

Stian Tveit Igland

Elevers selvregulering i kroppsøvingsfaget

En kvalitativ studie om hvordan 10. klasseelever opplever og erfarer å jobbe med en egentreningsoppgave i kroppsøving, sett i lys av en modell om selvregulert læring.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2018

Sammendrag

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

Selvregulering har i de senere år fått mer fokus både politisk og i en utdanningssammenheng. Det er en tverrfaglig kompetanse som det skal satses på i fremtidens skole (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hopfenbeck (2011) etterlyser mer kvalitativ kunnskap om hvordan selvregulering kommer til uttrykk i fagspesifikke sammenhenger og hvordan begrepet forstås av elever. Selvregulering og egentrening fremstår som underutforskede temaer i kroppsøvingfaget.

Formålet med studien er å undersøke hvordan et utvalg elevers selvreguleringsprosesser kommer til uttrykk gjennom deres arbeid med en egentreningsoppgave i en kroppsøvingfaglig kontekst. Nicol og Macfarlane-Dick (2006) sin modell om selvregulert læring, har blitt brukt til å analysere og tjene studiens formål. Metodologisk har studien en kvalitativ tilnærming, hvor det er gjennomført en kombinasjon av en tekstanalyse, og semi-strukturerte intervjuer av seks elever i to 10. klasser.

På bakgrunn av studiens funn virker det å være en sammenheng mellom elevenes tidligere kunnskap, motivasjon og mestringsforventning. Elevenes overvåking av egen læring viste seg å være en dynamisk prosess, hvor de vekslet mellom to ulike forståelser av hva som vurderes. Da det ble lengre avstand til ekstern feedback fra læreren og arbeidet med loggen, lente de seg på den generelle forståelsen av vurdering i faget, og manglet klare holdepunkter å forholde seg til. Da de på den andre siden var engasjert i loggskrivning og fikk ekstern feedback av læreren, overvåket de læringen på en mer hensiktsmessig måte i samsvar med vurderingskriteriene. Det viser seg at elevenes selvregulerende prosesser også kan støttes og utvikles i stor grad av læreren.

Egentreningsoppgaven inneholder flere faktorer som er sentrale i den ideelle prosessen elevene skal være engasjert i for å være selvregulerte ifølge modellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006). Elevene engasjerte seg og jobbet med disse faktorene i større og mindre grad. Jeg mener potensialet for at de kunne lære seg å bli mer selvregulerte var tilstede i oppgaven. For å være sikker på at elevene skal lære seg å bli mer

selvregulerte bør læringen av selvregulering gjøres eksplisitt (Hopfenbeck, 2011). Det var det ikke lagt opp til i denne egentreningsoppgaven. Videre kom det frem at det var flere kontekstuelle faktorer som spilte inn på elevenes selvregulerende prosesser. Til tross for at kroppslig læring ikke var en del av den kognitive teorien denne studien lener seg på, viste det seg at det spilte en viktig rolle i flere av elevenes selvregulerende prosesser. Det kom blant annet til uttrykk i forbindelse med deres tidligere kunnskap, erfaring, mestringsforventning og læringsutbytte.

Studien viser til at tidligere forskning har stilt seg tvilende til egentreningsoppgavers egnethet i ungdomsskolen. Til tross for de fagdidaktiske utfordringene og kritikerne av egentreningsoppgaver, virker det som at oppgaven denne studien baserer seg på er egnet for elevene jeg intervjuet. Derfor konkluderer studien med at denne typen egentreningsoppgaver er en god oppgave for elever i ungdomsskolen – hvis oppgaven tilpasses elevene. Til samme tid fremstår lærernes individuelle tilpasning og oppfølging av elevene som en didaktisk utfordring, som krever mye faglig-, didaktisk- og selvreguleringskompetanse av læreren.

Denne studien har bidratt til å bringe frem innsikter fra teorien og modellen jeg har brukt på et praktisk og fagdidaktisk plan. Dette var kunnskap Hopfenbeck (2011) etterlyste. Jeg håper at denne studien kan bidra til å åpne opp fenomenet selvregulering i en kroppsøvfingsfaglig kontekst. Avslutningsvis konkluderer jeg med at det er behov for mer forskning på selvregulering i kroppsøvfingsfaget, og foreslår hvordan det kan undersøkes videre.

Innhold

Sammendrag.....	3
Innhold	5
Forord.....	7
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn for studien.....	8
1.2 Problemområde.....	9
1.3 Problemstilling	9
1.4 Studiens struktur	10
2. Kontekst.....	11
2.1 Aktualisering	11
2.1.1 Fremtidens skole.....	12
2.2 Selvreguleringskompetanse.....	14
2.2.1 Forskning på selvregulering	14
2.3 Fagdidaktisk kontekst	16
2.3.1 Kroppsøving	16
2.3.2 Forskning på selvregulering i kroppsøving	18
2.3.3 Egentrening.....	21
2.3.4 Forskning på egentrening i kroppsøving	22
2.4 Oppsummering.....	26
3. Teori	27
3.1 Støttebegreper	27
3.1.1 Metakognisjon	27
3.1.2 Feedback og formativ vurdering.....	28
3.2 Selvregulering.....	29
3.2.1 En modell om selvregulert læring.....	31
3.3 Oppsummering.....	36
4. Metode.....	37
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	37
4.2 Datainnsamling	38
4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	38
4.2.2 Utvalg	39
4.2.3 Intervjuguiden.....	40

4.2.4	Pilotintervju	41
4.2.5	Gjennomføring av intervjuene	42
4.2.6	Transkribering	43
4.3	Analyse	44
4.4	Etiske refleksjoner	45
4.5	Forskerrollen	47
4.6	Kvalitetskontroll – Validitet, reliabilitet og overførbarhet	49
4.6.1	Reliabilitet	49
4.6.2	Validitet	50
4.6.3	Overførbarhet	51
5.	Analyse	52
5.1	Egentreningsoppgaven	52
5.1.1	Oppgavens kontekst	52
5.1.2	Beskrivelse av oppgaven	53
5.1.3	Analyse av oppgaven	55
5.2	Analyse av empirien	60
5.2.1	Fase B	60
5.2.2	Fase C	66
5.2.3	Fase D	70
5.2.4	Fase E	75
5.2.5	Fase F	78
5.2.6	Fase G	80
5.2.7	Intern feedback	83
5.3	Oppsummering	86
6.	Diskusjon	87
6.1	Mestringsforventninger	87
6.2	Overvåking av egen læring	89
6.3	Oppgaven som læringsprosess	91
6.4	Kontekst	92
6.5	Kroppslig læring	93
6.6	Oppgavens egnethet for elever i ungdomsskolen	94
6.7	Veien videre	95
	Referanser	97
	Figuroversikt	105
	Vedlegg	106

Forord

Etter et interessant, krevende og svært lærerikt år, kan jeg med stolthet slå meg på brystet som ferdig utdannet lektor i kroppsøving og idrettsfag. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg utviklet min forståelse av fenomenet selvregulering. Dette er kunnskap jeg vil dra nytte av resten av livet. Videre vil jeg benytte forordet til å takke de personene som har gjort ferdigstillelsen av denne oppgaven mulig med sine bidrag underveis dette året.

Jeg vil starte med å takke min hovedveileder Jorunn Spord Borgen, Professor ved Seksjonen for kroppsøving og pedagogikk, Norges Idrettshøgskole. Din tette og kontinuerlige oppfølging har vært helt avgjørende for denne studien! Du har utfordret meg hele veien og passet på at jeg har holdt motet oppe. Jeg vil også rette en takk til biveileder Finn Hjordemaal, Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, UiO. Takk for at du har delt din kunnskap gjennom svært lærerike samtaler. Jeg vil takke dere begge to for å ha utfordret meg både i forhold til det faglige innholdet i oppgaven og mitt vitenskapelige språk. Dere har vært helt uvurderlig for meg og arbeidet med studien.

Takk til læreren som ga av sin tid, var engasjert og hjalp meg med flere sentrale deler i forhold til datainnsamlingen. Takk til elevene som skrev under på samtykkeerklæringen, stilte seg positive til å delta i studien og ga meg innblikk i deres livsverden.

Takk til Lars og Lise som gjennom sitt gode humør, galgenhumor, faglige og ufaglige samtaler har hjulpet meg gjennom denne prosessen. Jeg vil også rette en takk til min mor, Mari, Veronica, Stian og Mats for korrekturlesning.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste som har støttet meg gjennom hele prosessen i et år hvor jeg har levd litt i min egen boble.

Takk.

Oslo, Mai 2018

Stian Tveit Igland

1. Innledning

Dette er en masteroppgave fra Norges idrettshøgskole (NIH), med tilhørighet til seksjonen for kroppsøving og pedagogikk. I denne studien ønsker jeg å undersøke seks elevers opplevelser og erfaringer med læringsarbeidet i forbindelse med en egentreningsoppgave i kroppsøvingsfaget. Innledningsvis vil jeg gi leseren innblikk i bakgrunnen for studien og dens faglige formål. Videre vil jeg presentere problemområdet med påfølgende problemstilling. Dette gjøres for å skape en forståelse for hvorfor jeg har valgt å undersøke denne studiens tematikk. Til slutt vil jeg beskrive studiens oppbygning og struktur.

