tilrettelegger i en nøye planlagt undervisning og der elevene føler at de er delaktige og tilstedeværende i læringsprosessen. Et slikt læringsmiljø viser seg å ha best effekt med bruk av digital video (Weir & Connor, 2009). En slik tilnærming av metoden for bruk av digital video som læringsverktøy bør planlegges varsomt ettersom en konsekvens av dårlig planlagt undervisning kan medføre mindre fysisk aktivitet i kroppsøvingstimen. Digital video bør derfor være med på å forbedre undervisningen og ikke virke som en distraksjon som går på bekostning av den fysiske aktiviteten når teknologiske hjelpemidler er blitt tatt i bruk. Ved systematisk planlegging av slik tilrettelegging for teknologiske hjelpemidler, bør også lærerne som skal ta i bruk denne teknologien ha den tilstrekkelig kompetanse innen verktøyene som tas i bruk. Kort oppsummert bør introduksjonen av digital video i undervisningen virke gradvis både bra fra lærerens og elevens side. For at digital video skal utvikles til å bli så hensiktsmessig som mulig, bør det tas i bruk regelmessig. Tålmodighet, langsom progresjon og utvikling kan være et viktig element når ny teknologi implementeres gradvis.

3.2.1 Video som metode

Mohnsen et al. (2001) viser til at digital video kan være til hjelp for å vise elever en ny aktivitet. Ved introduksjon til en ny aktivitet i form av sport, teknikk eller en spillsituasjon, kan det være lettere for elevene å sette øvelser og strategier i sammenheng når de ser aktiviteten på video. Dette kan være med på å påvirke motivasjon og forståelsen for aktivitet. Som eksempel kan man vise en video av en futsalkamp, som kan gi et bedre overblikk, enn hva verbale introduksjoner fra læreren kan gi. Spesifikke teknikker eller taktikker av både kjente og ukjente aktiviteter kan redigeres fra den aktuelle kampen på video og lagres og bli vist i digital form. Dette kan være et nyttig verktøy ved spesielt vanskelige teknikker eller bevegelser som kan være vanskelig å rette på når de skjer i en naturlig setting. Digital video kan også bli brukt til å demonstrere aktiviteter eller teknikker som har sin plass i unaturlige settinger. Svømming kan være et eksempel på en aktivitet som kan by på utfordringer hvis komplekse bevegelser skal demonstreres på land da bevegelsene har sine naturlige bevegelsesbaner i vann, og sikten til lærer som demonstrer teknikkene i vann kan være begrenset. Ved at lærere opparbeider seg et slikt bibliotek med materiale, kan dette legges ut på digitale plattformer som elevene kan ta i bruk ved skoleoppgaver eller til bruk på fritiden. Dette kan være med på aktivere elevene gjennom et lengre løp enn skolegangen.

Ved bruk av digital video i undervisningen, kan elevene analysere sine egne bevegelser som er tatt opp av enten lærer eller andre medelever. Denne prosessen kan være til hjelp med å utvikle elevenes refleksjonsevne og strategi til å sette målsetninger for seg selv. Ved bruk av digital video, kan elevene for eksempel se en serve i volleyball og sammenlikne sin bevegelsesbane med bevegelsesbanen til en utøver i en introduksjonsvideo. Etter et slikt arbeid, kan de dele sine erfaringer med kroppsøvlingslæreren og sammen planlegge øvelser og strategier for å oppnå en satt målsetning for å utvikle seg. Denne sekvensen kan virke sterkt på motivasjonen til eleven fordi det medfører en aktiv rolle for eleven i egen læringsprosess.

Lærere kan også bruke digital video som verktøy for vurdering ved å filme teknikker eller bevegelser i undervisningen som kan brukes senere i vurderingsarbeidet. Disse videoene kan også bli brukt ved senere anledninger til å diskutere progresjon eller målsetninger med eleven eller på en foreldresamtale. I tillegg kan elevene bli gitt i oppgave å lage en digital presentasjon som demonstrerer ferdighetene deres og kunnskapen, noe som engasjerer elevene i vurderingsarbeidet. Ved å filme undervisningen fra starten av en ny aktivitet for en periode, kan læreren også ta digital video i bruk for å planlegge for resten av perioden. Ved at elevene ser at ferdighetene deres forbedres som et resultat av instruksjonen fra digital video, er det større sannsynlighet for at de vil fortsette fremgangen.

3.2.2 Video som tilbakemeldingsform

Studier på digital video har fra tidligere dager sett på hvordan video brukes som tilbakemelding. Video feedback er brukt som en metode med å bruke video-bilder på en ustrukturert replay. Styrken ved denne «selv-konfrontasjonen» via video var tidligere trodd å kunne se seg selv og sammenlikne seg med andre instruksjonelle videoer. Dagens metodebruk for bruk av digital video er ikke å konfrontere de deltakende med bilder av dem selv. I stedet brukes «positiv selvmodell» som tilnærming som fokuserer utelukkende eller hovedsakelig på suksessfulle interaksjoner av deltakernes bilde. Denne metoden kan knyttes til Banduras teori om sosial læring. Her vises det til tidligere forskning som understreker at positiv myndiggjøring er pedagogisk foretrukket for video feedback, fordi denne formen for tilbakemeldinger fremmer selvbestemmelse og kan hyppigere vise hvordan adferden utspiller seg (Fukkink & Trienekens, 2010). Like viktig er at tilbakemeldingene gjennom videoene er spesifikke, nettopp fordi spesifikk feedback kan være til hjelp for elevene til å oppdage kjerneelementer ved egen atferd og til å evaluere prestasjonene. Ved mer avansert bruk av teknologien kan det benyttes split-screen teknikk der både en video av lærer og den lærende kan

vises samtidig. Dette gjør at den lærende kan se i et enkelt vindu hvilken effekt atferden har på den andre, der man over tid kan sette sammen videoopptakene fra ulike tidspunkter til en video for å vise den lærendes utvikling over tid.

En slik meta-analyse viser derfor hvordan digital video som tilbakemelding kan være effektivt for å utvikle et profesjonelt sett med ferdigheter. Ved å se seg selv på video, kan de lærende utvikle mottakelses-, informasjons- og relasjonelle ferdigheter. Digital video som tilbakemelding kan i tillegg være med på å utvikle verbale og ikke-verbale aspekter ved kommunikasjon. Metoden viser seg å være effektiv på ulike plan med ferdigheter, men man bør på et relasjonelt plan som påvirker atferd være varsom med forventningene som settes. Dette fordi relasjonelle ferdigheter kan være vanskelige å påvirke til endring. Ved bruk av standardiserte evalueringsskjermer, kan de lærende få en oversikt over de ønskelige måloppnåelsene av atferdsferdigheter fra aktivitetene. Dette foregår ved en strukturert form for observasjon, og fokuserer på aspektet ved atferd rettet mot den aktuelle aktiviteten. Både med og uten instruksjon på forhånd om hva som skulle fokuseres på i observasjonen av atferd på den digitale videoen, viste seg å være vanskelig å holde konsentrasjonen for de deltakende. Observasjon gjennom digital video viser en større effektivitet enn annen instruksjon som for eksempel muntlig forklaring fra lærer når det skal trenes en gitt teknikk eller bevegelse.

Funnene fra studien til Fukkink & Trienekens (2010) stiller spørsmål rundt hvordan tilbakemelding gjennom digital video utvikler ferdigheter. Da kommer det frem at ved å vektlegge positiv atferd, vil metoden gradvis forsterke slik oppførsel og dermed undertrykke mindre effektiv oppførsel og atferd. Selv om tilbakemelding gjennom digital video har positiv påvirkning på atferd, kan det likevel ikke forventes en eliminering av «negativ» oppførsel. Derfor kan en ide være å forsterke og oppfordre til effektiv atferd, som positiv selvmodellering er, men også arbeide mot å redusere mindre effektiv atferd. Et annet funn har vist at både positive og negative tilbakemeldinger kan fremme læring. Den negative tilbakemeldingen må da ikke direkte knyttes til personen, og ikke påvirke personens selvtillit og motivasjon til å lære. Derfor trenger de deltakende å bli tilbudt alternativer til mindre effektiv atferd (Fukkink & Trienekens, 2010).

Det oppfordres til at flere kroppsøvingslærere engasjeres til å bruke teknologiske hjelpemidler i undervisningen. Begrensningene som forekommer kan være fra administrative forhold til vurdering, opptaksmuligheter og rapportering av elevenes arbeid. Palao et al. (2015) gjorde en undersøkelse

der digital video ble delt opp i tre kategorier og undersøkt: (1) Verbale tilbakemeldinger fra læreren, (2) Video og lærers tilbakemelding og (3) video og medelevers tilbakemelding. Verbale tilbakemeldinger fra læreren viste stor forbedring i teknikk og kunnskap, men viste en lavere kvalitet og kvantitet av øvelsene i gruppene. Video og lærers tilbakemeldinger viste en stor forbedring i utførelse av ferdigheter, teknikk og kunnskap og hadde det høyeste nivået med øvelser. Video og medelevers tilbakemelding viste en forbedring i teknikk og hadde det høyeste nivået av kvalitet i gruppene.

Flere resultater viste at kombinasjonen ved bruk video og lærers tilbakemelding ga flest repetisjoner per klasse. Kvaliteten på repetisjonene ble ikke nøyaktig målt, men det er viktig å legge til grunn at tidligere studier i kroppsoving har demonstrert viktigheten av organisert undervisning for å tilrettelegge for en høyest mulig kvalitet på repetisjonene, som i samsvar med ferdighetstrening er korrelert med utvikling. Når det gjelder kunnskapsutviklingen, ble det vist til at involvering av lærer var det mest effektive. Læreren bør være delaktig og ha kontroll over utviklingsprosessen. Det kan derfor vise seg at kvaliteten på tilbakemeldingene kan være viktigere enn den totale mengden.

Resultater hentet fra Weir & Connor (2009) viste en entusiasme fra elevenes side som påpekte gleden av å kunne identifisere sine styrker og svakheter gjennom bruk av digital video. Det viste seg at dette som verktøy hadde vært et av de bedre hjelpemidlene i læringsprosessen. For videre studier legger Weir & Connor (2009) til grunn en interessant innfallsvinkel der elever utvikler evne til å gjenkjenne de mest vanlige tekniske feilene og forbedre disse gjennom bruk av teknologi, nærmere bestemt digital video. I tillegg burde elevene øvd seg på å se om de var «tilstede» i øvelsen, i et individuelt læringsmiljø og hvordan denne konsentrasjonen hadde vært gjennom en lengre periode.

I et fremtidig perspektiv trengs det mer forskning til for å finne måter elever kan ta i bruk teknologiske hjelpemidler uten lærerens medvirkning. Det er verdt å merke seg at det høyeste elevengasjementet kom fra video og medelevers tilbakemelding. Likevel var det ikke noen opptrening for elevene annet enn en kort introduksjon av prosjektet på starten av timene. Dette kan være med å forklare de manglende resultatene i kunnskapsutvikling for denne gruppen.

3.2.3 Videomodellering

Digital video kan ses gjennom to ulike perspektiver, skal man tro Amara et al. (2015). Det ene perspektivet er undervisning/læring gjennom et tradisjonelt syn på verbale tilbakemeldinger, mens det andre perspektivet er gjennom nyteknologiske bevegelsesanalyser og videomodellering som baserer seg på selvmodell. I senere år har modellering av menneskekroppen blitt simulert gjennom en rekke analyseprogrammer i studier gjennom sport. Modelleringen har vært til stor hjelp for å simulere komplekse bevegelser som inneholder styrke, fart og bevegelsesbaner, for å få et bedre overblikk. Modelleringen har blitt brukt som et filter i læren om motoriske ferdigheter som har vist seg å være effektivt i læringsprosessen mot mestring. Video feedback har sin styrke med denne modelleringen som metode. Da snakkes det om tre ulike typer av modellering: (1) Selvmodellering som en form av observasjon, der observasjonen, observatøren og subjektet er den samme personen, (2) Ekspertmodellering hvor det som skal observeres og den som skal observere ikke er den samme personen og (3) modellens superposisjon som vil si selvet vs. ekspertmodelleringen.

Modelleringens rolle finnes også i Bandura (1997) med utgangspunkt i ferdighetsutvikling. Bruken av digital video som modellering viser til at denne teknologiske metoden er mer effektiv enn tradisjonell læring til å oppnå presis ferdighetsoppnåelse. Læring kan derfor fremmes gjennom en digital video modellering ved å involvere elevene i en problembasert utfordring gjennom bevegelse ved at elevene oppdager og korrigerer feilene sine.

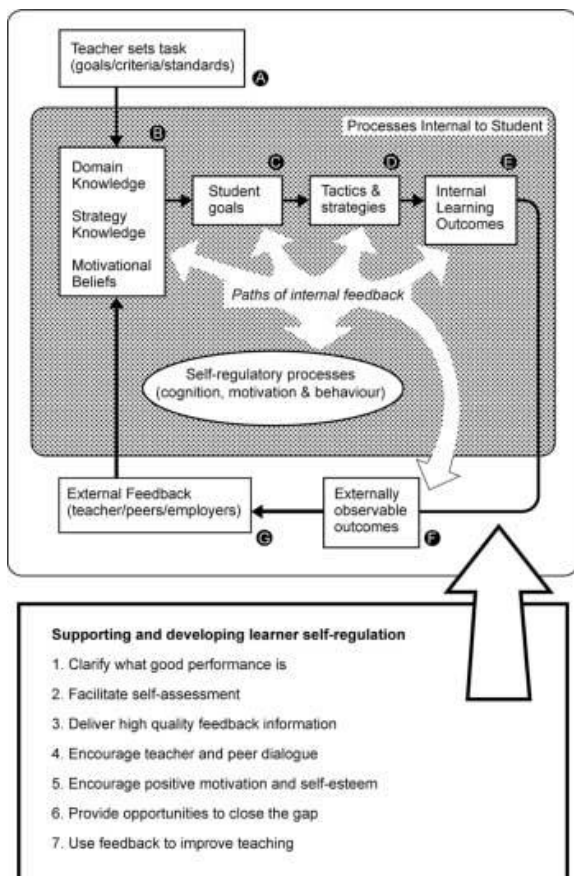
Gjennom to ulike læringsmetoder ble det sammensatt to grupper. Den første metoden er læring gjennom video feedback kombinert med ekspertmodellering, selvmodellering og modellens superposisjon, som ble kalt modellingsgruppen. Den andre er klassisk læring basert på verbal tilbakemelding, lærerens intervensjon, demonstrasjoner og kunnskap om opptreden, som ble kalt den tradisjonelle gruppen. Det viktigste funnet i denne undersøkelsen var fordelene som video feedback kombinert med modellen om superposisjon gav, som viste større forbedring i teknisk læring enn den andre gruppen. Likevel viste begge gruppene en betydelig utvikling av kunnskapsnivået. Den tradisjonelle gruppen som mottok verbal feedback, viste forbedring av passende bevegelsesmønstre som i ettertid viste seg å gi bedre resultater. Modellingsgruppen viste til bedre tekniske ferdigheter sammenliknet med den tradisjonelle gruppen. Denne forbedringen kan lokaliseres til ulike former for bruk av digital video, der denne metoden optimaliserer prestasjonen av informasjonen videoen gir. Med andre ord vil en ekstern modell (introduksjonsvideo) som observeres vise seg effektiv i begynnelsen eller innlæringen av en ny aktivitet, teknikk eller motorisk bevegelse som krever komplekse koordinative ferdigheter og taktisk forståelse som fase

en. I fase to vil kunnskapen av prestasjonen sett gjennom digital video av seg selv muliggjøre finmotoriske bevegelser som en intern modell.

Begge modellene viser å utvikle både kunnskapen og ferdighetene til de deltagende, men sammenlikningen av gruppene viser en større utvikling med bruk av digital video. Ved hyppig og grundig bruk av digital video kan digital video som læringsverktøy være med på å hjelpe både kroppsøvingslærer og elev til å finne løsninger til gjenkjennbare problemer eller situasjoner i senere tid, ved bruk av samme metode (Amara et al., 2015). Derfor er det essensielt for lærere å implementere læringsaktiviteter gjennom digitale hjelpemidler. Dette vil skape muligheter for elevene til å tilegne seg den aktuelle kunnskapen gjennom videomodellering relatert til menneskekroppens spesifikke domener. Gjennom bruk av slike modeller kreves det at kompetansenivået til kroppsøvingslærere er høyt på disse teknologiske verktøyene. Følgene av disse funnene viser at digital video har fordeler som at elevene danner seg kunnskap om ferdigheter som kan utøves i praksis, samt fordeler for kroppsøvingslærere i undervisningssammenheng. Begge parter kan derfor dra nytte av denne teknologiske modelleringen som omsettes til gode praktiske prestasjoner.

3.3 «En modell om selvregulert læring»

Selvreguleringsprosesser har de siste årene sett sammenheng med selvvurdering og tilbakemeldinger. Nicol & Macfarlane-Dick (2006) har utarbeidet en modell som støtter seg til utviklingen av elevers selvregulering gjennom feedbackprinsipper, i form av formative tilbakemeldinger. Modellen består av syv prinsipper som tar for seg denne sammensetningen, og legger vekt på tre viktige områder: Kognitive-, atferds- og motivasjonsaspekter ved selvregulert læring.



(Figur 1: En modell om selvregulert læring og feedbackprinsipper som støtter og utvikler elevers selvregulering. Hentet fra Nicol & Macfarlane-Dick (2006), s. 203).

Modellen over har sitt utspring fra Butler og Winne (1995) sin modell. Fra artikkelen deres fremstår modellen som en syntese mellom feedbackprinsipper og selvregulert læring (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Forskere kan påpeke en sammenheng mellom selvregulert læring og vurdering, og hvordan gode selvreguleringsprosesser har i seg elementer av selvvurdering. Begrepet vurdering knyttes til de tilbakemeldingene som elevene får av lærere og medelever på oppgaver i skolefag (Hopfenbeck, 2011). Gjennom selvvurdering og peer-assessment kan elevene bevisstgjøres på hvor de er i læringsprosessen og hva de trenger å gjøre for å komme seg videre. Elevene trenger altså

ferdigheter som å kunne reflektere over egen læring (metakognisjon) for å gjennomføre selvvurdering, og disse ferdighetene er selve basisen for selvregulert læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Fra lærerens ståsted må modelleringen om hvordan man kan gi tilbakemelding på et arbeid være overførbart til hvordan elevene kan lære slike ferdigheter. Eksempler på dette kan være hvordan læreren ordlegger seg og stiller spørsmål, som kan få eleven til å reflektere over eget arbeid: «Hvorfor er denne teknikken bedre enn den andre?» Ved at elevene må beskrive hva som gjør teknikken god, vil det kunne være lettere for eleven og selv lete etter kvalitetskjennetegn.

Modellen over (figur 1) viser i det skraverte feltet hvilke prosesser som ideelt sett oppleves av elevene når de er involvert i en selvreguleringsprosess. Modellen viser en ideell situasjon der eleven får lærerstøtte til å utvikle selvreguleringen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

- 1) Klargjøre hva gode prestasjoner er
- 2) Støtte opp under selvvurderingen som eleven utfører
- 3) Gi kvalifiserte og gode tilbakemeldinger til elevene
- 4) Oppmuntre til lærer- og par-dialoger
- 5) Oppmuntre til positiv motivasjon og selvoppfattelse
- 6) Peke på muligheter for elevene om hvordan de skal kunne nå målet fra hva de kan til hva de ønsker å kunne
- 7) Bruke tilbakemeldinger fra elevene til å forbedre undervisningen.

Ideelt sett vil disse punktene over være til hjelp for elevene til å oppleve hva modellen viser til i det skraverte feltet, nemlig det å se hvilke mål læreren setter, vite om kriterier for måloppnåelse, og ved hjelp av fagkunnskap, kunnskap om strategier og troen på at de selv kan lykkes, kunne sette seg egne mål og velge egnede strategier for å nå dem. Med andre ord krever det lærerstøtte (Hopfenbeck, 2011a).

Elevenes prestasjoner blir i modellen omtalt som «externally observable outcome», og er igjen noe som kan bli gjenstand for medelevers og/eller læreres vurdering. Slik kan læring og vurdering knyttes (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

3.3.1 Skandinavisk forskning

Hopfenbeck (2011a) stiller spørsmål om selvregulert læring i sin artikkel, som lyder: «Hvordan kan lærere støtte elevenes utvikling av selvregulert læring i klasserommet?».

Hun referer til teoretiske modeller som beskriver idealet hvor den selvregulerte eleven er motivert for å løse oppgaver og vet hvilke strategier som er mest hensiktsmessig å bruke. Hun ser også innledningsvis i artikkelen på læreres utfordring med å implementere selvregulering i klasserommet. Derfor belyses noen av utfordringene lærere møter innenfor dette temaet.

Innledningsvis skriver Hopfenbeck (2011a) at et av hovedfokusene innen utdanning har vært å lære elevene å lære. Gjennom fagets innhold skal elevene i tillegg tilegne seg faget gjennom selvregulert læring for å kunne være i stand til å lære på egenhånd.

Selvregulert læring innebærer at eleven er i stand til å koordinere, kontrollere, og styre kunnskaps- og ferdighetsbaserte faktorer i et læringsmiljø for å kunne nå sine læringsmål.

Spørsmålet artikkelen stiller seg er: «Hvordan kan lærere ved hjelp av teorier om selvregulering skape læringsmiljøer som støtter utvikling av selvregulering hos elevene?» (Hopfenbeck, 2011a, s. 360-361). Derfor ses artikkelen i lys av forskningen innen selvregulering om hvordan lærere kan legge til rette for et læringsmiljø som fremmer selvregulering. Her vises det blant annet til hvordan god vurderingspraksis kan fremme selvregulering av elever.