1.1 *Bakgrunn for studien*

Min interesse for denne studiens fagspesifikke rammer har kommet gjennom min nysgjerrighet knyttet til feedback og formativ vurdering. Denne nysgjerrigheten oppstod gjennom lærerutdanningen jeg tar ved NIH. Etter å ha skrevet en bachelor om de to nevnte temaene, ble jeg nysgjerrig på de bakenforliggende prosessene. Jeg begynte å reflektere over hvordan elever tenker om tilbakemeldingene de får, og hva de tenker om sin egen læring. Dette er også relevant i dagens utdanningspolitiske kontekst, fordi det pågår et reformarbeid der dagens læreplan skal fornyes. Da Kunnskapsdepartementet (2017b) varslet at læreplanen Kunnskapsløftet skal fornyes til 2020, ble jeg svært interessert i hva fokuset i fremtidens skole ville være. Kunnskapsdepartementet (2017b) refererte til Meld. St. 28 (2015-2016) som bakgrunn for denne fagfornyelsen. I denne meldingen blir det foreslått at skolen i større grad skal tilrettelegge for fire fagovergripende kompetanser. Av disse fire kompetansene var det «kompetanse i å lære» som vekket min interesse. Det ble videre utdypet i Meld. St. 28 (2015-2016) at det var teorier og forskning på selvregulering som er utgangspunktet for utviklingen av dette kompetanseområdet. Etter å ha satt meg inn i denne teorien, kom jeg frem til at tematikken rundt selvregulering kunne være med å kaste lys over elevenes tolkning av tilbakemeldinger og hva de tenker om sin egen læring. Som en konsekvens ble teori om selvregulering mitt teoretiske utgangspunkt.

1.2 Problemområde

Ifølge Ludvigsen-utvalget vil selvregulerte elever være i stand til å lære og møte utfordringer på en måte som vil gi dem grunnlag for å kontrollere sitt eget liv i fremtidens samfunn (NOU 2015: 8). I de senere årene har selvregulering også tredd frem som et sentralt tema innenfor utdanningsforskning (Hopfenbeck, 2011). Etter et søk i litteraturen kom det frem at det er forsket en god del generelt på selvregulering, men det er forsket lite på selvregulering i kroppsøving. Hopfenbeck (2011) mener at det trengs mer kvalitativ kunnskap om hvordan selvregulering kommer til uttrykk i skolen og hvordan det forstås av lærere og elever. Med dette utgangspunktet ser jeg det som interessant å undersøke hvordan selvregulering kommer til uttrykk gjennom elevers erfaringer og opplevelser i kroppsøvingfaget.

1.3 Problemstilling

Ut ifra studiens bakgrunn (jf. 1.1) og problemområde (jf. 1.2) vil jeg i denne studien undersøke hvordan elever opplever å jobbe med en individuell oppgave i kroppsøving og hvilke erfaringer de gjør seg med læringsarbeidet i den sammenhengen, i lys av teori om selvregulering. Under arbeidet med rekruttering av informanter snakket jeg med en lærer som viste interesse for at jeg kunne gjennomføre datainnsamlingen i hennes klasser. I denne samtalen spurte jeg om hun hadde planer om å gi elevene noen individuelle oppgaver i løpet av høsten. Etter hvert kom det frem at hun planla å gi elevene en egentreningsoppgave som strakk seg over en lengre periode denne høsten. Etter å ha satt meg inn i denne egentreningsoppgaven, fant jeg det meget interessant å samle inn data fra elevenes opplevelser og erfaringer med den. Derfor endte jeg opp med å ha datainnsamling i to av klassene som skulle ha denne oppgaven. På bakgrunn av dette har studiens problemstilling blitt mer spissformulert, og resultert i denne formuleringen:

«Hvordan opplever elever i ungdomsskolen (10. klasse) å jobbe med en egentreningsoppgave, og hvilke erfaringer gjør de seg med læringsarbeidet i denne sammenhengen?»

Metodisk vil denne problemstillingen undersøkes gjennom en tekstanalyse av egentreningsoppgaven og seks kvalitative intervjuer med elever fra de to 10. klassene

som var engasjert i den. Selvregulerings teori vil benyttes for å forstå elevenes opplevelser og erfaringer med dette læringsarbeidet. Formålet med studien er å undersøke hvordan elevenes selvreguleringsprosesser kommer til uttrykk gjennom deres arbeid med egentreningsoppgaven og om dette er noe de bruker og har et bevisst forhold til. For å koble elevenes erfaringer og opplevelser opp imot teori om selvregulering, vil jeg benytte Nicol og Macfarlane-Dick (2006) sin modell om selvregulert læring. Ved å bruke denne modellen og teorien om selvregulering kan jeg kaste lys over hva elevene tenker om deres selvregulerende prosesser i en kroppsøvingsfaglig kontekst.

1.4 Studiens struktur

I kapittel 2 presenterer jeg studiens kontekst. Jeg aktualiserer begrepet selvregulering og presenterer sentrale synspunkter ved «kompetanse i å lære» og selvregulering i Meld. St. 28 (2015-2016). I tillegg vil jeg redegjøre for forskningstrekkene på selvregulering de senere årene og forskning på selvregulering i Norge. I den siste delen av kapittel 2 vil studiens fagdidaktiske kontekst og tidligere forskning på selvregulering og egentrening belyses. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for studiens teoretiske rammeverk. I kapittel 4 vil jeg prøve å gjøre studien så «gjennomsiktig» som mulig gjennom å presentere og begrunne de metodiske valgene som har ført til datagrunnlaget i studien. Dette inkluderer redegjørelsen for studiens ulike faser. I kapittel 5 presenteres konteksten rundt egentreningsoppgaven og oppgaveteksten studien er basert på. Deretter analyseres oppgaveteksten opp imot selvreguleringsmodellen. I den andre delen av kapittel 5 presenteres funnene i intervjuene i hver fase av selvreguleringsmodellen. Hvert underkapittel har en kort oppsummering og drøfting. I det 6. og siste kapittelet blir et utvalg temaer, basert på funnene i kapittel 5, presentert og diskutert opp imot en kroppsøvingsfaglig kontekst. Avslutningsvis drøftes noen kunnskapsbehov og forslag til videre forskning.

2. Kontekst

Med bakgrunn i studiens problemstilling om å få en bedre forståelse av elevenes selvregulerende prosesser gjennom arbeidet med en egentreningsoppgave i kroppsøving, vil det i dette kapitlet først bli redegjort for hvorfor selvregulering er et aktuelt tema i både samfunnet generelt og i utdanningsforskning. Så vil jeg vise til noen politiske styringsdokumenter som tar for seg fremtidens skole og hvordan selvregulering kommer til uttrykk der. Videre viser jeg til utviklingen på forskningsfeltet på selvregulering, og hvilket fokus det har vært på selvreguleringsforskning i Norge. Deretter vil jeg belyse studiens fagdidaktiske kontekst, og redegjøre for tidligere forskning på selvregulering i kroppsøvingsfaget. Påfølgende del vil ta for seg hvordan egentrening kommer til uttrykk i læreplanen, og vise til tidligere forskning på egentrening i kroppsøving. Til slutt vil jeg komme med en oppsummering.

2.1 Aktualisering

Hvordan skolen og utdanningssystemet kan møte utviklingen og utfordringene samfunnet står ovenfor de neste tiårene er en kontinuerlig og stadig tiltagende debatt blant forskere og politikere (Hopfenbeck, 2014). Samfunnet vil de neste 20-30 årene sannsynligvis få et større mangfold, økt grad av kompleksitet og gjennomgå stadig hurtigere endringer (NOU 2014: 7; Hopfenbeck, 2011; Hargreaves, 2004). Dagens samfunn krever i mye større grad enn tidligere arbeidstakere som behersker ulike former for kompleks problemløsning, eksperttenkning og kommunikasjon. Og kanskje viktigst av alt er evnen til å lære å sette seg inn i nye områder (Hopfenbeck, 2011). Hargreaves (2004) beskriver denne samfunnsutviklingen gjennom at samfunnet har utviklet seg fra å ha en industriøkonomi, til noe han kaller for kunnskapssamfunnet. Han argumenterer for at i et samfunn med en informasjonsoverflod, er det ikke lenger kapital eller arbeid som er de grunnleggende økonomiske ressursene, det er kunnskap (Hargreaves, 2004). For å eksemplifisere og underbygge denne utviklingen ble det fra 1999 til 2002 produsert like mye informasjonskunnskap som fra hele verdenshistorien frem til 1999. Noen forskere mente også at mengden kunnskap ville fordoble seg hver 72. time i løpet av 2010 (Hopfenbeck, 2011). I det moderne kunnskapssamfunnet er kunnskap en flytende og fleksibel ressurs som hele tiden ekspanderer og fornyer seg.

I 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg som skulle vurdere den norske skolen opp imot kravene til et fremtidig arbeids- og samfunnsliv. Dette utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen. Arbeidet til Ludvigsen-utvalget har resultert i to offentlige utredninger. Den første delutredningen tar for seg fremtidens skole, hvilke krav fremtidens samfunn og arbeidsliv vil stille og hvilke kompetanser som vil være viktige i denne sammenheng. Delutredning to tar også for seg fremtidens skole. Den har fokus på nødvendige endringer i fornyelsen av fag og kompetanser i den norske skolen. Disse to delutredningene er kunnskapsgrunnlaget til Meld. St. 28 (2015-2016). Samfunnsutviklingen jeg påviste tidligere i dette avsnittet utdypes videre i NOU 2015: 8:

Samfunnsutviklingen omfatter kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer lokalt og globalt med etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. Trekkene er ikke nye, men utviklingen på alle områdene endrer samfunnet i et høyt tempo, og påvirker samfunnslivet lokalt, regionalt og globalt i sterkere grad enn tidligere. (NOU 2015: 8, s. 8)

Meld. St. 28 (2015-2016) tar videre for seg hva som blir viktig i fremtidens skole på bakgrunn av denne samfunnsutviklingen. I neste avsnitt redegjøres det for hvilke kompetanser Ludvigsen-utvalget har ansett som de viktigste å satse på i fremtidens skole.

2.1.1 Fremtidens skole

På bakgrunn av samfunnets utviklingstrekk (jf. 2.1), anbefaler Ludvigsen-utvalget følgende fire kompetanseområder for fremtidens skole:

1. Fagspesifikk kompetanse
2. Kompetanse i å lære
3. Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
4. Kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015: 8, s. 8).