Artikkelen refererer til Zimmerman (2008) som tar utgangspunkt i et læringssyn hvor eleven selv må ta sin del av arbeidet for å lære gjennom en proaktiv elevrolle. Dette innebærer at eleven selv må kunne påvirke og regulere egne læringsprosesser, noe som vil kunne ha stor påvirkning på instruksjon og undervisning. Sammenliknet med et læringsmiljø hvor lærer bestemmer hvilke oppgaver som skal løses på hvilke tidspunkt, vil elever i mindre grad kunne ha rom for å utvikle egen autonomi og selvregulering. Tilsvarende vil det være vanskelig for elever å utvikle selvregulering dersom de aldri får mulighet til å planlegge, velge oppgaver og medvirke i egen læringsprosess. Som et «svar» på dette referer Hopfenbeck (2011a) til Boekaerts (1999) som har påpekt nødvendigheten av at elever og lærere forstår sine komplementære roller for å få en realistisk forståelse av selvregulert læring. Metakognisjon er også et begrep som vektlegges i denne artikkelen, med tanke på at begrepet innbefatter elevenes evne over refleksjon av egen strategibruk. Dette involverer kunnskap om hvilke strategier som var hensiktsmessig i ulike situasjoner, og hvordan man kunne bruke disse strategiene som en forutsetning for effektiv strategisk læring.

I tillegg trekkes det frem i artikkelen at motivasjonsforskning viser at elever som har tro på de kan lykkes har større sannsynlighet for å jobbe utholdende med utfordrende oppgaver. Det er funnet sammenheng mellom selvoppfattelse og elevens vilje til å bruke strategier. Derfor er selvregulert læring ofte sett på som et produkt av «skill and will». Elever med høy selvoppfatning vil i større grad sette seg høyere akademiske mål, og har utholdenheten med å arbeide med disse utfordrende oppgavene fordi de har en tro på at de vil lykkes med dem. I tillegg vil elevenes verdivurdering av en oppgave påvirke deres motivasjon for en oppgave. Det vil si at elevene vurderer i hvilken grad oppgaven er viktig for dem. Verdivurdering knyttes derfor til spørsmål: «Hvorfor skal jeg løse denne oppgaven?». «Klarer jeg å løse denne oppgaven?», er neste ledd i denne sammenheng. Dersom eleven mener at oppgaven er viktig og har tro på egne evner, er det større sannsynlighet for at eleven vil være motivert for å løse oppgaven. Utfordringen i klasserommet/gymsalen er å utforme oppgaver som oppleves relevante og meningsfulle slik at elevene motiveres for å løse dem.

3.3.2 Lærers instruksjoner og selvregulert læring

«Teaching self-regulation to others require a sense of humility about knowing what it takes for another person to learn, because academic learning, like other forms of learning, is ultimately a personal experience» (Hopfenbeck, 2011a, s. 364).

Det finnes anbefalinger om hvordan læreren kan tilrettelegge for et læringsmiljø som fremmer selvregulering:

- 1) Demonstrer ulike teknikker
- 2) Forklare eleven strategibruken
- 3) Lære elever å holde oversikt over egen bruk av selvregulering
- 4) Svare på elevens motforestillinger mot å bruke strategier for selvregulering
- 5) Planlegge selvregulert læring som en del av pensumet
- 6) Forbedre undervisningen i lys av erfaringene med selvregulering

Ved at lærer, gjerne foran en hel klasse eller liten gruppe, modellerer og forklarer hvordan han/hun selv vurderer og overvåker egen strategibruk mens han/hun løser en oppgave, synliggjøres strategibruken slik at det er lettere å prøve ut selv. Slike forklaringer kan hjelpe elevene til å forstå hvordan man planlegger og vurderer eget arbeid med tanke på realistiske forventninger til en gitt oppgave. I tillegg kan lærere demonstrere hvordan de kan loggføre egen bruk av selvregulering. Loggføringen kan innebære egne arbeidsvaner med tanke på tidsbruk, føre notater om hvordan de

lærer og studerer, hvem de lærer og studerer med og hvor lenge de holder på. Dette kan gi elevene en realistisk oversikt over arbeidsprosessen og hjelpe de med å følge med på egen læringsprogresjon og sammenhengen med egen innsats.

Det at elevene blir utfordret til å delta mer aktivt i planleggingen og gjennomføringen av egne læringsprosesser, kan både oppleves strevsomt og tidkrevende. Noen elever kan imøtegå mot en elevrolle som vil øke kravet til egen arbeidsinnsats. I sammenhenger hvor elever blir utfordret på par-vurdering, kan man møte spørsmålene: «Hvorfor må jeg hjelpe en klassekamerat?». «Vil ikke det å arbeide med strategier ta tid fra faget»? Et svar på det siste spørsmålet kan være at implementering av selvregulering og strategier kan aksepteres lettere om dette hadde vært en del av hva som skulle læres i faget, og ikke noe som kommer i tillegg.

Derfor refererer Hopfenbeck i denne artikkelen til Zimmerman mfl. (2003) om at man bør unngå et skille mellom selvregulering og innholdet i faget. Det å lære gode strategier er en del av av det å kunne sitt fag. Slik sett knyttes strategibruk og selvregulert læring tettere til det enkelte fag. Derfor kan man se en sammenheng til problemløsningsstrategier. For lærere vil elevenes tilbakemelding på bruk av strategier for selvregulering være en viktig ressurs for at man kan finjustere instruksjonene. Planlegging av selvregulering vil også kunne forbedres ettersom lærere får en bedre innsikt i elevenes tanker om egen læring og hvordan de nyttiggjør seg strategiene. Da får lærere øvd på hvordan de underviser i selvregulering og hvordan de selv utøver strategibruk.

4. Metode

I følge Kvale & Brinkmann (2009) betyr metode «veien til målet», og kan beskrives som en systematisk undersøkelse av erfaringer, fenomener og virkeligheten. Hensikten med metode er å kunne finne veier til ny kunnskap. I dette metodekapittelet ønsker jeg å belyse min vitenskapsteoretiske tilnærming, samt redegjøre for hvilke fremgangsmåter og metoder jeg har valgt for innsamlingen av empiri til denne studien. Videre i kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan analysen av mitt valgte empiriske materiale støttes opp og belyses i tråd med studiens problemstilling. Deretter vil de etiske retningslinjene denne studien har tatt høyde for presenteres, og en redegjørelse for kvalitetskontrollen. Videre vil jeg i dette kapittelet redegjøre for hvordan min forskerrolle kan ha påvirket denne studien, og deretter beskrive fremgangsmåten av innsamling av datamaterialet. Til slutt vil diskutere hvordan analyse og fortolkningen for denne studien har vært.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Metodologi har en rekke ulike innfallsvinkler og perspektiver, der Thagaard (2013) fremhever viktigheten av en tydelig fremgangsmåte og redegjørelse for veien en har gått for å nå målet. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at metodologi er læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område. En metode er en strategi en kan benytte seg av for å løse en utfordring og komme frem til ny kunnskap, utdyper Everett & Furuseth (2012).

En annen vinkling på metode kan vi finne i Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010) der de vektlegger to perspektiver innenfor vitenskapsteoretisk tilnærming, nemlig naturvitenskapelig- eller samfunnsvitenskapelig metode. I og med at en naturvitenskapelig tilnærming i forskningsarbeidet forholder seg til arbeid med fenomener uten evne til å forstå sine omgivelser eller seg selv, vil en samfunnsvitenskapelig tilnærming med hovedvekt på mennesker og deres oppfattelser, meninger, tanker og følelser om seg selv og andre være en mer passende tilnærming i denne studien.

Innenfor den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen finnes det to perspektiver som støtter opp under denne tradisjonen, nemlig kvantitativ og kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Hovedforskjellene på de to metodene er hvordan data registreres og analyseres, der kvantitativ metode anvender statistiske prosedyrer og registrerer at noe skjer. Kvalitativ metode ønsker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener og ønsker å avdekke hvorfor noe skjer eller

hvordan vi mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som betyr noe for oss (Johannessen et al., 2010).

Derfor har problemstillingen en avgjørende rolle for hvilken metode som på best mulig måte egner seg til å underbygge og svare på studien (Thagaard, 2013). Ettersom jeg ønsker å se nærmere på elevers refleksjoner og oppfatninger rundt bruk av video som læringsverktøy og selvregulering, har jeg valgt å bruke kvalitativ metode med semi-strukturelt intervju i denne studien. Denne metoden kan være lønnsomt fordi den tar utgangspunkt i en intervjuguide, men spørsmål, temaer og rekkefølgen kan variere (Johannessen et al., 2010).

Utgangspunktet for hvilken informasjon jeg søker påvirker forståelsen jeg utvikler. Ser vi til Thagaard (2013) uttrykkes det at etter valgt problemstilling, må studien plasseres i et vitenskapsteoretisk paradigme. Hensikten med å plassere studien i et vitenskapsteoretisk paradigme er for å kunne organisere og strukturere vitenskapen til å bli målrettet mot en bestemt fellesnevner (Chalmers, 1995). Det kan si noe om hvilke normer og retningslinjer det samme paradigme arbeider innenfor. Da kan det bli lettere å legitimere den bestemte vitenskapen, og dermed kunne plassere problemløsningsarbeidet i et fellesskap, eller innenfor et bestemt forskningsfelt (Chalmers, 1995). Paradigmet er derfor med på rettlede hvordan jeg i denne studien mener at kunnskap og sannhet kan frembringes (metodologi), tolker og forstår verden (ontologi) og hva jeg anser som kunnskap og sannhet (epistemologi) (Markula & Silk, 2011). Denne studiens ontologi, der problemstilling tar for seg det psykologiske fenomenet selvregulering, vil jeg kunne plassere problemstillingen i et fortolkende paradigme, nærmere bestemt den hermeneutiske metoden. Kjernen i den hermeneutiske metoden er å kunne forstå fenomenet, i motsetning til naturvitenskapens hypotetisk-deduktive metode der kjernen ligger i å forklare fenomenet (Føllesdal & Walløe, 2017). I følge Gadamer handler hermeneutikk om at forståelse er noe som ligger dypere og som kommer før alle andre metoder i vitenskapen (Krogh, 2003).

Mitt hermeneutiske vitenskapssyn i denne studien har som en av sine metoderegler fortolkning av tekstmateriale. Et viktig prinsipp innenfor hermeneutikken er hel-del-sirkelen, også kjent som «den hermeneutiske sirkel». Denne modellen tar utgangspunkt i en kontinuerlig dynamisk prosess mellom helhet og deler når vi snakker om tekstmateriale (Føllesdal & Walløe, 2017). Helheten kan ses på som at hver del forholder seg til de andre delene. Delen kan forandres ved å bli forstått annerledes etter at tekstmaterialet blir oppfattet på en ny måte. I stedet for «sirkel», kan det benyttes

«spiral», for å vise til at jeg kan returnere til utgangspunktet med en ny og dypere forståelse og kunnskap for hver runde i spiralen (Føllesdal & Walløe, 2017).

4.2 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning finnes det en rekke metoder, der tilnærmingen bør velges med omhu ettersom kvaliteten på forskningen bærer preg av metoden. Som forsker kan det være en forutsetning at man velger en passende metode ut i fra hvor god kjennskap man har til fenomenet eller feltet som skal forskes på, og kan tilpasse metoden deretter (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning har sin kjerne i å utforske enkeltmenneskets erfaringer og opplevelser rundt et bestemt felt, og kan være en god metode å velge på forskningsfelt som har vært lite utforsket i utgangspunktet. Halvorsen (2008) utdyper at forskerens rolle i kvalitativ forskning blir å tolke og forstå andre enkeltmenneskers oppfattelser om sin egen, men også andres atferd i situasjoner de befinner seg i.

Kvalitativ metode befinner seg, i følge Thagaard (2013), i en utviklingsfase og utdyper at fleksibiliteten til kvalitativ forskning kan føre til metodologiske endringer underveis i forskningsarbeidet dersom nye funn og kunnskaper kommer frem. Denne metoden kan derfor egne seg godt ettersom både Nicole & MacFarlane-Dick (2006) og Hopfenbeck (2011b) i sine artikler har etterspurt mer forskning på selvregulering. Derfor kan retningslinjene til kvalitativ forskning om fleksibilitet og åpenhet overholdes, ettersom dette er et tema det ikke er forsket mye på fra før.

Videre kan vi lese i Thagaard (2013) at det i kvalitativ forskning legges vekt på to sentrale aspekter, nemlig innlevelse og systematikk. Innlevelse er viktig for å oppnå forståelse ved å sette seg inn i den sosiale situasjonen til de vi studerer, og hva de opplever (Thagaard, 2013). Forskerens rolle bør derfor være åpen og mottakelig for inntrykk av informasjonen fra informantene, som kan bidra til å utvikle en god relasjon med de som studeres og forsker. I tillegg kan det gi ideer til refleksjon rundt datamateriales meningsinnhold (Thagaard, 2013). Systematikk omhandler i hvilken grad vi forholder oss til fremgangsmåter i forskningsprosessen. Forskerens rolle i denne tilnærmingen innebærer et reflektert forhold til beslutninger som i løpet av forskningsprosessen må tas (Thagaard, 2013). Med andre ord må forsker vurdere avgjørelser som har en betydning på innsamling av data, og hvordan disse dataene skal tolkes og analyseres. Målet med systematisk tilnærming er at forsker reflekterer over strategiske avgjørelser for å oppnå en helhetlig forståelse av de sosiale fenomenene på en best mulig måte (Thagaard, 2013). Likevel kan ikke systematikk gi en fullstendig beskrivelse av forskningsprosessen i kvalitativ forskning, ettersom systematikk har en motpol. Uventede ideer, tolkninger og fremgangsmåter kan underveis i forskningsprosessen skje, og systematikken har

derfor sin motpol i spontanitet (Thagaard, 2013). Forståelsen forsker opparbeider seg underveis i forskningsprosessen kan med sin kreativitet utvikle uforutsigbar teoretisk forståelse. Dette kan gjøre det utfordrende for forsker å forutse hva som skjer mellom to antakelser på forhånd (Thagaard, 2013).

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2009) viser til at kvalitative intervjuer har sin kjerne i å forstå verden fra enkeltmenneskers refleksjoner, perspektiver, opplevelser og følelser. For denne studien kan intervjuobjekter egne seg godt til et kvalitativt forskningsintervju for å få frem denne kunnskapen. Et kvalitativt forskningsintervju kan struktureres på ulike måter, blant annet et semi-strukturelt intervju, som jeg har valgt for denne studien (Thagaard, 2013). Valg av type intervju er basert på flere grunner. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker hvilken rolle forsker har og hvilken grad av erfaring forsker besitter. Ved å velge et strukturert intervju, kan forskerrollen gjøre det vanskelig for både intervjuobjektet, men også meg som forsker, ettersom jeg har lite erfaring i den rollen. Temaer som underveis dukker opp som forskeren ikke har tenkt på, kan ved denne metoden gå til spille. På den andre siden stilles det store krav til et ustrukturert intervju, og det stiller flere vanskelige metodologiske avgjørelser som må tas underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å velge et semi-strukturelt intervju, kan jeg som forsker sette tydlige rammer angående temaer og spørsmål som trengs å utdypes. Det finnes også rom for å endre rekkefølge på spørsmål og temaer dersom intervjuobjektet skulle frembringe tematikk som belyser svarene den avgir (Johannessen et al., 2010).

Kvalitative intervjuer besitter en rekke fordeler, men kan også by på noen utfordringer jeg som forsker er bevisst på. Som Kvale & Brinkmann (2009) påpekte, kan forskerens erfaring være avgjørende for kvaliteten på intervjuet, og Thagaard (2013) utdypet at det ved utfordrende situasjoner er viktig å skape selvtillit som forsker. Hvis man som forsker stiller spørsmålsteget ved den kompetansen man besitter, kan det påvirke kvaliteten på intervjuet i negativ forstand (Kvale & Brinkmann, 2009).

Andre aspekter det som forsker er lurt å være bevisst på er hvordan spørsmålene stilles. Ofte kan man som uerfaren forsker være mer opptatt av hva neste spørsmål skal være enn å lytte til svaret på det aktuelle spørsmålet som besvares (Thagaard, 2013). Spørsmålene som stilles bør også formuleres slik at intervjuobjektet får reflektert godt og kommet med en begrunnelse som gjør at så

mye informasjon som mulig avgis (Thagaard, 2013). Ved at spørsmålene stilles på en slik måte, vil tematikken gå i dybden fremfor bredden, noe som er ønskelig i et kvalitativt intervju.

4.3 Etiske refleksjoner

Forskningsetikk er et viktig tema å gjøre rede for i all forskningspraksis. Thagaard (2013) viser til at forskning må forholde seg til gjeldene etiske prinsipper innenfor det interne forskningsmiljøet og i relasjon til omgivelsene. Etiske refleksjoner omhandler retningslinjer, regler og prinsipper som skal vurdere handlingers rette eller gale fremstilling (Laake et al., 2008). Kvalitative forskningsprosjekter som innebærer direkte kontakt mellom mennesker, henholdvis forsker og informant, må det tas spesielle hensyn til de etiske retningslinjene. Ettersom denne studien byr på tilsvarende etiske utfordringer, ønsker jeg å gå inn på og redegjøre for retningslinjene for kvalitative intervjuer som det må tas hensyn til (Thagaard, 2013).

Det første leddet i dette forskningsprosjektet var en adekvat prosjektbeskrivelse. I følge Laake et al. (2008) skal prosjektbeskrivelsen inneholde en detaljert plan av alt prosjektet tar for seg og må godkjennes av en offentlig autoritet. Her er det prosjektets formål som avgjør hvilken meldeplikt og hvilken offentlig autoritet som skal godkjenne prosjektet før det kan rekrutteres informanter til studien. Videre må det vurderes om studien behandler personopplysninger fra informantene, noe det i denne studien gjør, og derfor er denne studien meldepliktig til NSD (Norsk Senter for forskningsdata), ettersom studien da faller innunder personopplysningsloven (Thagaard, 2013). Neste steg i prosessen var å formulere en søknad med de aktuelle forskningsetiske retningslinjene for denne studien. Søknaden ble godkjent den 16.10.18 (jf. vedlegg 4).

Et forskningsprosjekt som avhenger av andre mennesker som informanter, krever et informert samtykkeskjema for at forsker lovgyldig kan samle inn datamateriale (Thagaard, 2013). Innhold som må være i et informert samtykke er beskrivelser av hva prosjektet omhandler og hvordan deres deltagelse påvirker dem. Informanten skal også opplyses om at de ble anonymisert og har rett til å trekke seg fra studien helt frem til publiseringen uten at det medfører negative konsekvenser (Thagaard, 2013). Som tilleggsinformasjon ville informanten få opplysninger om at alle data i forbindelse med prosjektet ville bli slettet når prosjektet var ferdig 31.05.19. Thagaard (2013) presiserer også at et informert samtykke ved kvalitative forskningsprosjekter kan være utfordrende ettersom opplysninger om intervjuobjektene må begrenses, og at svarene som gis ikke skal ha noen konsekvenser om de ikke ønsker å delta. I tillegg er det viktig at informantens integritet

oppretholdes i og med at personlige meninger fremkommer i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Informasjonen vil også bli behandlet konfidensielt. Informantene fikk utdelt fiktive navn i studien uten å vite hva det var selv. En annen viktig faktor var informasjon rundt lagring av data og informasjon fra informantene, der denne informasjonen var trygt lagret på en maskin med godkjennelse fra forskers institusjon (jf. vedlegg 5), utilgjengelig for andre (Thagaard, 2013).

4.4 Kvalitetskontroll - Validitet, reliabilitet og generalisering

Innen forskning finner vi begreper som validitet, reliabilitet og generalisering som brukes som en kvalitetskontroll, spesielt innen kvantitativ forskning (Halvorsen, 2008). Relevansen disse begrepene kan ha innen kvalitativ forskning, kan i følge Thagaard (2013) likevel være sentrale.

Dette ettersom tilpasningen av begrepene av teoretikere innenfor kvalitativ forskning har gjort det gjeldene også for denne forskningsmetoden. Jeg ønsker derfor å redegjøre for de overnevnte begrepene i et kvalitativt perspektiv for å vurdere denne studiens kvalitet.

4.4.1 Validitet

I følge Thagaard (2013) knyttes validitet opp mot spørsmålet om forskningens gyldighet og forskerens tolkninger av undersøkelsen. Begrepet kan brukes på forskjellige måter der den ene er forskerens egne tolkninger på grunnlag av forskerens utviklende forståelse av undersøkelsen over tid. En annen vinkling av validitet kan være en felles fortolkning av flere studier som kan bekrefte hverandres forståelse (Thagaard, 2013). Derfor bør begrepet ha en grundig og kritisk gjennomgang av forsker som gjennomfører studien. I tillegg handler validitet om hvilke fremgangsmetoder som egner seg for studien. Dette omhandler i hvilken grad forskerens bruk av presise fremgangsmåter relateres til studiens formål. I tillegg peker Kvale & Brinkmann (2009) på hvor egnet metodevalget er til å undersøke problemstillingen, og i hvilken grad fortolkningene av studien faktisk reflekterer fenomenet det ønskes å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Ut i fra dette må det stilles spørsmål rundt fortolkningene fra undersøkelsen hvorvidt de er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). Dette bør gjøres fordi kvalitativ metode har som målsetning å representere de tolkningene av de utvalgte fenomenene i analysen (Thagaard, 2013).

For å samle inn datamateriale har det i denne studien blitt brukt et semi-strukturelt intervju. Hensikten ved bruk av denne metoden var å belyse temaer som på forhånd var utarbeidet i intervjuguiden. Kvale & Brinkmann (2009) kan fortelle at validiteten større grad kan sikres ved å

stille oppfølgingsspørsmål i intervjuet, basert på at søken etter dypere mening kan være viktig for studiens kvalitet. For å kunne bekrefte informantens informasjon, ble det under intervjuet stilt samme spørsmål med to ulike formuleringer for å bekrefte informantens svar. I tillegg påpeker Kvale & Brinkmann (2009) viktigheten av å kontinuerlig arbeide med validiteten gjennom hele studien for å bevare studiens kvalitet.

Som fremgangsmetode i denne studien er det blitt brukt et semi-strukturelt intervju for å samle inn data. Grunnen til at valget falt på denne formen for kvalitativt intervju var at et semi-strukturelt intervju har som sin styrke å sikre at de relevante temaene som skal besvares vedlikeholdes for å belyse problemstillingen på best mulig måte, samtidig som at validiteten kan knyttes opp mot spørsmålene som blir stilt som oppfølgingsspørsmål. I dette prosjektet ble det i intervjuene en stadig utdyping av spørsmålene som ble stilt for å sikre god kvalitet gjennom oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom hele forskningsprosessen bør forsker ha fokus på validiteten for å sikre god kvalitet kontinuerlig. Som Thagaard (2013) skriver, bør forskeren gjennom hele prosessen ha en refleksiv holdning og ha et bevisst forhold til hvordan tolkningen har bidratt til forståelsen som påvirker studien. Denne refleksive holdningen har jeg forsøkt å ivareta ved å ikke trekke konkrete konklusjoner, men heller åpne opp for ulike tolkninger av intervjuobjektens svar satt opp mot empirien, i tillegg til å reflektere over årsakssammenhenger. Ved å ha et kritisk blikk kontinuerlig i prosessen, kan det ha påvirket denne studiens validitet positivt (Thagaard, 2013).

4.4.2 Reliabilitet

Ser vi på reliabilitet i kvalitativ forskning, kan det ses i sammenheng med forskningsresultatenes troverdighet, repliserbarhet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Fra kvantitativ forskning kan reliabiliteten i forskning tilsi at andre forskere, ved gjennomførelse av en tilsvarende studie med samme metode, kan komme frem til samme resultat. I kvalitativ forskning kan det være en utfordring ettersom det er forskerens tolkninger av studien som bidrar til og påvirker resultatene (Johannessen et al., 2010). Et viktig element når det gjelder reliabilitet i kvalitativ forskning er at forsker må gjøre rede for hvordan innsamlingen av data i forskningsprosessen har foregått (Thagaard, 2013). Ved å vise til denne fremgangsmåten, vil leseren få mulighet til å kritisk vurdere om studien fremstår som troverdig (Thagaard, 2013).

Et element av datainnsamling var utarbeidelsen av intervjuguiden. Her ble det lagt hovedvekt på å formulere spørsmålene så konkrete som mulig, men likevel åpne for at informanten kunne

reflektere over dem. Det ble fokusert på at spørsmålene ikke skulle bli for ledende, og Kvale & Brinkmann (2009) sier at det bør ligge til grunn at forsker bør være bevisst på dette for at reliabiliteten i kvalitative intervjuer opprettholdes og ikke påvirker informantens svar.

En utfordring i denne studien, som kan være relevant å ta høyde for da det er snakk om reliabilitet, er min erfaring som forsker. Nærmere bestemt kan intervjuer og intervjuteknikk påvirke studiens reliabilitet ettersom jeg som forsker har liten erfaring med dette fra før (Thagaard, 2013). For å redusere utfordringen med dette elementet, ble det gjennomført pilotintervju. Pilotintervjuene ga en mulighet for at intervjuguiden kunne tilpasses, konkretiseres og struktureres på en bedre måte for å få frem essensen i intervjuene med intervjuobjektene (Thagaard, 2013). I tillegg var det en fin mulighet å få være i en intervjusituasjon for å få frem tematikken intervjuet var basert på.

For å bevare reliabiliteten og skape en nærhet til datamaterialet, har jeg i denne studien jobbet selvstendig. Dette har gjort arbeidet med å se sammenhenger og oppgaven som en helhet lettere. Kvale & Brinkmann (2009) legger vekt på hvordan man i kvalitativ forskning arbeider med deler og helhet flytende. Gevinsten av selvstendig arbeid med denne studien kan være at ulike deler, som analyser og fortolkninger, har vært kontinuerlige prosesser der jeg som forsker har hatt oversikt hele veien.

4.4.3 Generalisering

Generaliseringen i kvalitative studier omhandler forskerens opparbeidede forståelse om det studerte fenomenet og tolkningene som legges til grunn for forskningen (Thagaard, 2013). Med andre ord vil det si at jeg som forsker i denne studien vil utvikle en forståelse basert på rammene som er satt for denne studien, og generaliseringen avhenger derfor av om denne forståelsen kan være gyldig i tilsvarende sammenhenger (Thagaard, 2013). I følge Kvale & Brinkmann (2009) bør studiens validitet og reliabilitet vurderes før resultatene kan presenteres som overførbare til andre, eller liknende situasjoner. Selve spørsmålet om at kvalitativ forskning skal generalisere sine funn, selv om forskning fra kvalitative intervjuer ikke må være gyldig og universell for alle til all tid, blir det påpekt at produsert kunnskap med denne metoden kan vise fremgangsmåter for å forstå et fenomen eller hvordan et handlingsmønster fremstår, og dermed er generaliserbare til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

I denne studien er det viktig å være bevisst på utfordringene med generaliserbarheten, ettersom det er et lavt antall informanter. I kvalitativ forskning vektlegges det å gå i dybden fremfor bredden,

som kvantitativ forskning fokuserer på (Thagaard, 2013). Likevel kan få antall informanter fremstå som et mangfold fordi deres erfaringer og meninger kan gjenkjennes hos andre lesere. Utfordringen med et lavt antall informanter kan være i hvilken grad deres meninger er representative for et større mangfold i deres sosiale utvalg. Ved et høyere antall informanter, kunne generaliserbarheten vært bredere og ytterligere informasjon rundt problematikken kunne resultert i bedre generalisering.

4.5 Forskerrollen

Et sentralt aspekt som kan påvirke studiens etikk, reliabilitet og validitet er forskerens bevisste forhold til sin forskerrolle (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette bygger på hvilke valg som blir tatt underveis, hvilke avgrensninger som settes, hvordan det velges ut informanter og de generelle handlingsvalgene jeg som forsker må forholde meg til. Disse faktorene er med på å avgjøre hvordan produktet av informasjon presenteres i studien. Derfor bør jeg som forsker være bevisst på min rolle i studien og bevisst over min forståelse som opparbeides, samt hvordan relasjonen mellom informantene og meg selv i intervjuene vil påvirke studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Et av elementene er et bevisst forhold til maktforholdet som oppleves av informanten i en intervjusituasjon. I en slik situasjon vil det være jeg som forsker som har oversikt over temaet, har forberedt spørsmål og bestemt hvilken form og metode intervjuet skal ha (Thagaard, 2013). For å redusere et slikt asymmetrisk maktforhold, ble informantene på forhånd fortalt at deres deltakelse ikke ville ha noen påvirkning for karakter eller andre faktorer skolehverdagen innebærer. Det ble også understreket at det var deres opplevelser, meninger og erfaringer som var viktig, og ikke at det skulle svares riktig eller feil. Ved et slikt samarbeid, der informanten sitter på makten og bestemmer hva den ønsker å dele, kan maktforholdet jevnes ut (Thagaard, 2013).

En annen tematikk som må bevisstgjøres i kvalitativ forskning, nærmere bestemt kvalitative intervjuer, er forskerens egne erfaringer og tolkninger basert på den aktuelle tematikken i intervjuene. Dette kan være med på å påvirke forskerrollen inn i de kvalitative intervjuene (Neumann & Neumann, 2012). Forskeren må være forsiktig med å ha for mye innflytelse og innlevelse i intervjuene da det kan påvirke datamaterialets validitet (Thagaard, 2013). Med andre ord forklarer Kvale & Brinkmann (2009) at forskerens integritet kan være avgjørende fordi forskeren sitter på et moralsk ansvar i forhold til etisk forskningsatferd som kan påvirke kvaliteten på forskningen med sitt perspektiv av kognitive valg. En kritisk faktor i en intervjusituasjon og transkriberingen der etter, kan være at forskeren identifiserer seg med informantene, og fortolkningen av datamaterialet bygger opp under forskerens egne erfaringer fremfor informantens

(Kvale & Brinkmann, 2009).

En erfaring jeg som forsker gjorde meg under intervjuene var hvorvidt jeg skulle la informantene snakke fritt rundt spørsmålene som kunne resultere i avsporing fra selve spørsmålet. I en slik situasjon var det en vanskelig balansegang mellom å avbryte informanten, eller la den snakke ferdig for å heller gå tilbake til enten selve spørsmålet, eller et oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013). Derfor har jeg som forsker en viktig rolle og et ansvar for å lede dialogen på rett spor. Dette kan gjøres ved å gi informantene eksempler. Problematikken med å gi eksempler kan igjen føre til at eksemplene kan bli for ledende og informanten kan sitte med en følelse av at det skal være et riktig svar i forhold til spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2009). Som en konsekvens av dette, kan det påvirke studiens reliabilitet. For å kunne opprettholde studiens reliabilitet har jeg derfor lagt frem noen av utfordringene jeg opplevde i forskerrollen for å ha et bevisst forhold til dette gjennom hele studien.

4.6 Datainnsamling

Dette kapittelet skal ta for seg det Thagaard (2013) poengterer med å ha systematikk i forskningen for at de metodiske valgene som tas i forskningsprosessen skal kunne argumenteres for. Det vil derfor bli gjort rede for fremgangsmåtene og metodene for hvordan data har blitt innhentet for denne studien. De ulike stadiene for datainnsamling er utvalg, intervjuguide, pilotintervju, gjennomføring av enkeltintervjuene og transkriberingen av intervjuene.

4.6.1 Utvalg

I dette forskningsprosjektet måtte jeg ta et valg om hvem jeg kunne invitere som informanter i forskningsprosjektet og vise til hvordan utvelgelsen av informanter har skjedd (Thagaard, 2013). Ut i fra hva Thagaard (2013) understreker, har jeg i denne studien valgt et strategisk utvalg av informanter. Det vil si at informantene som er valgt ut til denne studien har kjente egenskaper og kvalifikasjoner som kan være relevante for dette forskningsprosjektet. I tillegg påpeker Everett & Furueth (2012) at utvalg av informanter vil påvirke resultatene ut i fra formålet med forskningsprosjektet. Siden dette er en masteroppgave som skal gjennomføres på begrenset tid, sammenliknet med andre mer omfattende forskningsprosjekter, kan det med fordel begrenses i antall intervjuer (Everett & Furueth, 2012). Det ble derfor valgt å gjennomføre fire intervjuer. Prosessen foregikk ved at jeg kunne rekruttere informanter etter at prosjektet hadde blitt godkjent

av NSD (Norsk senter for Forskningsdata). I denne godkjenningen var det noen kriterier for hvordan utvalget ville se ut. Disse kriteriene var blant annet at elevene måtte ha fylt 18 år og måtte gå i VG3. Grunnen til dette var at elevene selv kunne godkjenne informert samtykke, og at de hadde mest erfaring med ulike vurderingssituasjoner gjennom et 13 år langt skoleløp. Videre tok jeg kontakt med en aktuell skole som viste interesse for prosjektet via mail. Det ble utformet et informasjonsskriv og vedlagt alle dokumenter som krevdes for at rektor ved skolen kunne få oversikt over hva prosjektet gikk ut på. Etter godkjenning fra rektor, avtalte vi et møte der vi kunne se på tidsbruk og rammene for prosjektet. Her ble jeg tildelt en tredjeklasse innen medie- og kommunikasjonsfag.

Videre i prosessen gjorde jeg en avtale med en kroppsøvingslærer ved skolen om å dele ut informert samtykke. Grunnen til at jeg selv ikke delte ut informert samtykke var at jeg som forsker ikke ønsket å påvirke noen av elevene til å skrive under, og de fikk derfor et fritt valg uten å måtte forholde seg til meg. I klassen var det til sammen ti som skrev under på samtykket. Ut i fra dette utvalget kunne jeg velge ut to jenter og to gutter for å få et best mulig mangfold i utvalget. Utvelgelsen skjedde i samarbeid med den andre kroppsøvingslæreren basert på elevenes måloppnåelse, refleksjonsevne for intervjuene og ulike forutsetninger av oppfatning av oppgaven.

4.6.2 Intervjuguide

Denne studien har sitt utgangspunkt i kvalitative intervjuer. I den forbindelse vil det være hensiktsmessig å utarbeide en intervjuguide (lagret som: vedlegg 1). Denne intervjuguiden var til god hjelp med å strukturere det som ble et semi-strukturert intervju. Kvale & Brinkmann (2009) viser til at denne formen for intervjuguide ofte kan inneholde en oversikt over de mest aktuelle temaene som ønskes å utdypes og forslag til oppfølgingsspørsmål som kan stilles. Intervjuguiden var en sikkerhet og et godt hjelpemiddel for å strekke til og dekke over de ønskede undersøkte temaene. Siden intervjuguiden hadde eksempler på konkrete spørsmål og oppfølgingsspørsmål, gav det meg en bedre oversikt i intervjusituasjonen der jeg kunne konsentrere meg bedre om svarene elevene gav, og på den måten føre en bedre samtale ved å slippe å tenke ut hva neste spørsmål kunne være eller om jeg ønsket en fordypning.

Da intervjuguiden skulle utformes og formuleres, tok jeg utgangspunkt i tidligere forskning og litteratur av selvregulering og vurdering. Spørsmålene som ble formulert tok utgangspunkt i den valgte problemstillingen for å kunne belyse den i størst mulig grad. Videre ble spørsmålene

kategorisert og tematisert samt konkretisert for å gjøre spørsmålene lettere relaterbare til egne erfaringer og opplevelser for informantene (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) sier at konkretisering av spørsmål kan være en avgjørende faktor når det skal produseres kvalitative data. For at intervjuguiden skulle kunne produsere tilfredstillende produktive mengder data, ble det avsatt et tidsrom på ca. 40-50 minutter per informant.

Thagaard (2013) understreker at en intervjuguide bør ivareta det dramaturgiske aspektet, som vil si å starte det kvalitative intervjuet på en åpen måte med nøytrale og hverdagslige spørsmål. En slik åpning på et kvalitativt intervju kan være med på å skape ro og tillit mellom forsker og informant, og Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at det kan være avgjørende med en slik åpning av kvalitative intervjuer ved å vise interesse for informantens bakgrunn og interesser. Under startfasen av intervjuet, presenterte jeg meg som forsker og gjentok hva undersøkelsen gikk ut på. Samtidig informerte jeg om deres rettigheter og sjekket at informanten klart hadde forstått informasjonen fra samtykket, noe Thagaard (2013) legger spesielt vekt på. Utover i intervjuet ble spørsmålene rettet mer og mer mot hovedemnet, og informantene var nå i en mer komfortabel situasjon der de fikk reflektert i større grad enn innledningsvis. Thagaard (2013) påpeker at en oppbygging av det emosjonelle nivået til informantene bør forekomme etter en roligere start. Da slutten av intervjuet nærmet seg, åpnet det seg for mer åpne spørsmål igjen, noe Thagaard (2013) igjen ser på som en viktig del av et kvalitativt intervju for å ivareta informantens følelser. Intervjuet rundet av med å gi informantene mulighet til å komme med tilleggsinformasjon hvis de hadde kommet på noe underveis.

4.6.3 Pilotintervju

Det ble gjennomført to pilotintervjuer før de utvalgte informantene ble intervjuet. Det var på grunn av min manglende erfaring som intervjuer at jeg valgte å gjennomføre mine to pilotintervjuer på en elev fra VG3 og en kroppsøvingslærer ved en annen skole. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at intervjuferdigheter forbedres ved at praktisk erfaring i tråd med intervjuerens personlige vurdering kan utgjøre et bedre kvalitativt intervju på sikt. Da jeg intervjuet eleven var hensikten å få intervjuet så realistisk som mulig og se om spørsmålsformuleringene var forståelige. I tillegg fikk jeg sjansen til å stille oppfølgingsspørsmålene som var skrevet ned i intervjuguiden. Ved å gjennomføre dette pilotintervjuet brukte jeg tid i etterkant til å justere på rekkefølgen av spørsmålene og kategorisere dem mer systematisk etter temaene. Noen av spørsmålene var formulert for avansert, og noen av oppfølgingsspørsmålene ble konkretisert opp mot hovedtemaet for at datainnsamlingen skulle ha en

bedre relevans opp mot problemstillingen. I tillegg fikk jeg muligheten til å dele opp noen av spørsmålene i flere spørsmål så det ble lettere for eleven å reflektere. Jeg opplevde at noen av spørsmålene som ble stilt var ledende, noe som ble avslørt med kortere svar fra eleven enn andre spørsmål. Etter at justeringene fra pilotintervjuet var gjort, valgte jeg å gjennomføre et nytt pilotintervju på en kroppsøvingslærer. Hensikten med dette intervjuet var å få tilbakemelding på rollen som intervjuer, ettersom denne kroppsøvingslæreren har vært i samme situasjon. I dette pilotintervjuet lå hovedfokus på oppmerksomhet til informant, og kvalitetssikre at jeg hadde oversikt og kunnskap om temaene som det ble stilt spørsmål om. I dette pilotintervjuet opplevde jeg at jeg hadde en tendens til å se for mye på intervjuguiden underveis i samtalen for å kunne være forberedt på enten et nedskrevet oppfølgingsspørsmål eller neste spørsmål. Det kunne ha påvirket det reelle intervjuet ved at informanten ikke følte den hadde min fulle og hele oppmerksomhet. Pilotintervjuene skilte seg fra hverandre ved at det ene pilotintervjuet med eleven i større grad opplevdes som realistisk til de senere intervjuene enn intervjuet med kroppsøvingslæreren. Grunnen til dette var at kroppsøvingslæreren tok en kunstig rolle som elev som gjorde at svarene i større grad ble vanskeligere å relatere til den hverdagslige realiteten.

4.6.4 Intervju med informantene

Da intervjuene av informantene skulle finne sted, var alle forberedelser og rammer avklart med rektor ved skolen. Det ble avtalt å bruke en uke elevene hadde en tverrfaglig temauke for å ikke bryte opp undervisningstid til noen av de andre faglærerne eller elevene. Selve intervjuene ble gjennomført i et av skolens auditoriumer der elevene kunne føle seg trygge uten å bli forstyrret av andre medelever eller andre forstyrrende faktorer (Thagaard, 2013).

I en slik intervjusituasjon sier Thagaard (2013) at det er viktig at jeg som forsker skal ta styring ved å danne en relasjon til informanten slik at den føler seg komfortabel og får lyst til å dele sine erfaringer, opplevelser og tanker. Derfor startet jeg intervjuet med noen åpne spørsmål om hva slags interesser informanten hadde og generelle spørsmål om skolehverdagen. Siden det ble brukt lydopptaker til intervjuet, var også disse innledningsspørsmålene bevisst stilt i forhold til at informantene kunne glemme at intervjuet ble tatt opp (Thagaard, 2013). Før lydopptakeren ble skrudd på og selve intervjuet startet, informerte jeg om samtykkeerklæringen og hvilke rettigheter eleven hadde i forbindelse med forskningsprosjektet. Jeg nevnte også at ingen svar er feil, og at jeg kun var interessert i deres opplevelser, erfaringer og tanker rundt spørsmålene som skulle stilles.

For å kunne bygge en relasjon og skape tillit til informanten, startet intervjuet med spørsmål om dem selv.

For at informanten skulle føle seg som den som skulle lære bort, understreker Thagaard (2013) at det må være en balansegang fra forsker mellom å lytte og stille spørsmål. Det ble fulgt opp ved at informantene ikke ble avbrutt under svarene de avga, noe som kan ha påvirket positivt i henhold til deres resonnement og følelse av å ikke svare feil (Thagaard, 2013). Under intervjuet ble intervjuets oppbygging av de planlagte temaene fulgt, noe som gav mulighet for å utdype relevante uttalelser. Om informantens svar sporet av temaet, var det viktig å fortsatt la de svare ferdig før et nytt og relevant spørsmål kunne stilles.

En av utfordringene fra pilotintervjuet var for min del å gi min fulle oppmerksomhet og lytte til informantens svar i intervjusituasjonen. Årsaken kan være at jeg i større grad konsentrerte meg om hva neste spørsmål skulle være, noe som resulterte i svakere oppfølgingsspørsmål. Thagaard (2013) karakteriserer at et vellykket intervju foreligger når forskeren har et oppriktig engasjement og er genuint tilstede i intervjusituasjonen. Dette var en utfordring ettersom jeg som forsker i situasjonen måtte vurdere om informasjonen informanten kom med var relevant, samtidig som jeg måtte ta stilling til om det skulle stilles et oppfølgingsspørsmål, eller om jeg skulle gå videre med intervjuet. Thagaard (2013) legger også vekt på hvordan forsker responderer på svarene som avgis og i hvilken grad de bekreftes for utdypende informasjon, eller hvordan misforståelser eller uklarheter skal oppklares. Samtidig var det viktig at jeg som forsker virket interessert i informasjonen som ble avgitt av informantene, noe Kvale & Brinkmann (2009) understreker er en viktig faktor ved kvalitativ datainnsamling.

4.6.5 Transkribering

Da innhenting av datamaterialet fra intervjuene var gjort, startet arbeidet med transkriberingen. Hensikten med transkriberingen er å omgjøre muntlig tale til tekst for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkriberingsprosessen startet raskt etter at intervjuene var gjennomført. Dette kan være en fordel for å bevare helhetsinntrykket fra intervjuet og ikke la detaljer av hendelser bli glemt (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg kan det ha vært en fordel at jeg gjorde all transkriberingen selv for å opprettholde nærhet til datamaterialet (Johannessen et al., 2010). Kvale & Brinkmann (2009) skriver at selvstendig arbeid med transkriberingen kan gjøre forsker bevisst på hvordan en selv

intervjuer, og datamaterialet kan struktureres på en måte som forsker selv har oversikt over når analysen finner sted.

I transkriberingen ble det lagt vekt på å gi informantene fiktive navn og sensurere all informasjon som kan være med på identifisere informanten og opprettholde informantens anonymitet. For å holde oversikt over informantene ble de fiktive navnene: Ole, Håkon, Alex og Adriana.