Ludvigsen-utvalget utdypes disse fire områdene på følgende måte:

Et bredt kompetansebegrep som involverer både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling, reflekteres i alle de fire kompetanseområdene. Sosiale og emosjonelle kompetanser omfatter blant annet engasjement i og holdninger til fag og til ens egen læring i fagene, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser og å kunne kommunisere og samhandle med andre. Skal disse sidene ved elevenes læring prioriteres i skolehverdagen, må de være en del av målene i fagene. (NOU 2015: 8, s. 9)

På bakgrunn av Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet, har Kunnskapsdepartementet (2017b) utformet en strategi for fagfornyelsen. Skolefagene skal få mer relevant innhold, og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre. De tre tverrgående temaene som skal prioriteres i fagfornyelsen er: bærekraft, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring. Samtidig skal læreplanene fremdeles ha kompetansemål, noe som innebærer at den fortsetter å være mål- og kriteriebasert. De grunnleggende ferdighetene skal også ivaretas og tydeliggjøres (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b).

Den nye overordnede delen av læreplanen er allerede vedtatt i Stortinget, og arbeidet med fagfornyelsen er på god vei. Kunnskapsdepartementet (2017b) viser til at fagfornyelsen har tre faser, som både overlapper og bygger på hverandre. I fase 1 prioriteres fagenes innhold, i fase 2 utformes selve læreplanen og i fase 3 forbereder aktuelle aktører seg på å ta den nye læreplanen i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Per dags dato utformes læreplanen, og i skrivende stund blir kjerneelementene utviklet. Kjerneelementene er det viktigste elevene skal lære i hvert av fagene, og de setter rammene for innholdet i fagene (Nilssen, 2018). Det siste utkastet til kjerneelementene i kroppsøving per april 2018 er: (1) bevegelse og kroppslig læring, (2) deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og (3) uteaktiviteter og naturferdsel. De viktigste endringene i faget er at det skal være et mindre idrettsrettet fag, og heller dreie seg mer over mot bevegelsesaktiviteter hvor lek og øving er sentralt (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Fagfornyelsen skal være ferdig og den nye læreplanen skal være klar til å implementeres i skolen i 2020. Jeg vil ikke ta for meg noe av fagfornyelsen videre i denne studien, ettersom den fortsatt utformes. Her har jeg vist at selvregulering omtales i dokumentene for fagfornyelsen av læreplanen, og dette er en del av konteksten for denne studien.

2.2 Selvreguleringskompetanse

Denne studien tar utgangspunkt i kompetanseområdet som omhandler kompetanse i å lære. I NOU 2015: 8 blir dette kompetanseområdet utdypet på følgende måte:

At elevene kan reflektere over hensikten med det de lærer, hva de har lært, og hvordan de lærer, kalles metakognisjon. Elever som utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære, og tenker over hvordan de lærer, er bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre. Å kunne ta i bruk ulike strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere egne lærings- og arbeidsprosesser er en del av dette. At elevene i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, og lærer å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser, kalles selvregulering. Utvalget anbefaler at det legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag (NOU 2015: 8, s.10).

Ludvigsen-utvalget anbefaler, i likhet med mange andre utdanningsforskere (Hopfenbeck, 2011; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Zimmerman, 2008; Schunk, 2014), at skolen skal prøve å gjøre elevene til selvregulerte lærende. Selvregulering forklares i NOU 2014: 7 som elevenes evne til å ta initiativer og styre deler av sin egen læringsprosess. Metakognisjon, som også blir trukket frem som et sentralt begrep i nevnte kompetanseområde, betraktes som elevenes evne til å reflektere over hva som læres, hensikten med det som læres og hvordan de selv lærer (NOU 2015: 8). Selvregulering og metakognisjon sin rolle i studien vil belyses i kapittel 3.

2.2.1 Forskning på selvregulering

Forskning på selvregulering i en utdanningssammenheng stammer fra psykologisk forskning på utvikling og selvkontroll blant barn og voksne (Schunk, 2014). Begrepet

selvregulering og faktorene knyttet til det stammer fra flere ulike psykologiske forskningsfelt, deriblant kognisjon, problemløsning, beslutningstagning, metakognisjon, motivasjon, fri vilje og læringsstrategier (Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman & Schunk, 2011). Forskning på selvregulering i en utdanningssammenheng startet i all hovedsak på 80-tallet (Hopfenbeck, 2011). Det har skjedd mye siden den gang, og både teoriene rundt selvregulering, hvordan det undersøkes og dens posisjon i utdanningen har endret seg mye (Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman & Schunk, 2011). Dette kan eksemplifiseres ved at forskningen på selvregulering har beveget seg fra dekontekstualiserte sammenhenger (laboratorieforskning) til domenespesifikke tiltak, for så å bevege seg mot kontekstsensitive tiltak (Boekaerts & Corno, 2005; Hopfenbeck, 2011). Boekaerts og Corno (2005) stiller spørsmålsteget ved validiteten og reliabiliteten til den første generasjonen med forskning på selvregulering nettopp fordi det ble undersøkt i dekontekstualiserte sammenhenger. I samsvar med utviklingen på forskningsfeltet belyser denne studien kroppsøving som en bestemt kontekst, og en konkret egentreningsoppgave som er gitt elever på 10. trinn i kroppsøving.

Selvregulering er et sentralt tema i dagens pedagogiske tenkning (Hopfenbeck, 2011). Som vi kan se i Meld. St. 28 (2015-2016), er selvregulering og evnene til å lære å lære, samt å overvåke sin egen læringsprosess, et av de nye satsningsområdene i norsk skole (jf. 2.1.1). Zimmerman (2000) betrakter selvregulering som menneskets viktigste egenskap. Dette utdyper han gjennom å mene at det er denne egenskapen som har gjort det mulig for mennesket å tilpasse seg og overleve under stadig skiftende forhold. I tillegg påpeker Pintrich (2002) at metakognitiv kunnskap har blitt satt øverst i klassifiseringssystemet for kunnskap, grunnet dens implikasjon for læring, vurdering og undervisning i utdanningssammenheng. Dette er noen av årsakene til at selvregulert læring har blitt et sentralt tema innenfor internasjonal utdanningsforskning de siste årene. I neste avsnitt vil jeg redegjøre for hvilket fokus selvreguleringsforskere har hatt i Norge.

Hopfenbeck (2011) har oppsummert forskningen som er gjort på strategibruk i skolen i Norge. Hun kaller det forskning på strategibruk og ikke selvregulering fordi hun viser til at selvregulert læring blir forsket på gjennom strategibruk i og på tvers av de ulike skolefagene i Norge. Elevenes kunnskaper om fagene og deres evnen til å overvåke sin egen læring er en viktig del av det Hopfenbeck (2011) beskriver som strategiforskning i

Norge. Hun hevder at norske forskere hovedsakelig har studert strategibruk i fag som matematikk, naturfag og samfunnsfag, og at det i de senere årene har vært et økende fokus på lese- og skrivestrategier på tvers av fag. I tillegg påpeker Hopfenbeck (2011) at det er gjennomført en del empiriske undersøkelser som tar for seg strategimålinger med spørreskjema som metode. Hun fremhever PISA-undersøkelsen som et eksempel. I denne undersøkelsen blir komponenter som er knyttet til selvregulering undersøkt i lys av kjernefag som norsk og matematikk. Videre viser hun til at det er et stadig økende fokus på selvregulering også i Norge (Hopfenbeck, 2011).

Gjennom sin kunnskapsoversikt redegjør Jonskås (2010) for forskningen på kroppsøvingfaget i Norge fra 1978 til 2010. Hun har avgrenset litteratursøket sitt til artikler som er publisert i Norge, eller av norske forfattere. Jonskås (2010) konkluderer med at emnene det blir skrevet mest om i denne forskningen er: tilpasset opplæring og integrering; læreplaner og historie; elevvurdering; og motivasjon. Hovedvekten av vurderingsforskningen undersøker standpunktvurdering og kriteriene i forbindelse med den (Jonskås, 2010). Ifølge Nicol og Macfarlane-Dick (2006) og Hopfenbeck, (2011) er det en tett kobling mellom selvregulering og elevvurdering og motivasjon. Hopfenbeck (2011) etterlyser mer forskning som kan gi økt kunnskap om utviklingen av selvregulering i norske klasserom. Denne studien håper å kunne bidra til å gi mer kunnskap til dette tilsynelatende underutforskede feltet.

2.3 Fagdidaktisk kontekst

På bakgrunn av studiens problemstilling om hvordan elever i ungdomsskolen opplever å jobbe med en egentreningsoppgave i kroppsøving og hvilke erfaringer de gjør seg med læringsarbeidet i denne sammenhengen, vil det i dette underkapittelet bli redegjort for hva som er unikt med kroppsøvingfaget og hvilke implikasjoner det vil ha for selvregulering. Deretter vil forskning på selvregulering i kroppsøving bli presentert. Videre vil jeg ta for meg hvordan egentrening kommer til uttrykk i læreplanen i kroppsøving, før jeg belyser tidligere forskning på egentrening i kroppsøvingfaget.

2.3.1 Kroppsøving

Kroppsøving blir beskrevet som et praktisk estetisk fag, både i Meld. St. 28 (2015-2016) og av Borgen og Hjørdemaal (2017), grunnet fagets praktiske karakter. Dette

kommer til uttrykk ved at Utdanningsdirektoratet (2015b) beskriver kroppsøvfingsfaget som et bredt praktisk fag hvor lek, grunnleggende bevegelser, idrett, dans og friluftsliv står sentralt. I tillegg er aktivitet og trening i et helseperspektiv viktig. Videre beskriver Utdanningsdirektoratet (2015b) at opplæringen har som mål å oppøve allsidige kroppslige ferdigheter og gi grunnlag for en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Faget skal blant annet utvikle kroppslig, sosial og teoretisk kunnskap og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det er altså snakk om både kroppslig og kognitiv kunnskap og læring. Vurderingen i faget er styrt av fagets innhold og lærerens og kollegers oppfatning av faget på hver enkelt skole (Prøitz & Borgen, 2011). På bakgrunn av Rundskriv om endringer i faget kroppsøving – 8 – 2012, ble innsats fra og med 2012 igjen en sentral del av vurderingen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Aasland og Engelsrud (2017) gjennomførte en studie for å undersøke hvordan innsats konstitueres i kroppsøvfingsfaget. De mener at virkningene av hvordan en lærer omtaler og praktiserer innsats i kroppsøving kommer til uttrykk gjennom elevers handlinger og ytringer. Aasland og Engelsrud (2017) konkluderer med at innsats er noe lærere mener de enkelt kan observere. Videre kom de frem til at elevene var beviste på at de må jobbe hardt og forbedre seg for å skåre høyt på innsats.

I likhet med fag som for eksempel norsk og matematikk er kroppsøving et av de gjennomgående kjernefagene i den norske skolen. Kroppsøving er også det eneste praktiske estetiske faget som er gjennomgående fra 1. trinn til og med Vg3, med unntak av yrkesfagelever som blir lærlinger etter Vg2. Til tross for at kroppsøving kan kategoriseres sammen med de andre gjennomgående kjernefagene, virker det som at det har en underordnet posisjon i skolen. Borgen og Hjordemaal (2017) påpeker i sin artikkel at kroppsøving ikke er et eksamensfag, og det er utelukkende faglæreren som setter standpunkt karakter. I tillegg viser de til at kroppsøvfingsfaget heller ikke er inkludert i omfattende utdanningsundersøkelser. Faget er for eksempel ikke representert i PISA-undersøkelsen, som undersøker elevers prestasjon og læringsutbytte i skolen med jevne mellomrom. Så selv om kroppsøvfingsfaget kan ses på som et av de gjennomgående kjernefagene i den norske skolen, har det ikke den samme posisjonen som de teoretiske fagene (Prøitz & Borgen, 2011).

Selvregulering blir beskrevet som en kognitiv eller akademisk form for læring i faglitteraturen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Butler & Winne, 1995; Boekaerts &

Corno, 2005). Zimmerman og Schunk (2011) hevder derimot at selvregulering er et viktig aspekt uavhengig av om man skal lære; å lese og skrive, matematikk, musikk eller kroppsøving (sports). De mener at selvregulering, uavhengig av fag, vil være en avgjørende faktor for en elevs måloppnåelse og prestasjoner. Selv om Zimmerman og Schunk (2011) snakker om «sports» refereres det ofte til «physical education», som kan sammenlignes med det norske kroppsøvingsfaget. Til tross for at det ikke jobbes innenfor en akademisk kontekst mener Zimmerman og Schunk (2011) altså at selvregulering fortsatt vil være relevant for hvordan elever lærer og overvåker sin egen læring. Innenfor idrettsvitenskapelig forskning påpeker Ommundsen (2003) at tidligere forskning har vist at kognitive prosesser og strategier er viktige for læringen av motoriske ferdigheter. På bakgrunn av Zimmerman og Schunk (2011) og Ommundsen (2003), og fordi faget skal utvikle både kroppslig og kognitiv kunnskap og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015b), virker det som at det er relevant å undersøke selvregulering i en kroppsøvingfaglig kontekst.

2.3.2 Forskning på selvregulering i kroppsøving

For å finne relevant forskning som er gjort på selvregulering i det norske kroppsøvingsfaget har jeg gjennomført flere søk i ulike databaser som: «Google Scholar», «Brage» og «Web of Science». I tillegg har jeg søkt i pedagogiske tidsskrifter som «Idunn» og «Utdanningsforskning.no». Jeg har brukt følgende søkeord og ulike kombinasjoner av dem i søkeprosessen: «selvregulering», «selvregulert læring», «self-regulation», «self-regulated learning», «kroppsøving», «physical education», «metakognisjon», «overvåking», «motorisk læring» og «kroppslig læring». I tillegg har jeg sett på de tilsvarende litteratursøkene Letting (2017), Bouchleh (2017) og Øyehaug (2016) gjorde i forbindelse med å finne tidligere forskning på temaet. Jeg leste sammendragene av de treffene jeg vurderte at kunne være relevante, basert på en kombinasjon av kroppsøving og selvregulering som tema. Hvis sammendraget virket relevant, leste jeg funnet i sin helhet. Funnene jeg har vurdert som relevante presenteres nedenfor. Som jeg påpekte i 2.2.1 og 2.2.2 har selvregulering blitt et stadig større forskningsfelt innenfor pedagogikken, både nasjonalt og internasjonalt. Med Therese Norheim Hopfenbeck i spissen, viste jeg i 2.2.2 at det er gjennomført en del forskning på selvregulering i den norske skolen. Det viste seg gjennom mine søk at det er gjennomført lite forskning på selvregulering i kroppsøvingsfaget. Videre vil jeg presentere forskning som jeg har ansett som relevante i forhold til denne studien.

Ommundsen (2003) har gjennomført en studie om selvregulering i kroppsøvfingsfaget på 9. trinn i den norske ungdomsskolen. Han konkluderer med at noen elever tror at kunnskap og ferdighet kan endres gjennom innsats, mens andre ikke tror det. Dette kommer til uttrykk i læringsstrategiene elevene bruker. På grunnlag av resultatene i sin studie, argumenterer Ommundsen (2003) for viktigheten av at kroppsøvfingslæreren kartlegger elevenes forståelse av ferdighet og kunnskap, og modifierer den. Han hevder videre at hvis elevene forstår at ferdighet og kunnskap kan endres gjennom innsats, vil dette påvirke deres selvregulering positivt, og potensielt skape et oppgaveorientert klassemiljø som elevene kan dra god nytte av.

I følge Hagen, Aune og Lyngstad (2014) sin studie om skjuleteknikk i kroppsøvfingsfaget, er ikke alle elevers erfaringer med faget positive. Studien viste at flere elever opplever faget som vanskelig og problematisk. Disse elevene kan ty til såkalte «skjuleteknikker», for å unngå å tape ansikt faglig og sosialt, både i forhold til medelever og lærere. Dette er noe elevene gjør for å oppleve kontroll over sin egen situasjon, så selvoppfatningen deres ikke skal svekkes. De synes det er bedre å kunne skylde på innsats enn på manglende evner og ferdigheter. På kort sikt vil elevene kunne opprettholde selvoppfatningen sin på denne måten, men på lang sikt vil det påvirke deres evne til selvregulering negativt. Det vil igjen gå ut over faglig engasjement, konstruktivt læringsarbeid og måloppnåelse (Hagen et al., 2014).

Letting (2017) har i sin masterstudie tatt for seg hvordan elever, gjennom selvregulerende prosesser, reflekterer over tilbakemeldingene de får av læreren underveis i kroppsøvfingsundervisningen. På bakgrunn av fire dybdeintervjuer av elever ved Vg1 hevder Letting (2017) at tematikken rundt tilbakemelding i kroppsøving virker å være mer nyansert enn det som kommer til uttrykk i forskningslitteraturen. Han hevder videre at egoorienterte tilbakemeldinger – tilbakemelding uten informasjon om det som skal læres med et fremtidsrettet preg, virker å være mer læringsfremmende enn om elevene fikk tilbakemeldinger med et fortidsrettet preg. Egoorienterte tilbakemeldinger med et fortidsrettet preg kan også forvirre elevene, og det blir vanskelig for dem å vite hva de skal fokusere på å jobbe videre med. På den andre siden mener Letting (2017) at funnene hans samsvarer med forskningslitteraturen når han belyser at oppgaveorienterte tilbakemeldinger – tilbakemeldinger som inneholder

informasjon relatert til det som skal læres, generelt oppfattes av elevene som mer læringsfremmende enn egoorienterte tilbakemeldinger. Letting (2017) mener at det er et behov for mer forskning på selvregulering i kroppsøving i en norsk kontekst.

Øyehaug (2016) har også undersøkt selvregulering i kroppsøvingsfaget. Han har i sin masterstudie tatt for seg hvordan lærere og elever oppfatter og praktiserer innsatsforskriften i kroppsøving etter 2012. For å belyse hvordan lærere og elever kan arbeide med innsats i kroppsøvingsfaget, tok Øyehaug (2016) i bruk selvreguleringsteori. Øyehaug (2016) mener at lærerne ser om elevene kan regulere innsatsen sin i undervisningen ut ifra (ofte vagt) kommuniserte mål, og at lærerne forventer selvregulerte elever. Imidlertid får ikke elevene den støtten de trenger underveis for å utvikle selvregulering. Til tross for den manglende støtten fra læreren, er det flere elever som har mange strategier for å møte lærerens forventinger om innsats. Et annet funn Øyehaug (2016) har gjort, er at elevenes selvregulering kommer til uttrykk på ulike måter hos elever med ulike grad av måloppnåelse, uten at det utdypes ytterligere.

Bouchleh (2017) har i sin masterstudie hatt som formål å undersøke hvordan lærernes oppfatninger om læring i toppidrettsfaget kan forstås i lys av selvreguleringsteori. Han kom frem til at til tross for at læreplanen i toppidrett har en felles beskrivelse av formål og intensjoner, har lærerne utviklet ulike tolkninger og realiseringer av faget. For at de foreslåtte visjonene for fremtidens skole skal kunne realiseres (jf. 2.1.1), mener Bouchleh (2017) at det kan være behov for å øke lærerkompetansen med tanke på selvregulering. Til samme tid mener han at toppidrettsfaget er godt rustet for fagfornyelsen. Dette begrunner han med at lærerne i studien operasjonaliserer læreplanen på en måte som gir dem mulighet til å legge til rette for å øke elevenes selvreguleringskompetanse. Til tross for dette viser studien hans at lærerne i varierende grad oppfatter at det er rom for en undervisning som støtter elevenes selvregulerende kompetanser i faget. Selv om Bouchleh (2017) har undersøkt toppidrettsfaget i sin studie, ser jeg på funnene i studien hans som relevante og med en viss overføringsverdi til kroppsøvingsfaget, ettersom utdanningen av kroppsøving- og idrettsfagslærere kan være relativt lik.