Transkriberingsprosessen hadde en pragmatisk tilnærming, som vil si at det ikke ble lagt vekt på gjentakelser, pauser og tilsvarende muntlige formuleringer som ikke ble funnet relevant til studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andre ord ble transkriberingen meningsforettet der for eksempel omformulering av setningsoppbygging fra muntlig tale til skriftlig tekst ble redigert, slik at meningsinnholdet i utsagnene utgjorde en bedre diskursanalyse. På den måten ble deler av transkriberingen komprimert slik at meningsinnholdet fremstod mer forståelig, samtidig som konteksten ble ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.7 Analyse og fortolkning

I kvalitativ forskning vil analyse og fortolkning allerede finne sted ved møtet mellom informant og forsker, og om man som forsker ikke har tenkt på hvordan datamateriale skal analyseres før det er innhentet, kan det by på utfordringer (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Da transkriberingen var komprimert og tematisert, var en temasentrert analyse den mest hensiktsmessige metoden å analysere datamaterialet på (Thagaard, 2013). Grunnen til dette var for å få en dypere forståelse fra informantene der spørsmålene og svarene ble tematisert i transkriberingen. En tematisering av svarene informantene gav gjorde det lettere å forholde seg til problemstillingen med mer konkrete svar for hvert enkelt tema (Thagaard, 2013). Utfordringen med en temasentrert analyse er at det ofte kan være utfordrende å se et helhetlig perspektiv på analysen. Derfor var det viktig for meg som forsker å være bevisst på å se sammenhengen mellom temaene for at de skulle være relevante og svare på problemstillingen (Thagaard, 2013). Dette ble gjennomført ved at jeg tematiserte intervjuene inn i kategorier for å se om de selvstendige enhetene ga mening. På den måten kunne jeg ivareta forholdet mellom del og helhet av intervjuene.

Neste steg var å kategorisere transkripsjonen. Kategorisering av teksten foregikk ved å trekke utsnitt fra transkripsjonen og kategorisere de i de ulike temaene. Da plasseringen av utsnitt og utsagn var tematisert måtte jeg sikre at alle utsnittene var plassert korrekt i forhold til riktig kategori, og at det var en helhetlig sammenheng mellom de ulike temaene. Ved å jobbe med helhet

og deler av en tekst utdyper Kvale & Brinkmann (2009) at forsker kan oppnå en dypere forståelse av meningsinnholdet av analysen, noe som slekter til prinsippene for den hermeneutiske sirkel. Dette kan være med på å påvirke studiens reliabilitet positivt (Kvale & Brinkmann, 2009).

I analysen velges det både en deduktiv og induktiv tilnærming når datamaterialets meningsinnholdet settes opp mot den teoretiske forankringen. Thagaard (2013) understreker at kvalitativt arbeid ofte kan veksle mellom utvikling av ideer fra den teoretiske forankringen i samsvar med det allerede eksisterende datamaterialet for å belyse problemstillingen. Den deduktive tilnærmingen i denne studien tar i bruk allerede etablert teori på fagfeltet der en modell brukes som et verktøy i den analytiske prosessen. Hensikten ved å bruke en slik modell er, i følge Thagaard (2013), å forenkle mønstre og sammenhenger til et virkelighetsbilde på fagfeltet det forskes på som kan være lettere å forstå. Dette må også ses i sammenheng med den induktive tilnærmingen, der hensikten for forsker er å tolke datamaterialet fra sitt faglige standpunkt. Ved induktiv tilnærming kan det skape en annen forståelse av datamaterialet enn det som i utgangspunktet var informantens hensikt å formidle (Thagaard, 2013).

5. Analyse

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere funnene fra intervjuene. Disse funnene vil bli bygd opp under og sett i sammenheng med selvreguleringsmodellen til Nicol & Macfarlane-Dick (2006). Analysen vil bli delt i tre ulike faser. Fasene blir delt ut i fra strukturen på intervjuguiden fra de gjennomførte intervjuene, der spørsmålenes struktur og rekkefølge kunne karakteriseres i tre ulike emner. Disse tre emnene blir i denne analysen sett i sammenheng med relevante begreper og fagområder fra teorikapittelet.

5.1 Innledning

Den første fasen tar for seg elevenes erfaringer ved å sette egne læringsmål, utarbeidelse av realistiske målsetninger og deres evne til evaluering av metoden som ble benyttet for å nå disse målsetningene. I tillegg vil det i den første fasen bli undersøkt forholdet mellom personlige målsetninger og gruppeoppnåelse. Den andre fasen tar for seg hvordan elevens erfaringer med tilbakemeldinger har gitt oversikt over egen progresjon og elevens selvevaluering. Her trekkes det også inn hvordan disse tilbakemeldingene har vært med på å påvirke elevenes personlige mestring, affeksjoner og motivasjon, samt i hvilken grad elevene har tro på egne ferdigheter, rangerer sin personlige kompetanse og tro på effekt og resultater gjennom innsats. Den tredje fasen vil ta for seg hvilke erfaringer elevene har med bruk av digitale hjelpemidler i kroppsøvingfaget, da spesielt digital video. Delelmene til denne fasen vil ta for seg elevenes erfaring av observering av seg selv og hvilke nyttige selvanalytisk informasjon det kan gi, hvordan uoverensstemmelser mellom forventet ytelse og intern standard kan utløse tiltak og hvordan forholdet mellom nivået av retningsbestemthet og tilpasning av atferd til situasjonen kan påvirkes ved bruk av digital video.

5.2 Gjennomføring av prosjektet

Før dette prosjektet ble elevene introdusert for oppgavens kontekst gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen. Her ble det formulert hvordan bruk av digital video skulle gjennomføres i en intervensjonsgruppe på fire personer. Da utvalget av informanter var gjort, ble de aktuelle elevene satt sammen for å bli presentert oppgaven. De fikk beskjed om å velge seg et kompetansemål fra læreplanen i kroppsøving, for deretter å bryte ned dette kompetansemålet til et læringsmål. Oppgaven gikk derfor ut på at elevene skulle filme seg selv med et kamera utlånt fra skolens IKT-avdeling. Dette var utstyr elevene var godt vant med fra før. Når de var ferdige med å filme seg

selv, skulle de sette seg sammen på et grupperom og se igjennom filmen og vurdere seg selv ut i fra læringsmålet de hadde satt.

5.3 Presentasjon av informantene

Informantene i denne studien består av fire elever på vg3 fra en videregående skole på Østlandet, der utvalget var to jenter og to gutter. Navnene i denne studien er fiktive, og jeg vil nå gi en kort presentasjon av informantene.

Ole har som interesser på fritiden å være aktiv med venner på treningssenter, i tillegg til å benytte naturen til løpeturer. Gaming og tegning er også andre fritidsinteresser som nevnes. Han liker kroppsøvingfaget godt, og trives i undervisningen. Ole skulle gjerne ha hatt en dobbeltime mer i uken for å holde seg enda mer aktiv med de andre i klassen fordi *«mennesker er jo lagd for bevegelse»*. Når det gjelder emner i kroppsøvingfaget, er det naturligvis noen temaer som er bedre enn andre, og da skiller lagidretter seg spesielt ut.

Håkon er glad i å være med venner på fritiden. Fritidsaktiviteter med venner går oftest i spill, men det har i senere tid blitt mer treningssenter. På treningssenteret går det gjerne i allsidig trening av hele kroppen og spesielt fokus på trening av korsrygg. I tillegg liker Håkon å løpe på tredemølle. Erfaringer fra kroppsøvingfaget har stort sett vært bra, men han har merket en stor forskjell fra ungdomsskolen til videregående skole. Kroppsøvingen på ungdomsskolen blir ifølge Håkon beskrevet som mer *«firkantet»* da alle elevene skulle gjennom akkurat det samme. Videregående skole var mer tilpassningsdyktig i forhold til individualisering og han sier at han trives mye bedre med kroppsøving på videregående. Ved å ha mer tilpasset kroppsøving mener Håkon at motivasjonen for faget har økt, noe som har påvirket karakteren i faget positivt. Kontrasten fra andre fag gjør også at kroppsøving er et morsomt fag å ha for Håkon. Dette forklares at han får *«veldig god samvittighet»* ved å være aktiv, i tillegg til at det er gøy å *«være i bevegelse og lære om kroppen og hvordan man kan vedlikeholde og ikke skade seg i ulike øvelser»*. *«Det er veldig nyttig og jeg føler det er et veldig viktig fag»*.

Alex har som sine fritidsinteresser å være aktiv på treningssenter og jobbe i butikk. Fra tidligere har Alex vært aktiv innen håndball og dans, og interesserer seg for sang og musikk. Tidligere erfaringer med kroppsøving har vært variert. Denne variasjonen forklares ved at hun fra ungdomsskolen hadde ulike lærere med ulike undervisningsmetoder. Den ene hadde mer fokus på *«å få oss i form»*, mens

læreren som tok over hadde «roligere» timer. Fra videregående skole har Alex erfaring fra idrettslinje med fag som aktivitetslære, treningslære og breddeidrett. Denne erfaringen har kommet godt med i perioder med egentreningsoppgaver, ettersom hun har god kompetanse med treningsplanlegging fra idrettslinjen. Fra håndballen har hun også mye av sin kompetanse som hun ser en overføringsverdi i til kroppsøvingfaget. I håndballen hadde de mye teoretisk undervisning om både taktikk, mental trening og stabilisering med hjelp fra fysioterapeuter. Alex nevner også at kroppsøving er et fag der det er viktig å lære om «*hvordan ta vare på helsen og forebyggende tiltak*». Dette begrunner hun med at hun har erfaring med andre på hennes alder som ikke er like flinke eller som ikke har kompetansen til å ta vare på sin egen helse. Et argument hun kommer med er «*kanskje de ikke skjønner hvilke goder trening fører med seg, men får kanskje en forståelse av det i kroppsøvingen*».

Adriana bruker sin fritid på å være med venner, trene på treningssenter og er aktiv i speideren. Opplevelsen av kroppsøvingfaget er god, og hun opplever at videregående skole har vært flink til «*å lære oss om forskjellige teknikker i ulike lagidretter og generelt mer målrettet undervisning*». Kroppsøvingen på ungdomsskolen var sammenliknet med videregående lite målrettet der læreren kastet ut en ball og sa: «*vær så god. Spill!*». Som interesse i kroppsøvingfaget liker Adriana spesielt godt lagidretter der samarbeid er målsetning, og aktiviteter som kreativ dans. «*Kreativ dans er morsomt, for da må vi lage vår egen dans og samarbeide på en annen måte enn vi pleier*». Videre sier Adriana at hun mener kroppsøvingfaget er et viktig fag fordi det er viktig å lære seg å være aktiv og ikke «*bli sittende stille for lenge*», i tillegg til å lære at kroppen får det den trenger av næring og bevegelse.

5.4 Fase 1 - Målsetninger, atferdsmønstre og tilbakemeldinger

I den første fasen ønsker jeg å søke en utdypelse av hvilke erfaringer elevene sitter med når det gjelder deres erfaringer med å sette læringsmål, utarbeidelse av realistiske målsetninger og deres evne til å evaluere strategien som ble benyttet for å nå målsetningene. Dette gjør jeg fordi deres forståelser av tematikken kan representere mangfoldet av elever i denne aldersgruppen, og for at deres meninger og erfaringer vil ha stor betydningen i det analytiske arbeidet.

5.4.1 Læringsmål og realistiske målsetninger

Noen av de første spørsmålene fra intervjuguiden omhandlet hvilke erfaringer elevene hadde med utarbeidelse av læringsmål. Svarene til informantene virket enstemt da de ikke hadde mye erfaring med å sette egne læringsmål for sin egen læringsprosess.

«Veldig lite erfaring med det egentlig. Fra andre arenaer har jeg mer erfaring med det, som for eksempel håndballen.» (Alex)

«Slik det var under prosjektet så blir det mye mer fritt, at vi får lov til å velge selv hva vi vil lære om, og da blir det veldig mye mer interessant. Fra tidligere har det aldri vært rom for å komme med innspill. På gruppen jeg var på under dette prosjektet hadde vi en del felles interesser som gjorde det lett å bli enig og trene.» (Håkon)

Videre ble det spurt om i hvilken grad læringsutbyttet viste seg å gi noen effekt ved å sette egne læringsmål. Det ble også stilt spørsmål rettet mot det å skulle bryte ned et av kompetansemålene til et læringsmål som var rettet mot deres interesser og læring.

«Bryte ned kompetansemålene til læringsmål var ganske nytt for meg.» (Ole)

«Jeg synes det å sette seg mål får en god effekt, for da blir man mer målbevisst på hva man gjennomfører, i forhold til hvis man ikke har noe poeng eller utgangspunkt å gå ut i fra, så blir man kanskje mer fokusert når man har et mål i bakhodet.» (Alex)

Realistiske målsetninger ble også et diskusjonsområde under intervjuene der jeg ønsket å få en bedre forståelse av hvordan og hvorfor elevene satte seg akkurat de målsetningene de gjorde. Svarene av informantene virket også her relativt like som for eksempel:

«Først gikk vi gjennom de ulike kompetansemålene og valgte et av de. Vi ble raskt enige om hvilket kompetansemål vi skulle velge. Grunnen til at vi valgte nettopp det kompetansemålet var fordi det var et av de som var klarest formulert og som det var lettest å finne øvelser til. Vi ville jo gjøre det riktig, og ikke velge en oppgave og misforstå oppgaven.» (Håkon)

«Da vi lagde målene var vi ganske konkrete på hva vi ønsket å gjøre og det er ikke noe jeg vanligvis ville tenkt på som at jeg måtte gjøre den og den posisjonen riktig. Det synes jeg var nyttig og lærerikt.» (Adriana)

I tillegg nevner Alex noe om hva baktanken med valg av innhold var:

«Baktanken var å gjøre noe alle klarte å gjennomføre, noe som ikke ble for komplisert. Da valgte vi å ha noen øvelser der vi fokuserte på å gjøre det riktig.» (Alex)

5.4.2 Atferdsmønstre og tilbakemeldinger

Ved å se på modellen til Nicol & Macfarlane-Dick (2006) kan vi på et av de utarbeidede prinsippene for selvregulering. Dette prinsippet tar for seg hvordan elevene kan peke på muligheter for om hvordan de skal kunne nå målet de har satt med utgangspunkt i hvilken kunnskap og kompetanse de har fra før, til hva de ønsker å kunne lære seg. I denne sammenhengen ses selvregulering i sammenheng med hvordan ulike former for tilbakemeldinger påvirker prosessen med selvregulerende læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Disse tilbakemeldingene ses også i sammenheng med hvordan tilbakemeldinger påvirker elevens atferdsmønstre og akademiske prestasjoner. Da det i artikkelen til Nicol & Macfarlane-Dick (2006) stilles spørsmål om atferdsmønstre faktisk påvirkes av ulike typer tilbakemeldinger, refererer de til Sadler (1989) og Boud (2000). De påpeker at en mulighet for å se om et læringsresultat kan påvirkes av en tilbakemelding. Hvis elevene gir en egen tilbakemelding til seg selv, kan det utgjøre en sirkel av tilbakemeldinger som kan kartlegge hvordan en tilbakemelding kan påvirke læringsresultatet. Denne læringssirkelen kan brukes ved at elevene får muligheten til å produsere eller redigere det samme arbeidet på nytt, basert på tilbakemeldingene som ble gitt ved første anledning. Ved at elevene får arbeidet med en oppgave med en slik metode, får de oppleve i hvilken grad tilbakemelding fra lærer og tilbakemeldingen de selv har gitt seg har vært effektiv eller ikke. Da vil elevene i lettere grad kunne evaluere sin strategibruk og deretter endre sitt atferdsmønster for å forbedre resultatet (Nicol & Macfarlane, 2006). Denne formen for læring kan hjelpe elevene til å gjenkjenne hva neste steg i læringsprosessen kan være, både under produksjonsfasen og ved neste vurdering. Ut i fra modellen legges det også frem til spesifikke strategier som elevene kan ta i bruk med utgangspunkt i tilbakemeldingene de får for å endre atferdsmønstret mot en rettet oppgave. En av disse strategiene involverer gruppearbeid der de ved en gitt oppgave identifiserer sin egen rolle

etter de har mottatt en form av tilbakemelding. Tilbakemeldingen kan da integreres i undervisning eller læringsprosessen, som involverer elevene til å være delaktige i å generere og planlegge strategier for oppgaven. Alex påpekte, fra sitatet over, at planlegging og setting av egne læringsmål hadde en god effekt på motivasjonen. Dette kan man se i sammenheng med det Bandura & Jourden (1991) sier om at elever som arbeider med å sette personlige mål og oppnåelser lettere kan regulere innsatsen sin inn mot oppgaven. Ved at elevene har stor deltakelse i målsetning for seg selv, setter de ofte målene for progressiv forbedring selv om de ikke blir oppfordret til det (Bandura (1991)). Sammenhengen mellom målsetning, motivasjon og mestring blir i følge Bandura (1991) sett som selvregulerende variabler som påvirkes av hverandre. Ut i fra hva Alex gav av svar ved å sette sine egne målsetninger kan det se ut som om arbeid med en slik metode virket motiverende ettersom svaret hennes var: *«Man blir mer målbevisst på hva man gjennomfører, i forhold til hvis man ikke har noe poeng eller utgangspunkt å gå ut i fra, så blir man kanskje mer fokusert når man har et mål i bakhodet»*. Dermed kan dette være med å underbygge det Bandura (1991) sier om at disse tre faktorene både påvirkes og kan være utslagsgivende ved å gi svært god effekt gjennom elevenes innsats som ble lagt i arbeidet i dette prosjektet. Innsatsen som legges ned er vesentlig da elevene skal kunne prestere for å nå målet de har satt. Ved at de legger mye innsats i å nå målsetningen, viser dette til den delaktige faktoren Nicol & Macfarlane-Dick (2006) påpeker som en vesentlig faktor i et selvregulerende læringsarbeid.

5.4.3 Realistiske målsetninger til handlingsvalg

Da det i intervjuet ble spurt om hvordan de opplevde å sette realistiske målsetninger, var noen av svarene forbundet med hvordan elevene oppfattet kompetansemålet og hvordan kompetansemålets innhold var forståelig. *«Grunnen til at vi valgte nettopp det kompetansemålet var fordi det var et av de som var klarest formulert og som det var lettest å finne øvelser til»*, sier Håkon. En forklaring av en slik fremgangsmåte kan vi finne i Bandura (1991) der det legges til grunn for at målsetninger under selvregulerende prosesser settes realistiske ut i fra planlegging av handlingsvalgene som oppgaven krever. Ved å sette realistiske målsetninger, kan det i lettere grad få et ønskelig utkomme (Bandura, 1991). Med dette i bakhånd, kan det også forklare hvorfor Håkon svarte: *«Vi ville jo gjøre det riktig, og ikke velge en oppgave og misforstå oppgaven.»* Med utgangspunkt i hva teorien sier om dette kan vi også se Adriana sitt svar som omhandler setting av realistiske målsetninger som bekreftende til denne teorien da hun sier: *«Da vi lagde målene, var vi ganske konkrete på hva vi ønsket å gjøre og det er ikke noe jeg vanligvis ville tenkt på som at jeg måtte gjøre den og den posisjonen riktig. Det synes jeg var nyttig og lærerikt»*. Ved at det i prosjektet ble brukt video som

et læringsverktøy sier også Bandura (1991) noe om hvordan selvobservasjon kan brukes i utviklingsprosessen av selvregulerende læring. Disse faktorene er utarbeidelse av realistiske målsetninger og evne til evaluering av metoden for å nå de. Dette dynamiske arbeidet vil derfor finne sin plass i den psykologiske bevisstheten om individets tankemønstre, noe som kan påvirke atferden ulike læringsarbeid og sosiale kontekster (Bandura 1991). Og det er denne psykologiske bevisstheten som kan ligge til grunn for at individet kan bidra til direkte atferdsendring i en selvregulerende læringsprosess. Dette kan igjen ses i sammenheng med Nicol & Macfarlane-Dick (2006) sin modell om selvregulerende læring der atferdsaspektet er et av de tre hovedområdene modellen har sitt utspring fra.

5.4.4 Personlige mål vs. gruppeoppnåelse

Forhold mellom personlige mål og gruppeoppnåelse kan komme i konflikt. Når det i intervjuet ble spurt om hvordan de samarbeidet for å finne et felles mål for gruppen, virket de fire elevene nok en gang samstemte i svarene de gav. Her ble temaer som gruppedynamikk og samarbeid tatt opp.

«Delte tanker om det egentlig. Hvis en i gruppen tar ekstra ansvar når det gjennomføres, kan kanskje de andre ubevisst påvirkes av den personen til å gjøre det på en god måte. Jeg tror også at det kan være litt negativt å fordele roller der for eksempel en med en lederrolle ikke viser interesse for oppgaven, som da kan påvirke de andre til å måtte skjerpe opp «sjefen» sin, så da kan det hende at sjefen gjør det litt på tvang, noe som kan bli en utfordrende situasjon.» (Håkon)

«Ser for meg at det hadde vært en bra ting hvis folk hadde hatt forskjellige oppgaver og kan tenke på forskjellige ting, og at ikke alle skal tenke på alt». (Adriana).