2.3.3 Egentrening

I dette underkapittelet vil jeg vise til hvordan egentrening kommer til uttrykk i læreplanen i kroppsøving. Egentrening omtales to steder i læreplanen i kroppsøving; under hovedområdet trening og livsstil, og i kompetansemålene etter endt Vg3. Den første gangen egentrening blir nevnt er i hovedområdene. Alle hovedområdene skal utfylle hverandre og ses i sammenheng, og det er også utgangspunktet for utformingen av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015c). I hovedområdet trening og livsstil står det følgende:

Hovedområdet trening og livsstil omfattar korleis ulike aktivitetar kan påverke helsa hos den enkelte. Samanhengar mellom aktivitet og livsstil, baserte på interesser og meistring hos den einskilde, er sentrale emne på dette området. Det skal òg leggast vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å gjennomføre ulike aktivitetsformer og egentrening som grunnlag for ein aktiv livsstil, og ta omsyn til eigne og andre sine føresetnader. Korleis ein kan drive helsefremjande aktivitet og arbeide ergonomisk rett, er òg viktige emne.

(Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 3)

Her kommer det frem at det skal legges vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å gjennomføre ulike aktiviteter og egentrening som grunnlag for en aktiv livsstil. Egne og andres forutsetninger er også viktig. I kompetansemålene etter endt Vg3 kommer egentrening til uttrykk gjennom et eget kompetansemål:

«... **Trening og Livsstil**

Målet for opplæringa er at elevene skal kunne

...

- planleggje, gjennomføre og vurdere egentrening som byggjer på grunnleggjande prinsipp for trening, og som er relevant for måla til eleven» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 7-8).

Dette er de eneste gangene egentrening eksplisitt blir nevnt i læreplanen. I kompetansemålene etter endt 10. trinn står det ingenting eksplisitt om egentrening. Allikevel er det flere av kompetansemålene etter endt 10. trinn som implisitt inneholder sentrale elementer fra egentrening. I disse kompetansemålene står det blant annet;

Idrettsaktivitet

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar...*

... Trening og Livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- *bruke leik og ulike treningsformer for å utvikle eigen kropp og helse*
- *praktisere og forklare grunnleggjande prinsipp for trening*
- *forklare samanhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse*
- *forklare korleis ulike kroppsideal og ulik rørslekultur påverkar trening, ernæring, livsstil og helse... (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 4-5)*

At elevene skal kunne praktisere og forklare grunnleggende prinsipper for trening og treningsformer for å utvikle egen kropp og helse, er gode eksempler på sentrale elementer innenfor egentrening. Elementer fra egentrening kommer altså implisitt til uttrykk i kompetansemålene etter endt 10. trinn. På bakgrunn av rapporten til Lyngstad, Flagestad, Leirhaug og Nelvik (2011) som skulle komme med forslag til en revisjon av kroppsøvingfaget i 2011, virker det som at egentrening har blitt fjernet fra kompetansemålene for endt 10. trinn. Dette redegjør jeg for i neste underkapittel, som tar for seg forskning på egentrening i kroppsøving.

2.3.4 Forskning på egentrening i kroppsøving

For å finne relevant forskning som er gjort på egentrening i kroppsøvingfaget gjennomførte jeg søk i de samme databasene som jeg beskrev i 2.3.2. Søkeordene jeg brukte i dette søket var blant annet: «egentrening», «kroppsøving», «motivasjon» og «selvregulering». I likhet med litteratursøket i 2.3.2 så jeg også på litteratursøkene til masterstudiene som tok for seg egentrening, og så om de hadde noen andre treff enn de jeg fant som kunne være relevante, basert på en kombinasjon av kroppsøving og egentrening som tema. Jeg leste sammendragene på de utvalgte artiklene. I tillegg leste jeg noen av sammendragene til relaterte temaer som for eksempel autonomi. Hvis sammendraget virket relevant, leste jeg artiklene i sin helhet. Det viste seg at det var forsket lite på egentrening i kroppsøving. Majoriteten av treffene jeg fikk hadde temaene autonomi og motivasjon og hadde ikke nødvendigvis noe med egentrening å

gjøre. Videre vil jeg redegjøre for de funnene jeg anser som relevante for denne studien. Jeg fant en rapport fra en arbeidsgruppe i kroppsøving, Lyngstad et al. (2011), som kom med forslag til revidering av faget i 2011. I denne rapporten er egentrening omtalt ved flere anledninger og Lyngstad et al. (2011) har noen interessante synspunkter rundt egentrening. I tillegg fant jeg to masterstudier, Medic (2012) og Bommen (2017), som tok for seg egentrening i kroppsøving.

Utdanningsdepartementet satte ned en arbeidsgruppe som skulle gjennomgå læreplanen i kroppsøving i Kunnskapsløftet (Lyngstad et al., 2011). Arbeidsgruppen skulle utarbeide forslag til revisjon av kroppsøvingfaget, og kom med sin rapport 6. juni 2011. Denne rapporten tar blant annet for seg arbeidsgruppens forslag til endringer i kompetansemål etter endt 10. trinn. De har fjernet følgende kompetansemål: «Planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening over en periode, og bruke digitale redskaper i arbeidet» (Lyngstad et al., 2011, s. 22). Arbeidsgruppen kommer med følgende begrunnelse:

Kompetansemålet er tatt bort fordi det å bygge denne kompetansen er tidkrevende, samtidig som kunnskapsgrunnlaget rapporterer om at det er vanskelig å få god kvalitet i disse timene. Vi har valgt å se det å kunne ta ansvar for egentrening som en kompetanse som skal bygges gjennom kroppsøvingssløpet mot utgangen av Vg3 (Lyngstad et al., 2011, s. 22).

Hva dette kunnskapsgrunnlaget er, utdypes ikke i rapporten. Videre følger de opp påstanden sin ved å også foreslå å ta bort egentreningen i kompetansemålene etter endt Vg2. De opprinnelige kompetansemålene var:

«• planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som inneholder trening av utholdenhet, styrke og bevegelse
• forklare grunnleggende prinsipper for trening
• forklare viktige faktorer som påvirker egentrening og livsstil» (Lyngstad et al., 2011, s. 25)

Disse har alle blitt erstattet med:

«• planlegge og gjennomføre trening med tanke på kroppslig utvikling og helse
• bruke treningsmetoder og øvelser innenfor utholdenhet, styrke og bevegelse, og gjøre rede for grunnleggende treningsprinsipper for disse treningsformene

- forklare faktorer som påvirker lysten til aktivitet og trening» (Lyngstad et al., 2011, s. 24).

Arbeidsgruppen begrunner dette med å argumentere for at egentrening er en tidkrevende prosess og at det ofte er en individuell aktivitet med varierende kvalitet. Mulighetene for oppfølging fra læreren sin side er også varierende og utfordrende. Elevene kan ifølge Lyngstad et al. (2011) planlegge og gjennomføre trening i fellesskap, istedenfor individuelt gjennom egentrening. De mener at videreføring av utholdenhet, styrke og bevegelighet fra Vg1 og Vg2 kan leses i både et prestasjons- og folkehelseperspektiv, og bygger treningskunnskap rundt aktivitetene. Gjennom denne begrunnelsen, hevder de at elevene ikke har behov eller er kompetente nok til å gjennomføre egentrening før Vg3. De mener at elevene, gjennom de foreslåtte endrede kompetansemålene, skal kunne tilegne seg tilstrekkelig kunnskap om trening og fysisk aktivitet. (Lyngstad et al., 2011).

I kompetansemålene etter endt Vg3 har ikke Lyngstad et al. (2011) kommentert noen endringer om egentrening. Versjonen av kompetansemålet som omhandler egentrening etter endt Vg3 i rapporten, er det samme kompetansemålet som omhandler egentrening etter endt Vg3 i dagens læreplan (jf. 2.3.3). På bakgrunn av rapporten til Lyngstad et al. (2011), med henvisning til et kunnskapsgrunnlag det ikke redegjøres for, har egentrening som sagt blitt vurdert som for krevende for elevene før de starter i Vg3. I dagens læreplan kan vi allikevel finne igjen sentrale elementer fra egentrening i kompetansemålene også før Vg3 (jf. 2.3.3). Det er også verdt å merke seg at egentrening er omtalt i hovedområdet trening og livsstil (jf. 2.3.3), og at det derfor er rom for at lærere kan utforme undervisningsopplegg til egentrening også på tidligere alderstrinn enn Vg3.

I tillegg til den nevnte rapporten fant jeg to relevante masterstudier som har undersøkt egentrening i kroppsøvfingsfaget.

Medic (2012) har i sin masterstudie undersøkt hvordan elevenes motivasjon påvirkes gjennom lærerstyrt undervisning sammenlignet med egentrening. Han har gjennomført en spørreundersøkelse på tre videregående skoler, på studiespesialisering i Vg2 og Vg3. Målet med datainnsamlingen var å måle elevenes motivasjon med utgangspunkt i

selvbestemmelsesteorien. Funnene i studien hans tilsier at elevene opplever høyere selvbestemmelse, indre motivasjon og identifikasjonsregulering i egentrening, sammenlignet med lærerstyrt undervisning. Til tross for at studien hans handler om selvbestemmelsesteorien, blir selvregulering nevnt flere ganger. Det kommer til uttrykk når de ulike typene for motivasjonsregulering (eksempelvis ytre regulering, integrasjonsregulering osv.) blir beskrevet. Selvregulering blir ikke kommentert ytterligere i studien hans, utover i hvor stor grad en elev er selvregulert ved de ulike motivasjonsreguleringene.

Bommen (2017) har i sin masterstudie tatt for seg hvordan elever erfarer valgfriheten i et egentreningsopplegg. Elevenes arbeid med planlegging, gjennomføring og vurdering, og deres erfaring med dette, er spesielt vektlagt. Han gjennomførte undersøkelsen på tre skoler i tre studiespesialiserende klasser på Vg3. Elevenes autonomi i egentreningsoppgaven varierte fra skole til skole. På Skole 1 var elevene låst til å velge utholdenhet som tema. På skole 2 kunne elevene velge mellom styrke og utholdenhet, mens på skole 3 kunne elevene velge fritt så lenge idretten og/eller målet ble godkjent av læreren. Bommen (2017) påstår at elevenes hensikt med, og interesse for egentreningsoppgaven øker proporsjonalt med valgfriheten i oppgaven. Han mener at elevene har for lite kunnskap om treningsprinsippene, noe som fører til at arbeidet med planlegging og gjennomføring av egentrening blir for komplekst. Elevene erfarer å være selvstendige, men i de tilfellene hvor de får få valgmuligheter, sitter de igjen med erfaringer som strider mot intensjonene i læreplanen. Bommen (2017) konkluderer med at egentreningsoppgaver i skolen burde organiseres som en spiral, hvor erfaringene elevene får bygger på hverandre.

Det er noen likhetstrekk mellom masterstudiene til Medic (2012) og Bommen (2017). Begge har gjennomført datainnsamlingen på videregående skoler. Grunnen til dette er mest sannsynlig at det er et kompetansemål for egentrening på Vg3. I tillegg tar begge for seg temaene autonomi og motivasjon. Disse temaene er sentrale innenfor selvregulering, og motivasjon er også en egen retning innenfor forskning på selvregulering (Butler & Winne, 1995).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg aktualisert temaet selvregulering og vist til hvorfor det er viktig i dagens og fremtidens samfunn. Gjennom tre politiske styringsdokumenter viste jeg hva som er bakgrunnen for satsningen på kompetanse i å lære å lære og selvregulering i den norske skolen. Det viser seg at den tidligere forskningen på selvregulering i Norge hovedsakelig er gjort i teoretiske fag som matematikk og samfunnsfag, og i senere år på tvers av fag med fokus på lese- og skriveferdigheter. En mulig årsak til det er at selvregulering ofte blir sett på som et psykologisk fenomen relatert til akademiske kontekster. Ved å vise til Zimmerman og Schunk (2011) og Ommundsen (2003) virker det som at det er relevant å undersøke selvregulering i kroppsøvingsfaget. I studiens fagdidaktiske kontekst beskrev jeg hva som er særegent for kroppsøvingsfaget og viste at det ikke har den samme posisjonen som de andre teoretiske kjernefagene i skolen. Det kom frem at det var gjennomført lite forskning på selvregulering i kroppsøvingsfaget i norsk kontekst. Det var noen forskningsartikler og noen masterstudier som har belyst det gjennom ulike innfallsvinkler og perspektiver. Videre viste jeg til at egentrening kun kommer til uttrykk to ganger i læreplanen i kroppsøving, og at det ikke er et kompetansemål etter endt 10. trinn. Jeg fant en rapport og to masterstudier som undersøkte egentrening i det norske kroppsøvingsfaget, og som var relevante for denne studien. Både forskning på selvregulering og egentrening i kroppsøvingsfaget virker å være underutforskede temaer. På bakgrunn av dette mener jeg det vil være relevant å undersøke hvordan elevers selvregulerende kompetanser kommer til uttrykk gjennom arbeidet med en egentreningsoppgave i kroppsøving. I neste kapittel vil jeg redegjøre for studiens teoretiske rammeverk.

3. Teori

Denne studien har et teoretisk fundament som bygger på Nicol og Macfarlane-Dick (2006) sin modell om selvregulert læring. Teorien tar sikte på å vise gangen i en elevs interne og eksterne selvreguleringsprosesser, og presenterer syv feedbackprinsipper som skal støtte og utvikle elevers selvregulering. Formålet med studien er å belyse hvordan elevenes selvregulerende prosesser kommer til uttrykk ved at de forteller om deres opplevelser og erfaringer gjennom arbeidet med en egentreningsoppgave i kroppsøvingfaget. Modellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) ble brukt som utgangspunkt for intervjuguiden og som analyseverktøy. Intervjuguiden og analysene redegjøres for i kapittel 4. Studiens teoretiske rammeverk vil videre bli presentert i dette kapittelet.

3.1 Støttebegreper

Utdanningsforskningen på selvregulering tar for seg flere begreper og temaer enn selvregulert læring. I 2.2 viste jeg at metakognisjon er et sentralt begrep som ble beskrevet i sammenheng med selvregulering. Videre tar selvreguleringsmodellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006), for seg både formativ vurdering og feedback. På bakgrunn av begrepenes posisjon i pedagogikk og utdanning, vil jeg belyse dem og vise hvilken rolle de har i forhold til selvregulering. Det er viktig å påpeke at selvregulering er hovedfokuset i denne studien og at disse begrepene har en støttende funksjon. Videre vil jeg belyse begrepene og vise hvordan flere utdanningsforskere kobler disse begrepene opp imot selvregulering.

3.1.1 Metakognisjon

Metakognisjon er en elevs kunnskap om egen tenking i tillegg til bevissthet rundt og kjennskap til egen kognisjon (Pintrich, 2002). Som jeg beskrev i 2.2 betraktes metakognisjon som elevenes evne til å reflektere over hva som læres, hensikten med det som læres og hvordan de selv lærer (NOU 2015: 8). Med andre ord dreier det seg om elevenes kunnskap og forståelse av sin egen læringsprosess, og hvordan eleven på en veloverveid og reflektert måte legger til rette for egen læring. Elevenes evne til å reflektere, overvåke og justere kursen underveis i læringsarbeidet er altså sentrale aspekter (NOU 2014: 7).

Forskningen på metakognisjon og selvregulering vektlegger ofte de samme aspektene (NOU 2014: 7). Flavell (1979) og Pintrich (2002) viser til at det er mange ulike definisjoner på metakognisjon. På bakgrunn av Flavell (1979) belyser Pintrich (2002) det han mener er en viktig distinksjon i forhold til metakognisjon, nemlig forskjellen på kunnskap om kognisjon, og prosessen som involverer overvåkingen, kontrollen og reguleringen av kognisjon. Kunnskap om kognisjon blir beskrevet som kunnskap om strategier, mens prosessen som involverer overvåkingen, kontrollen og reguleringen av kognisjon blir beskrevet som selvregulering og selvregulerende prosesser (Pintrich, 2002). Videre omtaler utdanningsforskeren Yngvar Ommundsen (2003) metakognisjon som en sentral del av prosessen i selvregulert læring, og forklarer videre at selvregulert læring inkluderer elevens metakognitive strategier. Dette kan også eksemplifiseres gjennom at Ommundsen (2003) blant annet refererer til metakognitiv kontroll og kognisjon som aspekter i en elevs selvregulering. I artikkelen denne studien er basert på blir metakognisjon sett på som en del av elevenes selvreguleringsprosess.

3.1.2 Feedback og formativ vurdering

Hattie og Timperley (2007) definerer feedback som informasjon om aspekter ved en elevs utførelse eller forståelse, gitt av en aktør (lærer, medelev etc.). Det er altså en konsekvens av noe eleven gjør. Hensikten med feedback er å hjelpe eleven gjennom å blant annet bekrefte, oppklare, oppmuntre og/eller veilede på bakgrunn av det eleven har gjort (Hattie & Timeprley, 2007; Holst & Anderson, 1992). Dette underbygges av Nicol og Macfarlane-Dick (2006) som viser til at feedback er informasjon om utgangspunktet for der en elev er i en oppgave, i relasjon til oppgavens mål og standarder satt av læreren. Nicol og Macfarlane-Dick (2006) omtaler to ulike typer feedback – intern og ekstern. Ekstern feedback er tilbakemeldinger elevene får av en lærer eller medelev om det observerte utfallet av en oppgave (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Intern feedback er en tilbakemelding eleven gir til seg selv på bakgrunn av overvåkingen av sin egen læringsprosess og vurderingen av sin egen progresjon mot ønsket mål (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Effekten av feedbacken, både ekstern og intern, avhenger av i hvor stor grad elevene er selvregulerte. Selvregulerte elever produserer bedre intern feedback og er bedre utstyrt til å bruke den til å nå læringsmålene sine (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Forskere på feltet har plassert selvregulering i senter for feedbackprosessen og argumentert for at elever må være

aktivt involvert i sin egen læring for å kunne dra nytte av feedback (Karlsen, 2015). Det er altså en tydelig sammenheng mellom feedback og selvregulering.

Formativ vurdering er overordnet ment som all vurdering (med unntak av summativ vurdering) som har som formål å støtte og øke elevenes læring (Leirhaug, 2016). Formativ vurdering i skolen er hovedsakelig læreren sitt ansvar, og ifølge Assessment Reform Group (2002) skal en lærer kunne avgjøre hvor en elev er i læringsprosessen, hva som er veien videre til målet og hvordan eleven skal komme dit. I Nicol og Macfarlane-Dick (2006) sin artikkel defineres formativ vurdering som vurdering hvor formålet er å generere feedback på en elevs arbeid for å forbedre og akselerere elevens læring. Enkelt forklart er formativ vurdering ment som at en ekstern aktør, for eksempel en lærer eller medelev, skal kunne observere en elev og gi feedback og hjelpe eleven videre i arbeidsprosessen mot å nå læringsmålene sine. Formativ vurdering kan bli sett på som analyseverktøyet til læreren som vurderer noe eleven gjør, og feedback er verktøyet som skal formidle analysen videre til eleven.

Det er flere forskere på feltet som knytter tette bånd mellom selvregulering, formativ vurdering og feedback, deriblant Hopfenbeck (2011) og Karlsen (2015). I likhet med Nicol og Macfarlane-Dick (2006) har de et fokus på å implementere selvregulering gjennom formativ vurdering og feedback i skolen. Selvregulering blir sett på som et verktøy lærerne vil lære elevene å bruke, slik at de skal bli mer selvstendige lærende som tar ansvar for sin egen læringsprosess. Elevene skal enkelt forklart lære seg å lære. Dette kan for eksempel gjøres gjennom å gi elevene oppgaver med fokus på viktige elementer i selvregulering, og vurdere og gi feedback for å hjelpe elevene til å forstå og lære enda mer (Hopfenbeck, 2011). Hopfenbeck (2011) viser videre til at flere vurderingsforskere hevder at gode tilbakemeldinger og læreres vurderinger egentlig beskriver et godt læringsmiljø hvor det blir tilrettelagt for selvregulering.