«Sammensetting av gruppen kunne vært en utfordring. Da kommer det kanskje inn med motivasjon og engasjement, for det er ikke alle som passer med alle. Skjev fordeling i engasjementet kan være utfordrende der man ikke får vist seg fra sin beste side. Si det hadde vært ballspill og må jobbe som et lag, og hvis det er et «hull» så påvirker det resten. Man er ikke bedre enn den dårligste. Hvis man får ansvar for noe man liker og selv interesserer seg for er det enklere å sette seg inn i det. Rollefordeling kunne vært bra fordi man kunne plassere seg selv og hvordan man skal jobbe sammen. Da trenger man ikke

finne ut av det underveis». (Alex)

Ved at vi mennesker er forskjellige og har ulike preferanser i forhold til personlige målsetninger og gruppeoppnåelser vil noen trekkes mot enten det ene eller det andre. Den gruppen med mennesker som tiltrekkes mot en stimuli av kollektivt samarbeid vil finne større tilfredsstillelse i en gruppeoppnåelse enn en individuell oppnåelse (Bandura, 1991). Følelsen av tilstrekkelighet vil derfor trumfe individuell oppnåelse ettersom ens bidrag til gruppeoppgaven og hvor godt prestasjonen måles opp mot kriteriene som ble fastsatt av gruppen på forhånd strekker til. Derfor kan det være interessant å se på hvordan ulike mønstre av sosiale sammenlikninger med selvregulerende mekanismer legges til grunn for individene i en gruppesammenheng. Kollektivt vil gruppen styre nivået av gruppeoppnåelse gjennom å kartlegge hva årsakssammenhengen er mellom de individuelle selvregulerende mekanismene (Bandura & Jourden, 1991). Ved at individene her besitter en opplevelse av selvbestemmelse vil det i følge Bandura & Jourden (1991) påvirke hva gruppeoppnåelsen kan bli både indirekte og direkte. Hvis disse årsakssammenhengene skal brytes ned til ulike elementer, kan det ses på personlig målsetting, affektive reaksjoner på selvet og reflekterende analytisk strategibruk. Disse faktorene blir målt i hva individet tidligere har oppnådd. Det at individet føler en sterk selvbestemmelse vil resultere i en større bidragsytelse til gruppen. Med andre ord kan man si at jo høyere prestasjoner individet selv har oppnådd tidligere, jo vanskeligere påvirkes målsetningene blir satt for gruppen (Bandura & Jourden, 1991). Håkon sier: *«Hvis en i gruppen tar ekstra ansvar når det gjennomføres, kan kanskje de andre ubevisst påvirkes av den personen til å gjøre det på en god måte»*. Dette utsagnet kan være med å underbygge hvordan disse selvregulerende faktorene kan være med å påvirke gruppens målsetninger. Det kan resultere i at et individ både kan styrke gruppens intensjoner om utfordringer, men også skape konflikt hvis en i gruppen har urealistisk høye intensjoner og forventning til gruppeoppnåelsen.

Ved at gruppen valgte sin kollektive måloppnåelse som relativt enkel, kan vi ut i fra Bandura se gruppeoppnåelsen fra to ulike perspektiver som omhandler individets motivasjon for oppgaven. Ved å velge en enklere målsetning, kan høy måloppnåelse med stor grad av innsats finne sin årsakssammenheng i selvtilfredsstillelse som regulator for prestasjonsytelse. Ved å velge en vanskeligere oppgave, vil det stilles større krav til å regulere personlig fremgang mot utfordrende standarder enn positiv motivasjon (Bandura & Jourden, 1991). På en annen side kan man se at personlige målsetninger har svakere effekt av gruppeoppnåelse enn på individuelle prestasjoner. Det kan forklares ved at personlige målsetninger opererer som regulatorer av prestasjon når de allerede

hadde kunnskapen om selvkontroll, og dermed kun trengte å identifisere innsatsnivået sitt for å oppnå høy grad av måloppnåelse (Bandura & Jourden, 1991). Med dette som bakgrunn kan man se hvordan personlig målsetning og gruppeoppnåelse kan komme i konflikt. Ved at elevene i dette prosjektet jobbet i et dynamisk sosialt miljø, måtte de individuelt oppdage hvilken grad av innsats de måtte legge ned og hvilken grad av innsats de andre i gruppen burde legge ned for å oppnå de beste resultatene for gruppeoppnåelsen. Hvis vi ser på hva Alex i intervjuet svarte kan man se likheter med hvordan akkurat dette kan skape konflikter: *«Da kommer det kanskje inn med motivasjon og engasjement, for det er ikke alle som passer med alle. Skjev fordeling i engasjementet kan være utfordrende der man ikke får vist seg fra sin beste side».*

For å underbygge forholdet mellom personlige målsetninger og gruppeoppnåelser kan vi se i modellen til Nicol & Macfarlane-Dick (2006). Dette kan vi finne under punkt fire som omhandler oppmuntring til par-dialoger. For at tilbakemeldinger skal være effektive, ligger det til grunn at elevene både forstår og innehar evne til å gjøre tilbakemeldingene relevante for seg selv for å kunne bruke de til produktive forbedringer. Dette gjelder uansett hvilken intensjon eller målsetning de allerede har satt og hvilken intensjon og målsetning de kommer til å sette etter at tilbakemeldingen er gitt. Ved at elevene er delaktige i en slik konstruksjonsfase, krever det at elevene regulerer sin atferd med utgangspunkt i tilbakemeldingen. Da kan det i følge Nicol & Macfarlane-Dick (2006) være en fordel om elevene kan tolke tilbakemeldingene og bruke de i par-dialoger istedenfor å bruke tilbakemeldingene som overflødig informasjon. I tillegg kan diskusjon med lærer hjelpe elevene til å utvikle forståelsen av forventinger ut i fra sitt utgangspunkt, og luke vekk misforståelser for å få en umiddelbar tilbakemelding til utfordringene. Dermed foreslår Nicol & Macfarlane-Dick (2006) at arbeid i mindre grupper kan være en god metode for hvordan elevene kan diskutere med hverandre etter de har mottatt en tilbakemelding fra lærer. Gjennom en slik metode kan eleven utvikle en form av selvkontroll av læringsprosessen sin. I forhold til lærer til elev-dialoger, kan elev til elev-dialog ta et annet perspektiv på utfordringene og møte utfordringen med alternative taktikker og strategier. Ved at elevene i par-dialoger kan diskutere seg frem til alternative løsninger, kan en ny form for kunnskap skapes gjennom en dialogisk forhandling. Fra elevens perspektiv kan det å gi en kommentar til en annen elevs arbeid være med på utvikle dømmekraft, som kan ha en overføringsverdi til eget arbeid. I likhet med Bandura (1977) sin teori om selvbestemmelse, kan også denne formen for par-dialog bidra til en motiverende læringsprosess som kan engasjere elevene til å ville fortsette sitt arbeid, skal vi tro Nicol & Macfarlane-Dick (2006). Dialogiske strategier kan med dette utgangspunktet ses på som selvregulerende faktorer.

Gjennom slike par-dialoger kan en gruppesammensetning diskutere kriteriene for hvilke standard eller målsetninger de ønsker å oppnå før selve prosjektet eller oppgaven begynner. Dette er i følge modellen til Nicol & Macfarlane-Dick (2006) en god metode for å utvikle selvregulerende faktorer i et gruppearbeid. Ut i fra intervjuene i dette prosjektet ble det nevnt av Håkon hvordan de gjennom par-dialoger benyttet denne metoden og diskuterte hvilke kriterier av måloppnåelse de satte før selve prosjektet startet: *«Jeg synes squatøvelsen var en god ide når en av de andre på gruppen foreslo den øvelsen, siden det er en øvelse jeg er kjent med fra treningssenter med vekter. Og i tillegg er jeg interessert i å klare og gjøre det riktig siden jeg har et ønske om å gjøre øvelsen riktig. Det var en av øvelsene vi drøftet høyt om vi skulle gjennomføre som alle sa de var trygge på å gjennomføre, og kunne derfor velge passende antall repetisjoner så det ikke ble for mange av det også»*. Ut i fra denne kommentaren fra Håkon kan vi se en sammenheng mellom metoden gruppen valgte å jobbe på, i tillegg til Bandura's teori om hvilke erfaringer hvert enkelt individ sitter med som bidragsytere til gruppens endelige målsetning. I dette tilfellet kan vi anta at gruppen satte et passende realistisk mål for gruppens intensjoner av gruppeoppnåelsen (Bandura, 1991).

5.5 Fase 2 - Læringsprosess, selvevaluering og selvbestemmelse

I den andre fasen ønsker jeg å presentere hva som ble sagt av elevene med utgangspunkt i temaer som vurderingssituasjoner, selvvurdering, oversikt over egen læringsprosess, personlig mestring, affeksjoner og motivasjon, tro på egne ferdigheter, personlig kompetanse og tro på effekt gjennom innsats. Dette er relevante begreper hentet fra Bandura (1991; Bandura & Jourden, 1991) som jeg på samme måte som i fase en ønsker å belyse i sammenheng med Nicol & Macfarlane-Dick (2006) sin modell om selvregulerende læring.

5.5.1 Delaktighet i læringsprosess

Først ønsker jeg å ta for meg i hvilken grad elevene hadde erfaringer og opplevelser med å ha en oversikt og være delaktig i sin egen læringsprosess. Svarene fra elevene på dette området var noe delt da noen opplever en oversikt over sin egen læringsprosessen i litt større grad enn andre:

«Jeg har ikke hatt så god oversikt, og før videregående var det ingenting. På videregående har vi hatt tre forskjellige lærere i kroppsøving og jeg har hatt flere samtaler om utvikling, så man får bedre oversikt av det». (Adriana)

«Vi har jo hatt uker satt av til egentrening hvor vi har hatt mål om selvinnsikt og sett på fremgangen der jeg valgte styrketrening. Der gjorde jeg det ganske mye bedre etter at perioden var over og husker jeg la merke til betydelig fremgang da jeg hadde en test før vi begynte, og en test da vi var ferdig». (Ole)

«Jeg føler at jeg har blitt bedre på ting etter at jeg begynte på videregående skole, men det er fordi jeg har hatt generelt bedre motivasjon fordi opplegget har vært mye bedre. Jeg føler også at forholdet til lærerne i kroppsøving har vært mer personlig på videregående. Siden jeg ikke hadde like god motivasjon fra ungdomsskolen har det påvirket innsatsen min til å bli bedre på videregående». (Håkon).

Oversikt over egen læringsprosess kan ses i sammenheng med i hvilken grad elevene har erfaring med å vurdere seg selv. Nicol & Macfarlane-Dick (2006) anbefaler at en effektiv måte å utvikle selvregulering for elevene kan være å gi dem mulighet til å praktisere regulerende aspekter ved deres egen læring og la dem reflektere over praksisen sin i etterkant. Dette er fordi elever til en viss grad allerede er engasjert i å tilpasse seg selv i forhold til målsetningene som er satt eksempelvis for en time, og på den måten måler i hvilken grad de når opp til disse målsetningene ved fysisk aktivitet. Dette gapet kan forklare i hvilken grad elevene er bevisste på sin oppnåelse av målsetningene som er satt og deres selvevaluering i forhold til målet (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Ifølge Nicol & Macfarlane-Dick (2006) kan dette gapet reduseres ved at elevene utvikler en systematisk selvregulerende kapasitet, der undervisningen legger opp til flere strukturerte muligheter for elevene til å vurdere sin progresjon mot målet som er satt. Her kan selvbedømming være en effektiv metode for å oppnå denne refleksjonen over sin egen læringsprosess, og bevisstheten rundt progresjonen mot et læringsmål. Elevene delte også sine erfaringer med selvbedømming:

«Vi gjorde det under prosjektet her fordi vi ønsket å måle oss opp mot læringsmålet vi satte. Jeg satte en ærlig karakter på meg selv, og gav meg selv ikke toppkarakter fordi jeg så forbedringspotensiale i en av øvelse med kroppsposisjon, noe jeg tok lærdom av. Men vi satte karakter på oss selv som om vi skulle vært læreren». (Håkon)

«Ikke satt en bestemt tallkarakter, bortsett fra måloppnåelse høy, middels og lav. Der husker

jeg at jeg tidligere har vurdert meg selv til høy måloppnåelse ut i fra målene som ble satt».
(Ole)

«Jeg har vurdert meg selv, men det var uten karakter. Det har vært mer en evaluering av hvordan det har gått. Skal man ha det slik bør man ha tydelige mål og fokusområder der man starter med et mål for perioden og på slutten har en vurdering, pluss at man kan vurdere seg selv på slutten av perioden. Slik har jeg tidligere erfaring med, og det var lettere å få progresjon på den måten». (Alex)

Vi kan ut i fra hva elevene har svart se at selvvurdering er noe de har lite erfaring med i kroppsøvfaget. Håkon nevner en interessant vinkling der han i sitt svar under spørsmål om han har vært delaktig i sin læringsprosess gjennom selvvurdering svarer at han merker forskjell fra ungdomsskolen til videregående skole der opplegget, forholdet til lærer og større delaktighet har påvirket innsatsen i undervisningstimene. Her kan vi trekke en sammenlikning til Bandura (1991) sin teori om affektive atferdsmønstre som en delfunksjon til selvreguleringsbegrepet. I teorien legges det frem at reguleringen av innsatsen påvirkes av hvor stor motivasjonen er for oppgaven gjennom et belønningssystem. Ved at selvevaluering kan fungere som et belønningssystem kan det derfor regulere innsatsen som legges inn i oppgaven som skal gjøres. Hvis selvevaluering kan være en påvirkende faktor for reguleringen av innsats, kan søken etter tilfredsstillelse ved å gjennomføre verdifulle målsetninger være en positiv faktor for reguleringen av atferden (Bandura, 1991). Dette kan resultere i en selvtilfredshet som ved senere anledninger kan være en egenskap som individet kan dra nytte av når utfordringer kan oppstå. Selvtillfredsheten begrunnes i følge Bandura (1991) som en kognitiv sammenlikningsprosess som inkluderer proaktive og reaktive elementer, der forhåndsbestemte målsetninger i en selvevaluering kan påvirke proaktive handlinger. Som et resultat av dette, kan det skape en selvforsterkende virkning til å fortsette å legge inn innsatsen til de oppnår det de ønsker. Dette selvregulerende atferdsmønsteret kan være med på å utvikle en refleksjon over individets personlige kompetanse, og dermed være mer delaktig i sin egen læringsprosess (Bandura, 1991).

5.5.2 Selvevaluering

Ved å legge til rette for mer selvevaluering for elevene, er det i følge Nicol & Macfarlane-Dick (2006) sin modell om selvregulerende læring viktig å utvikle ferdigheter knyttet til selvevaluering som engasjerer elevene i både å identifisere kriterier og standarder som de møter i oppgaven sin. I

tillegg bør elevene utvikle en vurderingsevne i hvilken grad oppgaven relaterer seg til deres standarder. Strukturerte muligheter for selvevaluering kan derfor være en fordel som det legges til rette for i kroppsøvingundervisningen. Her finnes det flere tilnærminger som Nicol & Macfarlane-Dick (2006) legger til rette for. Elevene kan i dette utviklingsarbeidet evaluere hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger på den aktuelle oppgaven. Denne metoden kan hjelpe elevene å utvikle ferdigheter som trengs for å objektivisere vurderingen av sin standard og ferdigheter når elevene selv skal sette i gang med å gjennomføre og regulere en oppgave. En annen tilnærming kan være å legge opp til gjentatte muligheter for refleksjon i undervisningen. Ved denne metoden har Nicol & Macfarlane-Dick (2006) ulike tilnærminger som kan være relevante til kroppsøving, der elevene identifiserer styrker og svakheter ved deres eget arbeid i relasjon med oppgavekriteriene og deres standarder før lærer gir sin tilbakemelding. En annen tilnærming kan være refleksjon før en oppgave over oppgavens målsetninger, og reflektere tilbake på progresjonen i tillegg til refleksjon av neste steg. Kort oppsummert legges det altså opp til tre muligheter for refleksjon i en oppgave både før, under og etter oppgaven. Ut i fra hva elevene svarer, kan dermed en implementering av mer refleksjon rundt selvevaluering bidra til mer delaktighet i egen læringsprosess, noe som påvirker deres regulering av innsats mot satte målsetninger. Alex sier at hun har litt erfaring med en tilsvarende oppgave der hun sier: *«Skal man ha det slik, bør man ha tydelige mål og fokusområder der man starter med et mål for perioden og på slutten har en vurdering, pluss at man kan vurdere seg selv på slutten av perioden. Slik har jeg tidligere erfaring med, og det var lettere å få progresjon på den måten»*. Erfaringen hennes kan derfor støtte seg til både Banduras (1991a) sin teori om selvregulerende atferdsmønstre og Nicol & Macfarlane-Dick (2006) sin modell om selvregulert læring.

Som jeg tidligere har vært inne på kan selvevaluering og faktorene dette medfører også ses i sammenheng med hvordan personlig mestring, affeksjoner og motivasjon reguleres. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan elevenes tro på egne ferdigheter, personlig kompetanse og tro på effekt gjennom innsats kan ha en sammenheng med selvreguleringsbegrepet. Vi kan finne i modellen til Nicol & Macfarlane-Dick (2006) hvordan motivasjon og troen på egne ferdigheter henger sammen. Her forklares det at disse faktorene spiller en viktig rolle i læringsprosessen og selvevaluering av elever. De to faktorene kan påvirkes av elevens forpliktelse til selvregulert læring. Modellen viser til interessante funn som omhandler hvordan karakterer og tilbakemeldinger kan påvirke motivasjon og troen på egne ferdigheter. Spesielt interessant finner jeg det hvordan en tilbakemelding i form av en tallkarakter har en negativ innvirkning på elevens motivasjon. Grunnen

til at en tallkarakter kan ha en negativ effekt på elevens motivasjon kan være at denne vurderingsformen påvirker elevens fokus på prestasjon istedenfor læring. Det argumenteres for at elever som får en tilbakemelding på en oppgave med en tallkarakter og en skriftlig tilbakemelding ofte ikke var oppmerksom på kommentaren. Sett i et læringsperspektiv vil ikke en vurdering i form av graderende karakter ha noe særlig effekt på elevens læringsutbytte, da det istedenfor legges opp til en sammenlikning av karakterer med andre elever (Leirhaug, 2016). Derfor kan det være vanskelig for eleven å skulle legge ned den innsatsen som kreves for å kunne fortsette læringsprosessen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Denne effekten viser seg å være høy på elever med lav måloppnåelse som påvirker deres tro på egne ferdigheter. Derfor kan det være interessant i å se hvordan elevene ser på utviklingsmulighetene for sin egen læringsprosess gjennom hvilken innstilling de har til tro på egne ferdigheter og utviklingsmuligheter.

5.5.3 Tro på egne ferdigheter

Dweck (2016) har ut i fra denne sammenhengen utviklet en modell som differensierer elever som tror på at intelligens er begrenset ut i fra deres forutsetninger, og de elevene som tror at intelligens kan utvikles avhengig av hvor mye innsats som legges ned når en utfordring oppstår. Denne forskjellen avgjør hvordan disse gruppene responderer på utfordringer. Gruppen elever med en begrenset tro på utvikling av intelligens kan i møte med utfordringer derfor tolke nederlag som en refleksjon over deres begrensede kapasitet, og har en større sannsynlighet for å gi opp oppgaven. I motsetning kan elever med tro på utvikling gjennom innsats møte utfordringer som en hindring som skal overkommes og legger derfor ned enda mer energi og innsats i oppnå målsetningen eller utfordringen (Dweck, 2016). Med dette i bakhånd, kan dette ses i sammenheng med hvordan lærere kan påvirke elevens syn på utvikling av læringsprosessen i form av hvordan tilbakemeldingen gis, da spesielt tallkarakterer og skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger. Lærere kan derfor være en viktig faktor i elevenes motivasjon og elevenes tro på egne ferdigheter og utvikling, og det anbefales ut i fra modellen til Nicol & Macfarlane-Dick (2006) at elevenes innsats og atferdsmønstre belønnes i motsetning til elevenes oppnåelser i form av tallkarakter. Motivasjon og tro på egne ferdigheter er viktige faktorer når vi snakker om selvregulerende læring, der individuell utvikling bør stå fram som det viktigste. Da det i intervjuene ble spurt om hvilken tro de har på egne ferdigheter og hvilken grad de mener innsats er viktig svarte de følgende:

«Jeg vil si at med ferdigheter jeg har opparbeidet meg i løpet av et aktivt liv, spesielt gjennom håndball gjør at jeg opplever kroppsøvingfaget nyttig og interessant. Jeg har stor

tro på egne ferdigheter som jeg tar med meg i faget, men føler jeg får lite utvikling. Selvfølgelig varierer dette fra elev til elev, så for en annen elev med et annet grunnlag kan utslaget være annerledes». (Alex)

«Jeg har i stor grad tro på at innsats gjør en positiv effekt i kroppsøvingsfaget, spesielt siden jeg synes at elever i faget burde bli vurdert etter innsats, ikke nødvendigvis ferdigheter. Det vil alltid være noen som er bedre enn andre i forskjellige ting, og jeg tenker at det er urettferdig at noen for eksempel ikke har mulighet til å få en 6'er i faget, selv om de viser sin fulle innsats». (Håkon)

«Personlig mener jeg innsats har alt å si. Ofte må man jobbe hardt og jevnlig for å få et godt resultat, og dette mener jeg er også relevant i kroppsøvingsfaget. Uavhengig av tidligere ferdigheter og forskjellige grunnlag er innsats vært viktig for å utvikle seg selv og prestere bedre. Det handler om å ikke gi opp, og gi alt av seg selv. Om jeg yter bedre oppnår jeg bedre resultater, og det fører til mestringsfølelse. Mestringsfølelse er viktig i alle settinger, spesielt i kroppsøving og for de som ikke har så gode erfaringer med aktivitet og idrett fra før. Dårlige assosiasjoner til faget minker som regel innsatsen, derfor er det viktig at disse elevene oppnår mestring for å kunne gi bedre innsats og få et godt resultat». (Alex)

Elevene forteller om sine opplevelser med hvordan tro på egne ferdigheter gjennom innsats virker som en positiv mekanisme på dem. Denne mekanismen kan vi også finne i Bandura & Jourden (1991) der troen på personlig effekt og selvbestemmelse er sentral som en av de selvregulerende mekanismene. Hvis vi ser på Alex sitt svar der hun legger frem at «*man må jobbe hardt og jevnlig for å få et godt resultat*», i tillegg til: «*uavhengig av ferdigheter er innsats viktig for å utvikle seg selv og prestere bedre*» og ser dette i sammenheng med: «*det handler om å ikke gi opp, og yter jeg bedre, får jeg bedre resultater som gir mestringsfølelse*». Disse utsagnene kan støtte seg til Bandura & Jourden (1991) om at individer som innehar en selvregulerende mekanisme med tro på personlig effekt og selvbestemmelse gjennom innsats ofte setter vanskeligere målsetninger for seg selv. Dette kan ha grunnlag i hvordan elevene ser på sin egen funksjonalitet og opptrer selektivt i forhold til innsatsnivået til aktiviteter som kommer til deres egen vinning (Bandura, 1991). Tro på egne ferdigheter vil derfor støtte seg til en selvregulerende selvkontroll der de kognitive strukturene er med på den selektive vinningen det legges innsats og energi i å oppnå. Ut i fra hva Alex svarer, kan

det se ut som om erfaringsgrunnlaget hennes har vært i en utviklingsfase, der selvkontrollerende atferdsmønstre resulterer i personlig kompetanse og selvtillit. Alex sier også noe om at hardt arbeid med innsats kan resultere i mestringsfølelse. Det retoriske spørsmålet Bandura (1991) stilte om hvor skillet lå mellom de som lykkes med en oppgave og de som ikke gjør det, kan grad av oppmerksomhet rettet mot tro på egne ferdigheter vise seg å være en avgjørende faktor. Alex kan i dette tilfellet ha vist at fokus rettet mot et satt mål øker sjansene for en reflektert atferd, og gjennom et utviklet atferdsmønster, tilpasset situasjonen, kan vise en evne til refleksjon. Dette kan vise seg å være hensiktsmessig for å identifisere mulig utfordringer og korrigere seg selv (Bandura, 1991).

5.6 Fase 3 - Bruk av digital video

I den tredje fasen ønsker jeg å redegjøre for hvordan bruk av video som læringsverktøy kan ha vært med på å påvirke elevenes læring sett i sammenheng med selvreguleringsbegrepet. Ved bruk av teknologiske hjelpemidler, stiller jeg spørsmål om hvordan elevenes erfaringer med selvobservasjon er, og hvordan selvobservasjon kan gi selvanalytisk informasjon. I tillegg ønsker jeg å gå nærmere inn på målsetninger og elevenes opplevelse av hva som kan gå galt i dette arbeidet. Videre vil jeg se på hvordan uoverensstemmelser mellom forventet ytelse og interne standarder kan utløse tiltak hos eleven. Til slutt vil jeg se på tilpasning av atferd og retningsbestemthet rettet mot prosjektet.

5.6.1 Tidligere erfaringer med bruk av digital video

Innledningsvis i denne fasen ble det spurt om elevene tidligere var kjent med bruk av digital video i kroppsøving. Dette var det ingen som hadde noe særlig erfaring med, og svarene under viser til nettopp dette:

«Nei, hverken på meg selv eller andre jeg kjenner. Dette prosjektet er den eneste gangen jeg har sett meg selv eller brukt det til å se forbedringspotensialet mitt. Jeg har sett videoer av andre på YouTube for at jeg skal kunne planlegge styrketreningsøker selv, men ikke filmet meg selv før nå». (Ole)

«Aldri. Det var veldig gøy og var en helt annet måte å lære på. Jeg føler jeg hadde et læringsutbytte med det. Det her var jo frivillig, og jeg synes det var en lur måte å lære på. Noen synes kanskje det er ubehagelig å sette karakter på seg selv, og siden det var frivillig,

hadde ingen i gruppen problemer med det. Og det var ganske morsomt å se seg selv og se hvordan man selv utfører øvelsene». (Håkon)

«Nei, ikke i kroppsøving, men på håndballen brukte noen å filme kampene. Vi fikk bestemte mål fra treneren som ble fulgt godt opp. Da fikk man sett og vurdert seg selv etter kampene. Det andre ser, klarer man ikke se selv, så da treneren fortalte meg feil jeg gjorde så skjønnte jeg ikke hva han mente. Men det klarte jeg å se på video etterpå. Da lærer man egne handlinger og er lettere å forholde seg til en tilbakemelding». (Alex)

Videre tok vi opp tråden angående selvobservasjon og om elevene følte noe ubehag eller utfordringer. Da svarte de:

«Det å vite at kameraet var tilstede kan påvirke hvordan man oppfører seg. Selvinnsikt kan også belyses, der mange mener de aldri gjør feil og kan se på video etterpå at de faktisk gjør det, og det kan kanskje oppleves som ubehagelig. Men det kan kanskje åpne en ny dør for bearbeidelse av inntrykket og selvinnsikten». (Alex)

«Det var litt rart, men selvom vi var flere i gruppen som så på hverandre og som kommenterte hvis vi gjorde noen feil viste filmen tydelige ting vi ikke la merke til eller så noe om akkurat da. Jeg tror man lærer mye av å se på video av seg selv». (Adriana)

«Nei, det eneste var å fokusere med kameraet som ga en ny innfallsvinkel og fokus». (Håkon)

5.6.2 Video som tilbakemelding

Bruk av digital video og selvobservasjon kan ut i fra elevenes svar være en ny og annerledes måte elevene mottar tilbakemeldinger på. Tilbakemeldinger gjennom video kan settes opp mot lærerens tilbakemeldinger der elevene kan bruke tilbakemeldingene til å evaluere prosessen sin og knytte disse opp mot sine målsetninger, kriterier og personlige standarder (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). I utgangspunktet kan en god tilbakemelding, uansett hvor den kommer fra være med på å bygge elevenes selvregulering. Hvis vi ser på lærerens tilbakemelding i henhold til læringsprosessen, kan informasjonen tilbakemeldingen innebærer bli glemt eller over tid ikke holder like høy relevans, sammenliknet med en umiddelbar tilbakemelding video kan gi. Nivået på

læringsmålene som settes kan også være for lave for individets standard, og kvantitet kan trumfe kvaliteten på tilbakemeldingene fra lærer. Derfor kan video være en god metode for tilbakemelding der en video kan gi et umiddelbart svar tett opp til læringssituasjonen. Informasjonen denne formen for tilbakemelding kan gi er ikke bare hvilke styrker og svakheter som vises, men også relevante korrigeringer som direkte kan påvirke elevens læringsmål som konstruktiv kritikk (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Ettersom elevene kommenterer at bruk av video gir en ny innfallsvinkel og fokus, kan dette støtte seg opp til hvordan elevene tolker tilbakemeldingen videoen gir, sammenliknet med hvilket perspektiv elevene kunne ha fått med en tilsvarende tilbakemelding fra lærer. Derfor bør læreren være observant på alternative tilbakemeldinger, der bruk av video som tilbakemelding kan påvirke elevenes oppfatning av forventede målsetninger (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Relevansen digital video kan gi av tilbakemelding og realistisk målsetning for elevene kan bli synlig da overføringsverdien av en ferdighet viser seg som et ferdig produkt på video. Da kan digital video som læringsverktøy være en effektiv metode for å se utviklingen av produktet eller målsetningen som ønskes oppnådd ved de bruker selvobservasjon av deres egen atferd (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Jevnlig bruk av selvobservasjon som selvevaluering kan derfor virke som en selvanalytisk prosess (Bandura, 1991). Dette kan både lærer og elevene bruke til å generere den kumulative informasjonen elevene bygger opp over tid, og reflektere over deres forståelse av ferdigheter. Som en resultat av dette kan det virke overførende til hvordan de tilegner seg kunnskap på andre områder (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

5.6.3 Atferdspåvirkning gjennom selvobservasjon

Denne tilegnelsen av kunnskap kan vi også finne i Bandura (1991) der selvobservasjon finner sin plass i den psykologiske bevisstheten rundt individets tankemønstre som kan påvirke atferden tilpasset til ulike situasjoner. Der selvobservasjon kan fungere som selvanalytisk informasjon skriver Bandura (1991) hvordan bevissthet rundt tankemønstre, følelsesmessige reaksjoner og atferdsmønstre i samråd med hvilken situasjon man er i kan utvikles ved bruk av denne metoden, der digital video kan være en relevant innfallsvinkel. Selvobservasjon begrunnes ut i fra dette med at individene bevisst kan gjenkjenne mønstrene ut i fra omstendighetene og situasjonen reaksjonene skjer i. Elevene kan analysere den regulerende variasjonen mellom situasjon, tankemønstre og handling. Ved bruk av digital video, kan man observere og identifisere den psykologiske betydningen over hvilke sosiale sammenhenger som leder til ulike handlingsmønstre (Bandura, 1991). Elevene kan til dels vise til hvordan de tilpasset atferden sin ved bruk av digital video som læringsverktøy da noen av svarene til elevene inneholdt informasjon om utvikling av potensiale og

hvordan denne formen for tilbakemeldinger var en annerledes, morsom og læringsfremmende metode.

Som et supplement til Banduras teori om selvbestemmelse og atferdsmønstre kan Fukkink & Trienekens (2010) vise til positiv selvmodell som en tilnærming ved bruk av digital video som læringsverktøy. Denne tilnærmingen fokuserer hovedsakelig på suksessfulle interaksjoner og understreker positiv myndiggjøring, som er pedagogisk foretrukket for tilbakemeldinger gjennom bruk av digital video. Denne formen for tilbakemeldinger fremmer i følge Fukkink & Trienekens (2010) selvbestemmelse og understreker dette ved at atferdsmønstre oftere kan bli vist i digital form, slik at elevene bevisstgjøres på sin egen atferd i ulike læringssituasjoner. Gjennom en slik metode for selvobservasjon kan det trekkes likheter til at positiv selvmodell kan utvikle selvanalytisk informasjon som bevisstgjør elevenes tankemønstre og atferdsmønstre, som kan være med på å utvikle analytisk evne mellom situasjon og handling (Bandura, 1991). Derfor er det viktig at tilbakemeldingene fra digital video er spesifikke for at elevene lettere skal kunne oppdage kjerneelementer ved deres egen atferd og evaluere prestasjonene sine (Fukkink & Trienekens, 2010). Dette viste Alex i intervjuet å erfare da hun kommenterte: *«Kanskje det kan åpne en ny dør for bearbeidelse av inntrykket og selvinnsikten»* og *«det å vite at kameraet var tilstede kan påvirke hvordan man oppfører seg»*.

5.6.4 Variasjon av oppmerksomhet

Videre i intervjuet tok vi opp hvordan elevene tidligere har erfart fokus på mål og fokus med hva som kan gå galt. Dette ble sett i sammenheng med et prestasjonsrettet eller et oppgaveorientert læringsklima. I dette prosjektet ble det satt retningslinjer om at gjennomførelsen og evalueringen etterpå med bruk av digital video skulle være oppgaveorientert.

«Læringsrettet i underbevisstheten, for akkurat der og da fokuserte vi veldig på hvordan man gjennomfører øvelsen. I ettertid var læringsmåten det som innerst inne var fokus da vi så på videoen. Etter at man har sett videoen og tenker tilbake, så er det da man merker at man har lært noe». (Håkon)

«Jeg følte det var mest læring med tanke på de grunnleggende øvelsene vi gjorde, så følte meg trygg på de og følte ikke noe press med å prestere. Kanskje de andre som ikke gjorde øvelsene like bra og trygt hadde mer fokus på prestasjon». (Ole)

«Jeg følte litt prestasjon fordi man vil gjøre det så bra som mulig for sin egen del. Samtidig var det lærerikt for at man fikk se etterpå, selv om de andre retter på deg. Da var det kanskje feil de ikke så, som man selv så på videoen etterpå. (Alex)

Ser vi videre på hva Fukkinik & Trienekens (2010) sin positiv selvmodell om hvordan atferdsmønstre kan utvikle seg, kan vi se en sammenheng med hvordan fokus på målsetning og hvordan fokus på hva som kan gå galt kan utspille seg. Ved bruk av digital video kan spørsmålet Bandura (1991) stiller hvorvidt synet på hva som er suksess rettes mot hvor oppmerksomheten til eleven ligger. Selvregulering kan i dette tilfellet nevnes mot det å ikke ha tro på egne evner og utvikling av atferden. Da kan det argumenteres med at å rette oppmerksomheten mot et satt mål øker sjansene for en reflektert atferd, i motsetning til å rette oppmerksomheten på hva som kan gå galt. Vad å ha rettet oppmerksomheten på hva som kan gå galt, øker også sjansene for liten atferdsendring og lavere ytelse av prestasjonen (Bandura, 1991). Et slikt fokus kan også vise seg å medbringe sine fordeler i at elevene i større grad kan identifisere mulige årsaker på hva som kan gå galt og søke etter korrigerende endringer. Dette kan noen av svarene til elevene støtte seg til, eksempelvis ved svaret til Alex, der hun snakker om hvordan de brukte hverandre til å korrigere da de filmet hverandre, og hvordan de brukte videoen i ettertid til å se etter «feil» de gjorde. I tillegg sier Håkon noe om hvordan de i situasjonen opplevde å se etter «feil», men at de i ettertid klarte å knytte læringsmålet opp mot videoen. Derfor kan vi ut i fra hva Bandura (1991) sier om oppmerksomhet se at elevene endrer oppmerksomheten ut i fra situasjonen de er i. Dette kan komme av at elevene i liten grad har brukt digital video som læringsverktøy tidligere. Ved hyppigere bruk av metoden, kan elevene lettere utvikle evnen til å gjenkjenne atferdsmønstre. Siden elevene observerte videoen i ettertid, kunne bruk av denne metoden tatt i bruk et standardisert evalueringsskjema som utgangspunkt for å få oversikt over de ønskelige måloppnåelsene av atferdsferdighetene (Fukkink & Trienekens, 2010). Ved et slikt evalueringsskjema, kan det bli lettere å vite hva observasjonen av videoen i ettertid bør fokuseres på. Arbeid med et slikt evalueringsskjema viser Fukkink & Trienekens (2010) til da tilbakemelding gjennom digital video som vektlegger positiv atferd gradvis forsterker inntrykket av hvordan ulik atferd kan tilpasses til ulike situasjoner. Positiv selvmodell kan være effektivt for å oppfordre til effektiv atferd i samsvar med å redusere «negativ» oppførsel.

I motsetning til positiv selvmodell, kan negativ tilbakemeldingsmodell nevnes. Selvregulering er den grunnleggende regulatoren, der handlingene ut i fra tilbakemeldingene har som hensikt å redusere avviket fra individets forventede ytelse og interne standard (Bandura, 1991). Konflikten som kan oppstå i en slik situasjon har ut i fra negativ tilbakemeldingsmodell som mål å redusere denne uoverensstemmelsen. Elevene som utsettes for en slik metode, bør sette seg målsetninger som er realistiske å oppnå, ettersom Bandura (1991) understreker at individet ikke påvirkes nevneverdig av negativ tilbakemeldingsmodell om prestasjonen står til forventning. Negativ tilbakemeldingsmodell kan også ha sin styrke i regulering av motivasjon, der individer mottar tilbakemelding på deres allerede påbegynte innsats mot målsetningen de har satt. Da kan denne metoden hjelpe individene som allerede er på vei mot et mål for å skape nye utfordringer.

5.6.5 Forventet ytelse og intern standard

For å redusere uoverensstemmelsen mellom forventet ytelse og intern standard sett i sammenheng med målsetting og fokus på hva som kan gå galt kan vi se i modellen til Nicol & Macfarlane-Dick (2006) under punktet som omhandler 'klargjøring hva gode prestasjoner er'. For at elevene skal kunne oppnå målsetninger, må eleven forstå målene, få eierskap til dem og vurdere progresjonen mot dem. For å utvikle selvregulering i denne formen, er dette et av kriteriene elevene må utvikle. Konflikten kan i denne sammenhengen oppstå ved elevenes oppfatning av et mål og vurderingsevnen av kriterier og standarder. Om elevene ikke evner å forstå eller oppfatte hva en målsetning faktisk er, påvirker ikke det bare hva eleven gjør i arbeidet med å nå dem, men også vurdere hvordan informasjonen i tilbakemeldingene kan påvirke progresjonen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). I en slik situasjon kan elevene misforstå hva en prestasjon krever, og det kan dannes en konflikt der forventet ytelse påvirker hvilket nivå av ytelse som trengs for å oppnå målsetningen. Tilbakemeldinger opererer på denne måten som hjelp for å klargjøre hva målsetningene krever av ytelse over tid. Ved utviklingen av en slik selvregulerende evne kan kriterier og interne standarder utvikles for å definere ulike nivåer av ytelse for ulike målsetninger (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). En tilnærming ved å vise til eksempler har vist seg effektiv for å klargjøre målsetninger og standarder for elevene. Ved at eksemplene viser akkurat hva eleven skal kunne forvente, kan defineringen av standardene sammenlikne med deres eget arbeid (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Denne definisjonen av standard kan vi se i Ole sitt svar da han nevner hvordan sesjonen i Forsvaret gav han innsikt om hva han kunne forvente til sesjonen. «*Forsvaret brukte informasjonsvideoer om hvordan øvelsene skulle gjennomføres. Da jeg snakket med de andre som var der, virket det som de så veldig positivt på å vite hvordan øvelsen skulle gjøres og kunne*

stresse ned og forberede seg på å gjennomføre øvelsen akkurat som videoen viste. Dette var for å hindre at man jukser med øvelsen, men treffer akkurat de muskelgruppene de skulle. Folk var veldig opptatt av å gjøre det helt riktig. Det synes jeg var ryddig og kontrollert».

5.6.6 Retningsbestemthet

Som en overgang fra intern standard og forventet ytelse tilpasset situasjonen, har jeg sett på hvordan elevene stiller seg til retningsbestemthet opp mot tilpasning av atferd til situasjon. Retningsbestemthet satt opp mot tilpasning av atferd til en situasjon kan med andre ord bli sett i sammenheng med individuell atferd og sosial atferd. Bandura (1991) legger frem at skillet mellom individuell og sosial atferd kan ses på som de individene med sterk identitet og som viser målbevissthet om å utnytte potensiale for sin fremtid og viser en sterk retningsbestemthet. På den andre siden kan personer som ikke viser like sterk retningsbestemthet tilpasse atferden sin til situasjonen de utsettes for i bedre grad. Da vi i intervjuene snakket om hvordan bruk av digital video kan fungere i gruppesammenheng og i et gruppedynamisk perspektiv, var det disse refleksjonene elevene kom frem med:

«Delte tanker om det. Hvis en i gruppen tar ekstra ansvar når det gjennomføres, kan kanskje de andre ubevisst påvirkes av den personen til å gjøre det på en god måte. Jeg tror også det kan være litt negativt å fordele roller hvis for eksempel en med en lederrolle ikke viser interesse for oppgaven, som da kan påvirke de andre til å måtte skjerpe opp «sjefen» sin, så da kan det hende at lederen gjør det litt på tvang, og det kan være en utfordrende situasjon». (Håkon)

«Tror det hadde vært tryggest for folk å gjøre det for seg selv, men da får man kanskje ikke den sammenlikningsmuligheten. I grupper kan det fort bli mer skummelt for flere, og kanskje noen ikke gjennomfører og kommer til å gjøre som de skal, men at de kan se på de andre og seg selv og lære ut i fra det. Ved å jobbe alene er jeg redd for det med å danne vaner og det kan hende man finner dårlig materiale å gå ut i fra, men da kan det være lærerens oppgave å finne gode kilder for elevene å ta utgangspunkt i». (Ole)

«Ser for meg at det hadde vært en bra ting der folk hadde hatt forskjellige oppgaver og kan tenke på forskjellige ting, og at ikke alle skal tenke på alt». (Adriana)

Ut i fra hva elevene svarer, kan vi se på hvordan en gruppe er satt sammen. Ser vi tilbake til individuell atferd og sosial atferd kan gruppen med individer som ikke er like retningsbestemte være tilpasningsdyktige til situasjonen og vise fleksibilitet i å lese sosiale sammenhenger. Ut i fra denne tilpasningsdyktigheten, kan denne gruppen individer være selektive i hvordan de presenterer seg selv til de ulike situasjonene (Bandura, 1991). Atferden kan i disse situasjonene reguleres i ulike sammenhenger og hvordan individets vurdering av sin personlige tilstrekkelighet spiller inn i gruppen. Tidligere prestasjoner kan bli en referanse til atferdsmønstre den enten lyktes med eller ikke. Her kan vi se hvordan tidligere prestasjoner kan bli en referanse med sammenlikningsgrunnlaget Ole legger frem. Ved hyppig bruk av digital video kan gjennomføringer skape nye utfordrende målsetninger, og søken etter tilfredsstillelse kan utvikles ved utvikling av vanskeligere målsetninger. En annen gruppe individer kan i samme situasjon føle tilstrekkelighet og stimuli i et kollektivt samarbeid (Bandura, 1991). Gruppens oppnåelse vil trumfe individuell oppnåelse ut i fra følelsen av tilstrekkelighet vurdert etter ens bidrag til gruppeoppgaven og hvor godt prestasjonen måles opp mot de kriteriene gruppen fastsatte på forhånd (Bandura, 1991). Da Adriana forteller om fordeling av oppgaver innad i gruppen: «*Alle kan ikke tenke på alt*», kan dette utsagnet være en metode å fordele ansvaret i gruppen. På denne måten kan flere føle en tilstrekkelighet og føle seg bidragsytende til gruppens vinning.

Ole nevner en interessant innfallsvinkel der arbeid alene med digital video kan danne dårlige vaner og at materialets kilder som elevene tar utgangspunkt i kan være dårlige. Tar vi for oss elever med sterk retningsbestemthet kan vi se til Amara et al. (2015) hvordan digital video kan bli brukt som en selvmodell gjennom videomodellering. Denne formen for modellering kan være til stor hjelp for elever som ønsker å sette seg mål med komplekse bevegelser innenfor for eksempel fart, stryke eller bevegelsesbaner. Modelleringen kan bli brukt som et filter i læren om motoriske ferdigheter, som finner sin rolle i Bandura (1997) sitt utgangspunkt for ferdighetsutvikling. Digital video som modellering kan vise til effektiv og presis ferdighetsoppnåelse, der eleven involveres i en problembasert utfordring gjennom bevegelse ved å oppdage og korrigere feilene sine (Amara, et al., 2015).