3.2 Selvregulering

Som tidligere nevnt stammer begrepet selvregulering og faktorer knyttet til det fra flere ulike psykologiske forskningsfelt (jf. 2.2.1). På bakgrunn av kompleksiteten til begrepet og den stadige utviklingen både teorien og forskningsfeltet er i, har forskere strevd med å fremstille en universell definisjon av begrepet (Boekaerts & Corno, 2005). Boekaerts

og Corno (2005) har derfor konkludert med at det ikke finnes en enkel definisjon av begrepet og tematikken rundt selvregulering. Dette kommer av at hvert forskningsfelt, grunnet deres ulike paradigmer og tradisjoner, fokuserer på ulike aspekter ved selvregulering (Boekaerts & Corno, 2005; Zimmerman & Schunk, 2011; Hopfenbeck, 2011). Etersom studien baserer seg på selvreguleringsmodellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006), vil det være naturlig for meg å ta utgangspunktet i de teoretiske aspektene og definisjonen ved nettopp denne modellen. Grunnet begrepets kompleksitet, vil jeg videre operasjonalisere begrepet, før jeg presenterer modellen.

I artikkelen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) refereres det til Pintrich og Zusho (2002) når selvregulering skal defineres. Pintrich og Zusho (2002) beskriver kortfattet at selvregulering er en aktiv overvåking og regulering av en rekke forskjellige læringsprosesser. I praksis vil det blant annet innebære at en elev setter seg læringsmål og bruker og overvåker strategier og progresjon for å nå disse læringsmålene. Det viser seg videre at det er definisjonen av selvregulert læring Nicol og Macfarlane-Dick (2006) utdyper og baserer sin modell på. Det kan til tider være utfordrende å skille selvregulering og selvregulert læring fra hverandre, mye fordi de brukes om hverandre i forskningslitteraturen (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Schunk, 2014). Boekaerts og Corno (2005) rydder opp i forvirringen og viser til at selvregulert læring kommer fra et avgrenset syn på selvregulering. I selvregulert læring blir selvregulering begrenset til en akademisk kontekst i utdanningen, med et fokus på læringsmål (Boekaerts & Corno, 2005). Nicol og Macfarlane-Dick (2006) referer igjen til Pintrich og Zusho (2002) når de definerer selvregulert læring. Selvregulert læring er en aktiv og konstruktiv prosess hvor en elev setter seg læringsmål og overvåker, regulerer og kontrollerer sin kognisjon, motivasjon og atferd. Disse faktorene blir igjen guidet og begrenset av læringsmålene og de kontekstuelle egenskapene til miljøet (Pintrich & Zusho, 2002).

Enkelt forklart innebærer selvregulert læring at en elev «... er i stand til å koordinere, kontrollere og styre kunnskaps- og ferdighetsbaserte faktorer i et læringsmiljø, for å kunne nå sine læringsmål» (Hopfenbeck, 2011, s. 1). Hopfenbeck (2011) påpeker at motivasjon, strategikunnskaper og metakognitive prosesser er en viktig del av selvreguleringskompetansen. Dette synet på selvregulering samsvarer også med andre sentrale forskere på feltet (Zimmerman 2002; 2008; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). I praksis vil en selvregulert elev ha satt seg klare læringsmål og klarer å overvåke,

regulere og kontrollere sine erkjennelser, motivasjon og atferd, som er veiledet og begrenset av læringsmålene og miljøkonteksten (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

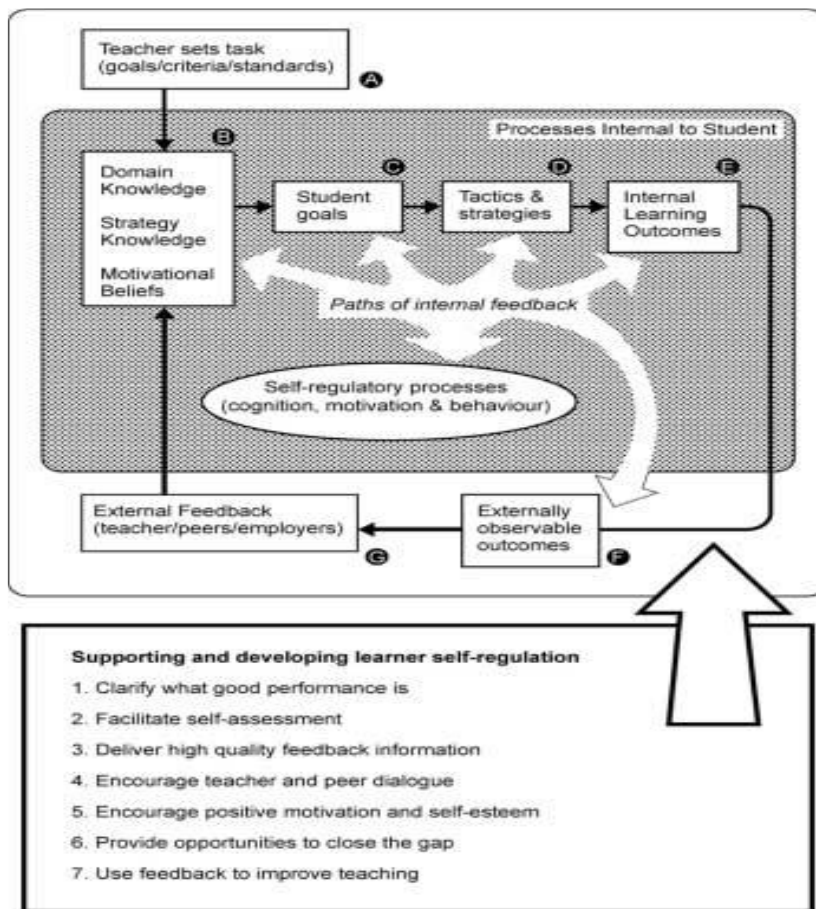
Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) inneholder selvregulert læring mange elementer som må læres gradvis. Små barn har mindre mental kapasitet til å regulere handlingene sine, noe som fører til at utviklingen av kunnskap, strategier og ekspertise vil være tett knyttet til alder og biologisk modning (Zimmerman & Schunk, 2011). Elevens modenhet er derfor helt avgjørende for utviklingen av selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011). Videre peker Skaalvik og Skaalvik (2013) på at selvregulerte elever kan bli relativt uavhengig av læreren, og ta ansvar for hele eller deler av sin egen læringsprosess. Men som det kommer frem i modellen, vil de allikevel kunne ha behov for veiledning (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Karlsen, 2015)

Før modellen presenteres vil jeg redegjøre for noen styrker og svakheter ved den. Boekaerts og Corno (2005) mener at begrensningene av begrepet selvregulering fremhever både styrkene og svakhetene til en selvreguleringsmodell. Modellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) er som tidligere nevnt avgrenset til den akademiske siden av utdanning, med et fokus på lærings- og prestasjonsmål (jf. 3.2.1). Boekaerts og Corno (2005) mener at styrken ved en slik avgrensning er at forskere får mulighet til å utforske og få en dypere forståelse av alle fasene og de underliggende prosessene i modellen, både individuelt og sammen. Boekaerts og Corno (2005) beskriver videre tre svakheter ved denne avgrensningen. 1: Det avdekkes lite om hvordan elever regulerer handlinger og innsats når de ikke er bevisst engasjert, eller mindre engasjert i sin egen læring. 2: Det avdekkes lite om elever som ikke passer til beskrivelsen av en selvregulert elev. 3: Interaksjoner mellom læringsmål og andre mål som elever forfølger på skolen, som for eksempel tilhørighet, sosial støtte, trygghet, underholdning og selvbestemte mål, blir ignorert.

3.2.1 En modell om selvregulert læring

Nicol og Macfarlane-Dick (2006) har som sagt utformet en konseptuell modell som kobler sammen den aktuelle tenkningen innenfor selvregulering og feedback. De sier selv at deres artikkel har identifisert hvordan formativ vurdering og feedback kan organiseres for å støtte elevenes utvikling av selvregulering. Modellen og artikkelen presenterer noen nøkkelprinsipper for god feedbackpraksis som adresserer både

kognitive-, atferds- og motivasjonsaspekter ved selvregulering (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).



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

Den øverste delen av modellen viser en syklus om hvordan en elev optimalt sett skal være aktivt involvert i overvåkingen og reguleringen av sin egen læringsprosess, både i forhold til mål og strategibruk. Denne delen er basert på selvreguleringsmodellen til Butler og Winne (1995), som er en av de mer anerkjente innenfor forskning på selvregulering (Boekaerts & Corno, 2005; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Denne delen av modellen skal være en ideell situasjon hvor eleven får lærerstøtte til å utvikle selvregulering (Hopfenbeck, 2011). Prosessen starter når en elev får en oppgave av læreren som skal løses. Det grå skraverte området viser elevens interne selvreguleringsprosesser. Videre under det skraverte feltet kommer det eksterne læringsutbytte til eleven, altså hva eleven har lært som kan observeres av for eksempel en lærer. Det siste punktet i den øvre halvdel av modellen er ekstern feedback, som blir gitt på bakgrunn av det eksterne læringsutbytte, og som igjen må tolkes og forstås

av eleven. Denne tolkningen tar eleven med seg inn i forforståelsen sin igjen. Gangen i modellen kan beskrives som en syklisk prosess, hvor kunnskapene og erfaringene som tilegnes gjennom en «runde» i modellen, gjør at eleven er bedre rustet til å møte nye oppgaver (hermeneutisk spiral).

Nicol & Macfarlane-Dick (2016) forklarer de ulike fasene i modellen på følgende måte:

A – Dette er en oppgave læreren gir, som igangsetter selvreguleringsprosessen (det grå skraverte feltet) til en elev.

B – Elevens forpliktelse og engasjement til oppgaven avhenger av mestringsforventninger og tidligere kunnskap om faget, strategier og seg selv. På bakgrunn av disse faktorene skal eleven danne seg en personlig tolkning av meningen med oppgaven og dens krav.