5.7 Oppsummering

Selvregulering og digital video som læringsverktøy har i denne analysen blitt kontekstualisert, og belyser hvordan ulike aspekter ved dette prosjektet kan være med å bidra til å engasjere elever i videregående skole i selvregulerende prosesser. Dette har blitt gjort gjennom en analyse av relevant

empiri som har blitt sett i sammenheng med modellen for selvregulerende læring av Nicol & Macfarlane-Dick (2006). Elevenes erfaringer viste seg i noen tilfeller å stemme med modellens faser og aktuelle temaer innen empirien, både til selvreguleringsbegrepet og bruk av digital video som læringsverktøy i kroppsøvningsfaget. Andre faser av modellen viste seg i noen tilfeller å ikke stemme like godt overens med elevenes refleksjoner. Det kan ha en sammenheng med at elevenes forståelse av selvregulerende prosesser ikke har vært et bevisst fokusområde fra før. Derfor vil jeg i neste kapittel diskutere funn fra utvalgte temaer i analysen og knytte de opp mot oppgavens problemstilling. Dette gjør jeg for å diskutere hva funnene fra analysen kan ha å si for fremtidig pedagogisk tilrettelegging av problemstillingens aktuelle temaer.

6. Diskusjon

6.1 Innledning

Gjennom dette prosjektet har jeg søkt etter å belyse elevenes erfaringer, refleksjoner og forståelser av selvregulering og bruk av digital video som læringsverktøy i kroppsøvfingsfaget. I dette kapitlet ønsker jeg å se nærmere på funnene i analysen opp mot problemstillingen. Videre ønsker jeg å reflektere rundt hva drøftingen kan ha å si i et fremtidig utdanningsperspektiv, der Stortingsmelding nr 28 (2015-2016) og Ludvigsenutvalgets NOU (2015:8) danner grunnlaget for refleksjonen. Til slutt vil jeg presentere hva videre forskning innen dette forskningsfeltet kan trenge å se nærmere på.

6.2 Problemstilling

Gjennom dette prosjektet har forskningen hatt sitt utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan kan bruk av digital video som læringsverktøy påvirke elevers læring og selvregulering i kroppsøvfingsfaget?*». For at denne problemstillingen skulle bli undersøkt på best mulig måte i sammenheng med selvregulering og digital video, fant jeg det relevant å ha en modell å ta utgangspunkt i. Modellen om selvregulert læring av Nicol & Macfarlane-Dick (2006) viste seg å være relevant da sammenkoblingen mellom teori om selvregulering og digital video kunne knyttes opp mot funnene i analysen. Med utgangspunkt i at dette er en kvalitativ undersøkelse, der det har blitt gjennomført intervjuer med elever fra videregående skole om deres tanker, erfaringer og opplevelser rundt den aktuelle tematikken, må det nevnes at bruk av en slik modell i dette prosjektet vil gi et forenklet bilde av begrepenes kompleksitet (Halvorsen, 2008). Derfor er det viktig å nevne at den valgte modellen til dette prosjektet ikke kan gi en fullstendig oversikt eller forbindelse mellom selvregulering og digital video, da en kognitiv selvreguleringsmodell ikke dekker den kompleksiteten tematikken står ovenfor. Dette kan begrunnes ut i fra Boekaerts & Corno (2005) som understreker hvordan teorien kan brukes i ulike forskningsfelt og kan forklares gjennom ulike tilnærminger og paradigmer. Likevel ønsker jeg å diskutere funnene i dette prosjektet som er gjort i forbindelse med selvreguleringsmodellen til Nicol & Macfarlane-Dick (2006) der konteksten kan vise seg relevant til fremtidig pedagogisk tilrettelegging med utgangspunkt i Ludvigsenutvalget NOU (2015:8) og Stortingsmelding nr 28 (2015-2016).

6.3 Arbeid mot setting av realistiske læringsmål

Vi kan ut i fra analysen se hvordan elevene har reflektert, erfart og delt sine tanker rundt ulike temaer i forbindelse med selvregulering og bruk av digital video som læringsverktøy. Erfaringene rundt setting av egne læringsmål viste seg å ha en god effekt på motivasjonen. Dette kunne støtte seg til Bandura & Jourden (1991) sin empiri om at elever som arbeider med å sette egne målsetninger lettere kan regulere innsatsen sin mot oppgaven. Det var derfor et interessant funn at sammenhengen mellom målsetning, motivasjon og mestring viste seg, da disse elementene ses på som selvregulerende faktorer som påvirkes av hverandre. Analysen viste også at elevene, gjennom arbeid med å sette egne målsetninger, viste et engasjement for oppgaven da målbevissthet var en faktor for å underbygge oppgavens relevans. Da kom det frem at elevene fant det motiverende med et tydelig formulert utgangspunkt for å gi oppgaven et målrettet fokus og poeng. *«Jeg synes det å sette seg mål får en god effekt, for man blir mer målbevisst på hva man gjennomfører i forhold til his man ikke har noe poeng eller utgangspunkt å gå ut ifra. Da blir man kanskje mer fokusert når man har et mål i bakhodet»*. Dermed kan vi igjen se hvordan relevansen mellom målsetning, motivasjon og mestring ble regulert gjennom innsatsen de la ned i oppgaven, og hva de tidligere hadde erfart. Denne innsatsen mot å nå en målsetning ses i følge Nicol & Macfarlane-Dick (2006) på som en vesentlig faktor for at elevene tar del i egen læringsprosess i et selvregulerende læringsarbeid. Ut i fra problemstillingen kan det ses en sammenheng mellom en av modellens faser og selvregulering som kan være med å påvirke elevens læring i kroppsøvingfaget.

Videre i analysen kan vi se at dette selvregulerende læringsarbeidet påvirkes ved at målsetningene settes realistiske, for at oppgaven skal få et ønskelig utkomme. Elevene delte sine erfaringer fra prosjektet da de påpekte at de formulerte konkrete og tydelige målsetninger for at de ikke skulle gjøre noe feil eller misforstå oppgaven. Håkon sier: *«Slik det var under prosjektet ble det mer fritt og vi fikk lov til å velge hva vi ville lære om, og da ble det mye mer interessant. Tidligere har det vært lite rom for å komme med innspill»*. Elevene viste i denne sammenhengen at de evner å utarbeide realistiske målsetninger og evner bevissthet med å evaluere metoden de valgte for å nå dem. Dermed kan vi i analysen se at elevene viser en psykologisk bevissthet rundt sine tankemønstre, noe som kan ha påvirket atferden tilpasset til dette læringsarbeidet. Denne psykologiske bevisstheten kan ligge til grunn for at elevene kan regulere direkte atferdsendring i en selvregulerende læringsprosess. Med utgangspunkt i problemstillingen, kan Nicol & Macfarlane-Dick (2006) sin modell nevnes da atferdsaspektet er et av de tre hovedområdene modellen har sitt fokus på. Dette området med selvregulerende atferdsendringer kan være med å legitimere hvorfor

modellen kan være et nyttig verktøy i undersøkelsen av problemstillingen for dette prosjektet, og at denne korrelasjonen kan være relevant i henhold til kroppsøvingsfagets fremtidige pedagogiske praksis om utvikling av elevers individuelle kompetanser (NOU 2015:8). Problemstillingen kan også finnes relevant da funnene fra analysen ved setting av realistiske målsetninger belyses gjennom fagfornyelsens anbefalinger om hvordan fremtidens elever kan møte problembaserte utfordringer og hvilken metode som anvendes til å løse utfordringene på en reflektert måte (NOU 2015:8).

Utfordringen ved å sette seg realistiske målsetninger kan vi også finne i empirien der noen av elevene fortalte at det kunne oppleves utfordrende å bryte ned kompetansemålene til læringsmål: *«Det var kanskje det som var vanskelig. Kompetansemålene virket litt vage, så det var litt vanskelig å vite hvordan man skal sette det første steget å begynne»*. *«Jeg synes kompetansemålene var litt vanskelige å forstå og hva de faktisk var ute etter. Vi måtte gå i dybden ved å diskutere; det kan bety dette, så da gjorde vi det»*. Om elevene skal forholde seg til de fastsatte kompetansemålene Utdanningsdirektoratet (2015) har satt, eller at kroppsøvingslærer på forhånd bryter målene ned til mer konkrete mål som elevene skal lage læringsmål av, kan påvirke elevenes evne til utvikling av refleksjon og selvbestemmelse.

6.4 Individuelle og kollektive måloppnåelser

Personlige målsetninger og gruppeoppnåelser har også vært et tema i denne analysen. Elevene har gjennom dette prosjektet jobbet dynamisk i et sosialt miljø og fått i oppgave å utarbeide en felles målsetning. Gjennom fastsettelse av en felles målsetning og gruppeoppnåelse har de måttet oppdage hvilken grad av innsats de måtte legge ned, og opplevd hvilken grad av innsats de andre på gruppen har måttet legge ned i arbeidet mot gruppeoppnåelsen. Analysen ga et innblikk i hvordan gruppen i dette prosjektet valgte å løse oppgaven: *«Vi gikk først gjennom kompetansemålene og valgte et av de. Dette ble vi ganske raskt enige om. Grunnen til at vi valgte nettopp det kompetansemålet var fordi det var et av de som var klarest formulert og lettest å finne øvelser til som alle fikk til»*.

I analysen har jeg sett på hvordan individuell ønsket måloppnåelse kan komme i konflikt med ønsket gruppeoppnåelse. Da har det vært fokusert på to ulike grupper mennesker, der skillet ligger ved tilfredstillelsen av måloppnåelsen. Den gruppen som trekkes mot en stimuli av kollektivt samarbeid, kan ofte føle at sin tilstrekkelighet tilfredsstillers gruppens målsetninger. En annen gruppe mennesker kan oftere føle tilfredsstillelse ved oppnåelse av personlige målsetninger. Dette

kan ha med i hvor stor grad individet føler en selvbestemmelse der selvregulerende elementer som personlig målsetning, affektive reaksjoner på selvet og reflekterende analytisk strategibruk kan påvirke gruppen både direkte og indirekte ved antatt høyere deltagelse og bidragsytelse. Disse egenskapene kan ha utgangspunkt i tidligere prestasjoner og erfaringer med målsetting, der korrelasjonen mellom høyere tidligere prestasjoner ses i sammenheng med vanskeligere målsetning for gruppen. Dermed kan disse selvregulerende elementene være med på å både styrke gruppens intensjoner om å gjøre det så godt som potensialet tilsier, men kan også skape konflikt i gruppen om sammensetningen av gruppedeltakerne har for stor variasjon. I denne analysen fikk vi et eksempel på at gruppens sammensetning var god og at hvert individs bidragsytelse resulterte i et passende realistisk mål for gruppens intensjoner og potensiale. Som eksempel forteller Håkon: *«På gruppen jeg var på under dette prosjektet hadde vi en del felles interesser som gjorde det lett å bli enig og trene»*. Ved at gruppen ikke hadde vært like samstemte rundt gruppens intensjoner og målsetning, kunne det gitt et vesentlig forskjellig funn. Det kunne da resultert i større grad av individuelle arbeidsoppgaver som den kollektive vinningen ikke hadde hatt like stort læringsutbytte av. Målsetningen kunne med dette utgangspunktet blitt satt mindre konkret, og metoden for å nå et mindre konkret mål kunne blitt påvirket til å ikke vært like læringsfremmende som det i dette prosjektet ble.

6.5 Selvevaluering som selvregulerende bevisstgjøring

Selvevaluering var et tema som i analysen kom frem som et tema elevene tidligere har hatt liten erfaring med i kroppsøvningsfaget. Tidligere nevnt har Hopfenbeck (2011a) sin påstand om at fremtidens elever bør beherske personlige egenskaper og evne til å tilpasse seg nye omgivelser og læringssituasjoner. I fagfornyelsen kommer det frem at utvikling av selvregulering kan være en metode for at elevene i møte med problembaserte utfordringer kan anvende strategier for å løse utfordringene på en reflektert måte (NOU 2015:8). Gjennom dette prosjektet ble de satt i en situasjon med selvevaluering med bruk av digital video som et læringsverktøy, og det kom frem at denne formen for delaktighet påvirket motivasjonen i positiv forstand. Det kan vi se gjennom hvordan Håkon reflekterte rundt utviklingen av delaktighet fra ungdomsskolen til videregående, der bestemmelse av innhold og forhold til lærer var faktorer som påvirket motivasjonen hans, noe som resulterte i høyere innsats. Ses dette gjennom selvreguleringsbegrepet, kan det støtte seg til hvordan affektive atferdsmønstre påvirkes av selvbestemmelse (Bandura, 1991). I tillegg kan det se ut som om selvevaluering kan fungere som et belønningssystem der reguleringen av innsats kan være en påvirkende faktor gjennom søken av tilfredsstillelse. Ved å sette verdifulle målsetninger, kan

reguleringen av atferden resulterte i innsats mot oppgaven som vi så i dette prosjektet.

Atferdsmønstre kan ut i fra analysen inkludere proaktive og reaktive elementer som kan være med på å utvikle en refleksjon over individets personlige kompetanse, og dermed påvirke elevenes delaktighet i sin egen læringsprosess. Elevene evaluerte hverandre ved å gi hverandre tilbakemeldinger underveis i gjennomføringen av prosjektet som kan ha påvirket dem i positiv forstand ved å objektivisere vurderingen av sin standard og ferdigheter. For å oppsummere og se sammenheng med de selvregulerende elementene med personlig mestring, affeksjoner og motivasjon, kan det i denne analysen se ut som om selvevaluering kan være en positiv bidragsyter til dette selvregulerende utviklingsarbeidet. I motsetning kan vi se på hvordan denne objektiviseringen også kan oppleves negativt av elevene. Som Alex sier det; *«der mange mener de aldri gjør feil og kan se på video etterpå at de faktisk gjør det, kan kanskje oppleves som ubehagelig»*. Ut i fra dette utsagnet kan observasjon av ens atferdsmønstre utløse reaktiv følelse som kan skape en konflikt mellom elevenes interne standard og personlige kompetanse.

Ved at elevene fortalte at de hadde liten erfaring med å vurdere seg selv i kroppøvningsfaget, kan dette ses i sammenheng med elevenes manglende oversikt over egen læringsprosess. Håkon sier: *«Vi vurderte oss selv i dette prosjektet her fordi vi ønsket å måle oss opp mot læringsmålet vi satt. Jeg vurderte meg med en ærlig karakter, og ga meg selv ikke toppkarakter fordi jeg så forbedringspotensiale i en av øvelsene, som jeg tok lærdom av»*. Skal vi se nærmere på denne tematikken i lys av problemstillingen, kan selvevaluering være en bidragsyter til at elevene tar større del i sitt eget læringsarbeid, og dermed kan engasjere seg i sin egen læringsprosess i større grad. En mulig årsak med at det var spredningen i svarene fra elevenes, og at hadde en opplevelse av liten oversikt over egen læringsprosess, kan være et manglende erfaringsgrunnlag med å sette målsetninger for seg selv. Utenfor skolen kan idretter, jobb eller andre fritidsaktiviteter har krevd å sette målsetninger som de har måttet arbeide mot, for å danne en tilsvarende oversikt over sin egen progresjon. Om denne oversikten av egen progresjon har variert ut i fra i hvilken erfaring elevene har med å jobbe mot målsetninger utenfor kroppøvningsfaget, kan det har vært utslagsgivende for hvordan elevene i kroppøvingen føler de har oversikt over sin faglig progresjon. Det kan ha med at de med dette erfaringsgrunnlaget har opparbeidet seg strategier for hva som kreves av innsats og prestasjoner for å oppnå målsetningene (Bandura, 1991). Elevene som ikke har vært like engasjert i målsetning for sine fritidsaktiviteter kan derfor ha en opplevelse av at de har mindre oversikt over sin personlige kompetanse på det området. Adriana reflekterer rundt spørsmålet om hun hadde vært med å vurdere seg selv: *«Jeg synes det er vanskelig å sette karakter på seg selv, siden det er lett å*

tenke; «jeg kunne gjort det enda bedre her...», og hvis man er litt bråkjekk er det lett å gi seg bedre karakter enn man kanskje fortjener. Hvis man på forhånd har klare mål og punkter, og hvis man gjør det, blir det lettere å vurdere seg i ettertid». For fremtidig pedagogisk tilrettelegging, kan det ut i fra analysen se ut som om kroppsøvningsfaget bør legge til rette for flere strukturerte muligheter for elevene til å vurdere sin progresjon til målet som er satt. Ettersom elevene uttrykker sin manglende erfaring med selvevaluering, kan dette i lys av problemstillingen vise til kroppsøvningsfagets potensiale ved å tilrettelegge for refleksjon over egen læringsprosess og progresjon mot et mål som ikke har vært oppnådd med ønsket resultat.

6.6 Digitalisering som tilbakemeldingsform

Bruk av digital video som læringsverktøy har for elevene vært en ny og annerledes måte å få tilbakemeldinger presentert. Dette ble et viktig tema da elevene har hatt mest erfaring med verbale tilbakemeldinger fra lærer, og kunne i den sammenhengen danne et sammenlikningsgrunnlag til hvordan tilbakemeldinger fra digital video ble bearbeidet. Gjennom denne analysen kan det virke som om digital video som læringsverktøy kan være en metode som kan virke overførende til hvordan elevene kan tilegne seg kunnskap på andre områder, ettersom selvevaluering av atferdsmønstre tilpasset til situasjonen kom frem på en ny måte. Dette begrunnes i modellen til Nicol & Macfarlane-Dick (2006) ved at selvobservasjon finner sin plass i den psykologiske bevisstheten rundt individets tankemønstre, som kan påvirke atferden tilpasset til ulike situasjoner. Denne formen for tilbakemeldinger kan fremme selvbestemmelse, og presentasjon av atferdsmønstre i digital form kan bevisstgjøre atferdsmønstre i ulike læringssituasjoner. I denne analysen erfarte en av elevene hvordan digital video kan være en ny dør for bearbeidelse av selvinnsikten, og viten om at kameraet var til stede kunne påvirke hvordan de oppførte seg; *«Personlig mener jeg innsats har alt å si. Ofte må man jobbe hardt og jevnlig for å få et godt resultat, og dette mener jeg også er relevant i kroppsøvningsfaget. Uavhengig av tidligere ferdigheter og forskjellige grunnlag er innsats viktig for å utvikle seg selv og prestere bedre. Det handler om å ikke gi opp, og gi alt seg selv. Om jeg yter bedre oppnår jeg bedre resultater, og det fører til mestringsfølelse».*

Det kom frem at elevene i denne fasen brukte hverandre til å korrigere hverandre da de filmet for å identifisere mulige årsaker til hvordan de kunne utvikle seg. Det kom også frem at de ved gjennomgang av videoen i ettertid hadde fokus på sine egne «feil», men likevel klarte å rette fokuset mot læringsmålet og se dette i sammenheng med prestasjonene sine. Vi kunne også se på

samspeilet mellom individuell og sosial atferd innad i gruppen og trekke likheter til hvordan selvbestemmelse og retningsbestemthet kan være med å bidra til gruppens måloppnåelser. Ved bruk av digital video som et læringsverktøy, kan reguleringen av elevenes atferd korreleres i form av innsats mot vurdering av personlig tilstrekkelighet for gruppens måloppnåelse.

Ved at atferdsmønstre kan bevisstgjøres gjennom bruk av digital video, kan vi se nærmere på oppgavens problemstilling om hvordan digital video kan være med å påvirke elevers læring og selvregulering i kroppsøvingsfaget. I analysen kom det frem at atferdsmønstre kan utvikles gjennom selvobservasjon ved bruk av digital video som læringsverktøy. Belyses dette i sammenheng med hvordan elevene arbeider med realistiske målsetninger, kan utviklingen av en reflektert atferd i større grad nås. Dette kan ha en årsakssammenheng ved at elevene utvikler en evne til å identifisere korrigerende endringer og tilpasse atferden sin til den aktuelle lærings situasjonen. Det kom frem i analysen at elevene ved bruk av digital video som læringsverktøy ikke hadde mye erfaringer ved å observere seg selv, noe som resulterte i at de lette etter «feil». Samtidig kom det frem at elevene fant metoden nyttig og lærerik til læringsmålet de satt. Fokusområdet elevene benyttet seg av da de skulle evaluere seg selv opp mot læringsmålet kan forklare hvordan oppmerksomheten skiftet underveis da de i liten grad har gjort dette tidligere.

6.7 Selvregulerende bevisstgjøring med digital video som læringsverktøy

Vi kan gjennom analysen se hvordan selvregulerende bevisstgjøring ved bruk av digital video som læringsverktøy kan tilrettelegges gjennom ulike digitaliserte modeller. Disse modellene er positiv selvmodell, negativ tilbakemeldingsmodell og videomodellering. For å belyse problemstillingen i denne oppgaven kan disse modellene være relevante da de har ulike tilnæringsmetoder og fokus på ulike selvregulerende egenskaper. I kapittelet der jeg legitimerer for aktualiseringen for bruk av digital video kommer det frem i fagfornyelsen at digital kompetanse beskrives som nødvendig da dette er en forutsetning for fremtidig læring og kommer til å være sentralt i arbeids- og samfunns liv (NOU 2015:8). Ettersom informasjons- og mediekompetanse har til hensikt å lære elevene etisk bruk av teknologien som kan utvikle læren og bruken av teknologien til ulike formål, ble denne formen for digitalisering en metode som kroppsøvingsfaget kan implementere som læringsfremmende (NOU 2015:8).

Positiv selvmodell hadde sin tilnærming ved å fokusere på suksessfulle interaksjoner og understreke positiv myndiggjøring som en pedagogisk foretrukket tilbakemeldingsform (Fukkink & Trienekens,

2010). Denne metoden kan ha sin styrke ved å vise atferdsmønstre i ulike lærings situasjoner og utvikle analytisk evne mellom handling og situasjon. Vi kunne i analysen se elevenes refleksjon over hvordan en slik metode kan bidra til bearbeidelse av selvinnsikten og atferd. *«Vi var flere i gruppen som så på hverandre og som kommenterte hvis vi gjorde noen feil. Filmen viste tydelige ting vi ikke la merke til eller så akkurat da. Jeg tror man lærer mye av å se på video av seg selv».*

En annen metode var negativ tilbakemeldingsmodell som med sin tilnærming har som hensikt å redusere avviket fra individets forventede ytelse og interne standard (Bandura, 1991). Ut i fra denne metoden vil realistiske målsetninger være en forutsetning ettersom individet ikke påvirkes negativt om prestasjonen står til forventning. Ved et allerede påbegynt arbeid mot en målsetning, kan bruk av denne metoden skape nye utfordringer og være en positiv regulator for individets motivasjon mot oppgaven. Dermed kan denne metoden redusere uoverensstemmelser mellom forventet ytelse og intern standard ettersom målsetningene som settes bør være realistiske å oppnå. En tredje metode kan være selvmodell gjennom videomodellering. Denne metoden har som hensikt å utvikle komplekse ferdigheter i læren om motoriske egenskaper. En slik metode kan i følge analysen vise seg å være effektiv når det kommer til ferdighetsoppnåelser og korrigerende av motoriske feil.

Om vi ser disse modellene i lys av problemstillingen, kan det argumenteres for at ikke alle metodenes hensikter er relevante for kroppsøvingsfaget. Ut i fra analysen kan det argumenteres for at positiv selvmodell og negativ tilbakemeldingsmodell i større grad kan relateres til kroppsøvingsfagets formål, i motsetning til selvmodell gjennom videomodellering. Det kan sies ut ifra flere av elevenes svar angående tematikken: *«Mine tidligere erfaringer med bruk av video er at jeg klarte å se hva jeg skulle forbedre på video. Da lærer man av egne handlinger og det er lettere å forholde seg til, enn bare en muntlig tilbakemelding».* *«Dette prosjektet er den eneste gangen jeg har sett meg selv på video for å se forbedringspotensialet mitt mot læringsmålet vi satte».* *«Det var en helt annen måte å lære på, og jeg føler jeg hadde et læringsutbytte med det».*

Den sistnevnte metoden, med videomodellering, kan i større grad passe til toppidrettsfaget som har sitt formål å utvikle ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette kan vi si ettersom formålet til kroppsøvingsfaget legger vekt på livslang bevegelsesglede, i motsetning til toppidrettens formål som legger vekt på gode prestasjoner og prestasjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2006). Når vi da ser på hvordan problemstillingen stiller seg til bruk av de ulike modellene, kan det legitimeres for hvordan bruk av digital video som læringsverktøy kan

bevisstgjøre selvregulerende egenskaper i kroppsøvningsfaget. En sammenlikning vi kan trekke til et prestasjonsrettet toppidrettsfag, er kommentaren til Ole. Han nevnte hvordan forsvaret hadde brukt instruksjonsvideoer før sesjon: *«De andre virket veldig positive med å vite hvordan øvelsen skulle gjøre. Det var lettere å forberede seg på å gjennomføre øvelsen akkurat som videoen viste. Forsvaret var veldig opptatt av å gjøre det helt riktig, som jeg synes var ryddig og kontrollert».*

6.8 Veien videre

Denne avhandlingen har undersøkt *«Hvordan kan bruk av digital video som læringsverktøy påvirke elevers læring og selvregulering i kroppsøvningsfaget?»*. Dette har blitt gjennomført ved å intervju fire elever fra tredje klasse på videregående skole. Vi kan ut i fra analysen se at elevene har vært gjennom flere selvregulerende prosesser som er sett i sammenheng med relevant empiri innenfor forskningsfeltet. Tematikken om selvregulering i norsk skole har i følge Hopfenbeck (2011a) vært et underutforsket felt. Denne oppgaven har vært et bidrag til å belyse denne tematikken.

Utgangspunktet for selvregulering og digital video som læringsverktøy har vært inspirert og hentet fra fagfornyelsens forslag til fremtidig pedagogisk tilrettelegging for elever i et fremtidig samfunn (NOU 2015:8; Hopfenbeck, 2011a). Digitalisering har i tillegg vært inspirert fra fagfornyelsens ideer om fremtidens kompetanser innen arbeidslivet. Mitt ønske var å kaste lys over hvordan kombinasjonen av selvreguleringsbegrepet og bruken av digital video som læringsverktøy kan inspirere til nytenkende undervisning i kroppsøvningsfaget i et fremtidig perspektiv. De politiske styringsdokumentene legger vekt på implementering av både selvregulering og digitalisering av kjernefagene i norsk skole, noe som inkluderer kroppsøvningsfaget. Ut i fra denne analysens positive syn på bruk av video til selvregulering, kan det være interessant å utforske de mer uheldige sidene bruk av video kan medføre. Siden informantene i dette prosjektet var nokså samstemte, kan et utvalg fra andre skoler og områder gi et mer nyansert bilde på videobruk. Da kan et problemområde rundt denne problematikken være hvordan det er å observere seg selv på video om man ikke liker det man ser? Derfor mener jeg at det er et viktig problemområde det bør forskes mer på.

Ettersom dette har vært en kvalitativ studie, kan veien videre i dette forskningsfeltet utforske andre tilnærminger, både innen kvalitativ, men også kvantitativ tilnærming. En interessant tilnærming kunne vært en intervensjonsstudie der positiv selvmodell kan bli brukt som metode, der elevene får strukturerte evalueringsskjemaer av atferdsmønstrer deres rettet mot selvobservasjon som etterarbeid. Denne tilnærmingen kunne bidratt til å belyse selvregulering i kombinasjon med digital video for kroppsøvningsfaget ytterligere. Ettersom det i analysens kom frem at gruppens

sammensetning var god, og at målsetning ble satt realistisk ut ifra gruppens intensjoner og potensiale, kunne det vært interessant å kartlegge elever med større variasjon av personlige målsetninger og sett på hvordan det kunne påvirket den kollektive målsetningen og metoden for å løse oppgaven. Andre metoder kunne vært å se selvreguleringsbegrepet i kombinasjon med andre relevante modeller tilpasset kroppsøvingsfaget.

7. Litteraturliste

Amara, S., Mkaouer, B., Nassib, S. H., Chaaben, H., Hachana, Y. & Ben Salah, F. Z. (2015). Effect of Video Modeling Process on Teaching/Learning Hurdle Clearance Situations on Physical Education Students. *Advances in Physical Education*, 5, 225-233.

<http://dx.doi.org/10.4236/ape.2015.54027>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

Bandura, A. & Jourden, F. J. (1991). Self-Regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941-951.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.

Chalmers, A., F. (1995). *Hvad er videnskab* (4. oplag). København: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag AS.

Dweck, C. (2016). *Mindset - the new psychology of success*. Penguin Random House LLC, New York.

Everett, E. L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget

Fukkink, R. G. & Trienekens, N. (2010). Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture. *Educ Psychol Rev*, 23, 45-63.
<http://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5>

Føllestad, D. & Walløe, L. (2017). Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi (5. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Hopfenbeck, T. (2011a). 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

Igland, S. T. (2018). *Elevers selvregulering i kroppsøvingfaget*. Masteropgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Johannessen, A., Tufte, P., A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Krogh, T. (2003). Gadammers oppfatning av hermeneutikk. I: T. Krog, Historie, forståelse og fortolkning: Innføring i de historisk- filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter (4. utg.). (s. 235-260). Oslo: Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (Red.). (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). 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*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo

Letting, M. G. (2017). *Elevens refleksjoner om tilbakemelding og selvregulering i kroppsøvingsfaget*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative research for physical culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Mohnsen, B., Anderson, M., Mikat, R. P. & Martinez, R. (2001). Digital Video Production in Physical Education and Athletics. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(6), 19-21.

<http://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605765>

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.

- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23(2), 141-157
- Palao, J. M., Hastie, P. H., Cruz, P. G. & Ortega, E. (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63. <http://doi.org/10.1080/1475939X.2013.813404>
- Schunk, D. H. (2014). Self-regulation. I: D. H. Schunk, *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). (s. 349-393). Harlow: Pearson.
- St.meld. nr 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 16. Mars 2019 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec4>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 11.Mai 2019 fra: <https://www.udir.no/kl06/IDR5-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 18. Mars 2019 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Weir, T & Connor, S. (2009). The use of digital video in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 155-171. <http://doi.org/10.1080/14759390902992642>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. http://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

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. & 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: Godkjenning av NSD

Vedlegg 5: Bekreftelse av lagring på godkjent enhet

Vedlegg 1:

Intervjuguide

Sjekkliste før intervjuet:

- Før intervjuet ønsker jeg å presentere meg, hilse og ufarliggjøre intervjusituasjonen ved å føre en uformell samtale før vi setter oss ned.
- Intervjupersonen får deretter presentert informasjonen rundt intervjuet slik at jeg som forsker vet at intervjupersonen har forstått informasjonen rundt anonymitet, konfidensialitet, lagring av materiale og at intervjupersonen når som helst kan trekke seg fra prosjektet.
- Informasjon om at prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD.
- Vise lydopptaker og informere om at samtalen blir tatt opp.
- Jeg vil legge vekt på at det ikke finnes noen riktige eller gale svar, og at jeg kun er opptatt av deres personlige mening, tanker, følelser og erfaringer rundt spørsmålene som stilles.

| Forskningsspørsmål | Hovedspørsmål | Oppfølgingsspørsmål |
|--|---|---|
| Hvilke interesser utenom skolen har eleven? | Hva slags interesser har du på fritiden? | Hvordan ble du interessert i dette? |
| Hvilket forhold har eleven til kroppsøvingfaget? | Hvordan synes du kroppsøvingfaget var på ungdomskolen i forhold til videregående? Hva liker du best med faget? Hva synes du er utfordrende med faget? | Var det noe du husker spesielt godt som du lærte? Begrunne? Begrunne eventuelle aktiviteter? Hvorfor? Var det en spesiell situasjon eller utfordring? Hva kunne vært gjort for å endre det? |
| Hvilke faktorer mener eleven er læringsfremmende i kroppsøvingfaget? | Hva mener du er det viktigste å lære i kroppsøving? Hvilken erfaring har du med læringsmål i kroppsøvingfaget? | Hvordan ville du lagt opp til dette? Noe annet? Er det gode mål for hver time? Hva gjør du for å nå disse? |

| Forskningsspørsmål | Hovedspørsmål | Oppfølgingsspørsmål |
|---|--|--|
| <p>Kan mer selvstendig medansvar i kroppsøvfingsfaget hjelpe elevene å motiveres med å nå målsetninger av kompetansemålene?</p> | <p>Hvilke erfaringer har du med å bestemme valg av innhold i kroppsøvfingstimene fra tidligere undervisning?</p> <p>Har du eksempler på aktivitet/periode?</p> | <p>Hvordan opplevde du motivasjonen din? Er det noe du kunne tenkt deg mer av?</p> <p>Hva var bra og hva var utfordrende i denne perioden?</p> |
| <p>Kan eleven motiveres med å nå kompetansemålene ved å selv sette egne læringsmål?</p> | <p>Hvordan følte du at læringsutbyttet ditt var med å sette egne mål for perioden?</p> <p>Hvilke utfordringer følte du det var å sette egne læringsmål?</p> | <p>Var dette noe som motiverte deg til å nå de i større grad?</p> <p>Har du et eksempel? Hva var baktanken med å sette akkurat det målet? Opplevde du oppnåelse av målet?</p> |
| <p>Hvilket forhold har elevene til underveivurdering?</p> <p>Hvilke tilbakemeldinger har eleven erfaring med å få i kroppsøvfingsfaget?</p> | <p>Kan du si noe om hvordan du synes tilbakemeldingene fra kroppsøvfingslærere har vært i timene?</p> <p>Hva har tilbakemeldingene vært fokusert på?</p> | <p>Hvordan ville du foretrukket at lærerne gav tilbakemeldinger?</p> <p>Hva hadde du foretrukket at læreren hadde fokusert på i tilbakemeldingene? Ville du vektlagt andre faktorer?</p> |
| <p>Hvordan utarbeider eleven seg målsetninger i kroppsøvfingsfaget?</p> | <p>Har du noen eksempler på hvordan du har satt dine egne målsetninger?</p> | <p>Om ja, hvordan arbeidet du med det?</p> <p>Hvis nei, hvordan kunne du tenkt deg at prosessen foregikk?</p> |
| <p>Hvor delaktig har eleven erfaring med å sette målsetninger for seg selv i kroppsøvfingsfaget?</p> | <p>I hvilken grad vil du si at du har hatt oversikt over din egen progresjon i de ulike emnene i kroppsøvfingsfaget?</p> | <p>Synes du samarbeidet og kommunikasjonen med kroppsøvfingslærer har vært godt når du skal sette og arbeide mot dine individuelle læringsmål? Hva gjorde det bra?</p> |

| Forskningsspørsmål | Hovedspørsmål | Oppfølgingsspørsmål |
|--|---|--|
| I hvilken grad har eleven tatt del i sitt eget læringsarbeid og vurdering av selv? | Har du satt karakter på deg selv i kroppsøvingsfaget? | Hvordan foregikk det? Vet du om dette ble brukt i vurderingen av lærer? |
| Hvilken erfaring har eleven med bruk av video som læringsverktøy? | Har du tidligere brukt video i kroppsøvingssammenheng? Hva synes du er bra og hva kan være utfordrende med bruk av video? Hva synes du ble hovedfokus med bruk av video? Prestasjon eller læring? | Hvis ja, hvordan gjorde dere dette? Hvis ikke, er dette noe du kunne tenkt deg, og hvordan ville du organisert det? Hvilken fordel kan video være for deg og din læring? I hvilken grad synes du selv du klarte å fokusere på akkurat det fokusområdet du hadde satt deg i forhold til læringsmålet? |
| Hvordan erfarte eleven bruk av video for å nå sine satte mål for oppgaven? | Hvis du skal sammenlikne læringsutviklingen din fra tidligere erfaringer med samme tema, hvordan synes du bruk av video var for din læring? | Er det noe som kunne blitt gjort annerledes? Hva? Opplevde du noe ubehag med bruk av video for å se deg selv? |
| Avslutning | Hvordan synes læreren bør legge opp undervisningen for å gi gode tilbakemeldinger i kroppsøving? | Hvis du sammenlikner tilbakemeldingene læreren hadde gitt deg, og hva du selv kunne se på video, hva synes du er positivt og negativt med bruk av video som et læringsverktøy? Hva er dine tanker om bruk av video som du og lærer ser sammen og utarbeider målsetninger sammen? |

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan bruk av digital video som læringsverktøy påvirke elevers læring og selvregulering i kroppsøvingsfaget?».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan vurdering for læring kan bidra til hvordan elever i større grad selv kan ta del i sitt eget læringsarbeid med bruk av video som et læringsverktøy. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne studien er formålet å undersøke hvordan vurdering for læring kan bidra til at elever i større grad selv kan ta del i sitt eget læringsarbeid ved å vurdere seg selv, med bruk av video som læringsverktøy.

Med dette som bakgrunn har jeg et ønske om å undersøke relevante problemstillinger gjennom kvalitative intervjuer med elever. Intervjuene skal utgangspunkt i en fremtidsrettet skolering av vurdering. Grunnen til dette er at forslaget til de nye læreplanene felles har som utviklingsmål om å implementere økt fokus på digitalisering i hvert enkelt fag. Derfor ser jeg på kroppsøvingsfaget som et fag med interessante utviklingsmuligheter når det gjelder digitalisering og vurdering for læring.

Problemstillingen vil være:

«Hvordan kan bruk av digital video som læringsverktøy påvirke elevers læring og selvregulering i kroppsøvingsfaget?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Kristin Vindhol Evensen, seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette forskningsprosjektet har et strategisk utvalg av informanter. Kriterier for prosjektet er at elevene som deltar skal ha fylt 18 år og gå i tredje klasse ved videregående skole. Det velges derfor

ut en VG3 klasse som får henvendelsen. Grunnen til dette alderstrinnet er for å sikre at informantene har erfaring med vurdering og vurderingssituasjoner og at informantene selv skal kunne velge selv om de ønsker å delta eller ikke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil det gjennomføres en periode i kroppsøvingstimene der du i en gruppe med andre elever skal sette opp egne læringsmål for perioden. I etterkant av denne perioden vil det gjennomføres et intervju på ca. 25 minutter, der intervjuet skal omhandle dine erfaringer, tanker og opplevelser med bruk av video som et læringsverktøy. Opplysninger og informasjon som samles inn vil være lydopptak fra intervjuene som transkriberes til mastergradsavhandlingen.

Personopplysninger skal ikke fremlegges, og du vil være helt anonym.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kristin Vindhol Evensen (veileder og ansvarlig for forskningsprosjektet) og Simen Nymark (student og forsker) ved Norges Idrettshøgskole, Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, har tilgang til opplysningene og informasjonen.
- Navn, alder og andre relevante personopplysninger vil være fiktive og skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av avhandlingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.19. Alle lydopptak vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Kristin Vindhol Evensen ved Norges Idrettshøgskole, seksjon for kroppsøving og pedagogikk, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Behandlingsansvarlig: Kristin Vindhol Evensen: epost: k.v.evensen@nih.no
- Forsker: Simen Nymark: epost: simennymark@gmail.com
- Vårt personvernombud:
Norges Idrettshøgskole
Besøksadresse: Sognsveien 220, Oslo
Postadresse: Pb 4014 Ullevål Stadion, 0806 Oslo
Telefon: +47 23 26 20 00, postmottak@nih.no
www.nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristin Vindhol Evensen

Simen Nymark

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Masterstudent

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan vurdering for læring med bruk av digital video som læringsverktøy påvirke elevers læring i kroppsøvningsfaget?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i en vurderingssituasjon med bru av video

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.05.19

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Hvordan kan vurdering for læring med bruk av digital video som læringsverktøy påvirke elevers læring i kroppsøvingsfaget

Referansenummer

651479

Registrert

06.09.2018 av Kristin Vindhol Evensen - k.v.evensen@nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Kristin Vindhol Evensen, k.v.evensen@nih.no, tlf: 90591285

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Student

Simen Nymark, simennymark@gmail.com, tlf: 90864309

Prosjektperiode

01.09.2018 - 31.05.2019

Status

16.10.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

16.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 16.10.18. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.19. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine

rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: Bekreftelse av lagring på godkjent enhet

31.08.18

Retningslinjer for behandling av persondata i forskningsprosjekter som gjennomføres av studenter

Personopplysningsloven i Norge stiller strenge krav til personvern. Ved forskning på mennesker stilles det blant annet krav om at databehandlingen skal ha et lovlig formål og samtykke fra forsøkspersonene (eller deres foreldre dersom det er snakk om personer under 18 år), at opplysninger ikke skal brukes til andre formål/på andre måter enn det som forsøkspersonene har samtykket til, og at de skal beskyttes slik at uvedkommende ikke får tilgang til dem.

Når studenter deltar med studentprosjekter inn i større forskningsprosjekter, skal ansvarlig prosjektleder påse at de bruker NIHs infrastruktur og rutiner for sikker behandling av personopplysninger. Når prosjektet ikke inngår i et større prosjekt, og ikke bruker felles infrastruktur, skal studenten i samråd med veileder sikre seg at metode og utstyr for databehandling oppfyller NIHs krav:

1) Studenter må ikke behandle/lagre personsensitive data på PC som ikke er satt opp av NIHs IKT avdeling. Det vil si alle typer opplysninger eller vurderinger som kan knyttes til en bestemt person og som omhandler:

- opplysninger om helse og helserelevante forhold
- genetiske opplysninger
- biometriske opplysninger som anvendes til entydig identifisering av personer
- opplysninger om etnisk eller rasemessig bakgrunn
- opplysninger om politiske eller religiøse oppfatninger og livssyn
- opplysninger om seksuell forhold og -legning
- opplysninger om fagforeningsmedlemskap

2) Personopplysninger som ikke er sensitive kan lagres på PC som ikke er satt opp av NIHs IKT avdeling, men da stilles følgende krav:

a) Utstyret må være sikret med:

- brukernavn og passord
- skjermsparer/automatisk lås av PC
- automatisk oppdatering av programvare slik at de har siste sikkerhetsoppdateringer
- lokal brannmur installert
- oppdatert anti-virus installert

Videre anbefales det at man krypterer lokal harddisk, for eksempel med BitLocker på maskiner med Windows eller med Filevault på MacOS. Studenten er selv ansvarlig for sikkerhetskopiering.

Data kan alternativt lagres på studentens OneDrive-område som er tilgjengelig via Office 365. Her benyttes Feide brukernavn og passord for innlogging.

b) Fil/data og PC skal kun benyttes av studenten

c) Data skal slettes på PC, og ev. overføres til NIHs løsning for sikker lagring, så raskt som mulig.

d) Veileder har ansvar for at studenten er kjent med og følger disse retningslinjene. Veileder og student signerer på vedlagte bekreftelse. Fagseksjonen arkiverer bekreftelsen.

Studenten kan ta kontakt med NIHs IKT helpdesk for studenter (i biblioteket) for råd og veiledning.

Bekreftelse på at studentprosjekt gjennomføres i henhold til "Retningslinjer for behandling av persondata i forskningsprosjekter som gjennomføres av studenter"

Prosjekt (navn):

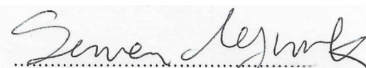
«Hvordan kan bruk av digital video som læringsverktøy påvirke elevers læring og selvregulering i kroppsøvingsfaget?».

Fagseksjon: Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Undertegnede bekrefter herved at:

- prosjektet ikke innebærer behandling/lagring av sensitive personopplysninger,
- det i behandling av personopplysninger i prosjektet brukes PC som er satt opp i henhold til NIHs "Retningslinjer for behandling av persondata i forskningsprosjekter som gjennomføres av studenter",
- PC som benyttes til behandling/lagring av personopplysninger kun benyttes av studenten
- Data skal slettes på PC, og ev. overføres til NIHs løsning for sikker lagring, så raskt som mulig.

Dato: 06.09.18



Signatur student