C – På bakgrunn av faktorene i punkt B og tolkningen av oppgaven formulerer eleven sine egne mål. Det er ikke alltid korrelasjon mellom lærerens mål og elevens mål. Et eksempel kan være hvis en elev vil gjøre minimalt for å få godkjent oppgaven.

D – Ut ifra elevens egendefinerte mål, velges strategier og metoder for hvordan oppgaven skal løses.

E – De foregående prosessene fører til at eleven får et internt læringsutbytte, som blant annet kan være endringer i forhold til det kognitive eller motivasjonen. Det vil eksempelvis kunne være økt forståelse av et tema som treningsprinsipper, eller et endret selvbilde.

F – Elevens eksterne læringsutbytte er det observerbare produktet eller adferd, som en lærer eller medelev vil kunne observere og vurdere. Det kan eksempelvis være en egentreningsplan, et refleksjonsnotat eller utførelsen av egentreningen.

(Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 202, oversatt av forfatter).

Elevens overvåkning av de presenterte prosessene, interaksjoner med oppgaven og stadig utviklende læringsutbytte, vil kunne generere intern feedback på flere nivåer. Intern feedback inkluderer både kognitive-, motivasjons- og atferdsfaktorer (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Formålet med intern feedback er at eleven selv sammenligner sin nåværende progresjon med læringsmålet sitt. Denne sammenligningen avgjør om eleven fortsetter i det samme sporet, eller om det må foretas endringer. For å eksemplifisere vil intern feedback kunne føre til en annen tolkning av oppgaven, eller at læringsmål og strategier blir justert. Eleven kan til og med endre sine fagkunnskaper

eller motivasjon på bakgrunn av intern feedback, som igjen kan påvirke de selvregulerende prosessene videre (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Det fremstår altså som at fasene og intern feedback påvirker hverandre gjensidig.

Punkt G i modellen er ekstern feedback. De eksterne tilbakemeldingene kan for eksempel komme fra en lærer eller medelever, og den blir gitt på bakgrunn av det observerbare i prosessen eller det observerbare utfallet av oppgaven (F). Denne informasjonen kan enten øke, bekrefte eller motstride elevens egen tolkning av oppgaven og hans arbeidsprosess. For at ekstern feedback skal ha innvirkning på de interne prosessene eller det observerbare utfallet av en oppgave, må eleven aktivt engasjere seg i tilbakemeldingen. Det innebærer at eleven må tolke, forstå og internalisere ekstern feedback for at den skal ha en signifikant innflytelse på læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). En selvregulert elev vil derfor aktivt konstruere sin egen forståelse av eksterne feedbackkilder (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Ivanic, Clark & Rimmershaw, 2000). Dette argumentet underbygges ved at Nicol og Macfarlane-Dick (2006) påpeker at hvis formativ vurdering utelukkende er i lærernes hender, er det utfordrende å se hvordan elever skal bli selvregulerte. Nicol og Macfarlane-Dick (2006) påpeker videre at feedback ikke kun er en kognitiv prosess som inneholder overføringen av informasjon. Forskning viser at feedback både regulerer og er regulert av mestringsforventninger (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Ekstern feedback kan blant annet påvirke og endre elevens mestringsforventning og positive og negative tanker om seg selv (selvfølelse) (Dweck, 1999). Mestringsforventninger kan også regulere effekten av ekstern feedback (Garcia, 1995). Nicol og Macfarlane-Dick (2006) hevder at gjennom å være engasjert i selvregulerende prosesser kan eleven overvåke og kontrollere mestringsforventningen sin og tilpasse den til en oppgaves krav.

I den nederste delen av modellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) (Figur 1) blir det presentert syv feedbackprinsipper som skal støtte og utvikle elevers selvregulering. Videre vil jeg presentere disse prinsippene, som Hopfenbeck (2011, s. 368) har oversatt til norsk. I tillegg vil jeg gi en kortfattet forklaring av hvert prinsipp basert på artikkelen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006). I modellen står det at lærere må kunne:

1. Klargjøre hva gode prestasjoner er – elevene kan kun oppnå læringsmålene satt av en lærer hvis de forstår målene, får et eget eierskap til dem og kan vurdere sin egen fremgang.
2. Støtte opp under selvvurderingen som elevene utfører - en foreslått måte å gjøre dette på, er å gi elevene muligheter til å øve seg på å regulere aspekter i sin egen læringsprosess.
3. Gi kvalifiserte gode faglige tilbakemeldinger til elevene - Lærere skal være bedre enn elever på å oppdage feil, mangler, misforståelser og mistolkninger i en elevs arbeid. Med dette utgangspunktet skal lærerne kunne gi feedback som kan støtte og utvikle elevenes selvregulerende prosesser. Det kan for eksempel være at læreren ikke sier direkte hva som er feil og hvordan det skal rettes opp, men får elevene til å se det selv.
4. Oppmuntre til lærer- og par-dialoger - ekstern feedback må tolkes av elevene, for at de skal dra nytte av den. Forskning viser at elever ofte kan misforstå feedback fra en lærer når det er enveiskommunikasjon (Chanock, 2000; Hyland, 2000). Hvis elevene kan være i dialog med læreren, er sjansen for at de forstår tilbakemeldingen større.
5. Oppmuntre til positiv motivasjon og selvfølelse - som vist i figur 1 spiller motivasjon og selvfølelse en viktig rolle i elevenes selvreguleringsprosess. Disse faktorene vil påvirke responsen til ekstern feedback og deres forpliktelse til reguleringen av sin egen læring.
6. Peke på muligheter for elevene til hvordan de skal kunne nå målet fra hva de kan til hva de ønsker å kunne - ekstern feedback bør hjelpe elevene til å vite hva de neste stegene i lærings- eller arbeidsprosessen er og hvordan de skal ta stegene, både i forhold til nåværende og fremtidige oppgaver.
7. Bruke tilbakemeldinger fra elevene til å forbedre undervisningen - for å kunne gi passende tilbakemeldinger til elevene, er det en forutsetning at lærere må vite hvordan elevene lærer og hvor de er i læringsprosessen. Det vil derfor hjelpe å samle inn data om elevene og legge opp undervisningen ut ifra dette.

Disse prinsippene skal ideelt sett hjelpe elevene til å engasjere seg på hensiktsmessige måter i de interne selvregulerende prosessene. Det innebærer at elevene skal «... 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 egne strategier for å nå dem» (Hopfenbeck, 2011, s. 368). Nicol og Macfarlane-Dick (2006) anerkjenner at de syv prinsippene ikke innebefatter alt en lærer kan gjøre for å fremme selvregulering, de er kun ment som et utgangspunkt. I den ideelle situasjonen ser Nicol og Macfarlane-Dick (2006) og Hopfenbeck (2011) for seg at elevene får støtte av læreren til å utvikle selvregulering. Skal elevene lære seg å bli selvregulerte, må læreren legge til rette for det både organisatorisk og pedagogisk (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette krever at læreren har god kompetanse både i faget det blir undervist i og i selvregulering (Hopfenbeck, 2011). Modellen forutsetter altså aktiv lærerstøtte (Hopfenbeck, 2011). I tillegg krever det også at elevene engasjerer seg aktivt i tilbakemeldingene og konstruerer sin egen forståelse (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Ivanic et al., 2000).

3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert støttebegrepene metakognisjon, feedback og formativ vurdering, og beskrevet begrepene posisjon i studien. Jeg har benyttet Nicol og Macfarlane-Dick (2006) sin modell om selvregulert læring, og basert meg på deres teoretiske rammeverk. På den bakgrunn har jeg gått modellnært til verks når jeg har valgt metodetilnærming og utformet intervjuguiden. Dette vil videre belyses i neste kapittel, som tar for seg studiens metoder.

4. Metode

Metode betyr opprinnelig «veien til målet», og kan beskrives som en systematisk måte å undersøke virkeligheten, erfaringer og fenomener (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er med andre ord veien til ny kunnskap. I dette kapittelet vil jeg belyse min vitenskapsteoretiske tilnærming, og redegjøre for hvilke metoder og fremgangsmåter jeg har brukt for å samle inn studiens empiriske grunnlag. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan jeg har analysert empirien som skal belyse studiens problemstilling. De etiske refleksjonene vil presenteres og følges opp med en beskrivelse av forskerrollen og hvordan jeg har påvirket denne studien. Til slutt vil jeg redegjøre for studiens kvalitetskontroll.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Min vitenskapsteoretiske forankring er avgjørende for hva jeg søker informasjon om, og det danner et utgangspunkt for den forståelsen jeg utvikler (Thagaard, 2013). Etter å ha utformet en problemstilling må studien plasseres vitenskapsteoretisk, altså innenfor et paradigme (Markula & Silk, 2011). Et paradigme er enkelt forklart normene for hva det er legitimt å forske på innenfor det forskningsfeltet paradigmet styrer (Chalmers, 1995). Det tar for seg hvordan jeg forstår og tolker verden (ontologi), hva jeg anser som sannhet og kunnskap (epistemologi) og hvordan jeg mener sannhet og kunnskap kan frembringes (metodologi) (Markula & Silk, 2011). Disse faktorene er ifølge Hjordemaal (2011) retningsgivende for de vesentlige valgene jeg tar, «... som valg av problemstilling, teorigrunnlag, forskningsdesign og analysemåter» (s. 188).

Ontologien i denne studien handler om det psykologiske fenomen selvregulering. Jeg vil forsøke å se hvordan elevenes selvregulerende prosesser kommer til syne gjennom arbeidet med en egentreningsoppgave i kroppsøvingsfaget. Derfor mener jeg at denne studien er skrevet innenfor et fortolkende paradigme. Nærmere bestemt har jeg et hermeneutisk vitenskapssyn. Utgangspunktet for hermeneutikken er å finne metoderegler for hvordan man kan fortolke et tekstmateriale. Tekstfortolkningen foregår ved en veksling mellom del og helhet. Det vil si at jeg forstår delen av teksten ut ifra teksten som helhet, men helheten blir også forstått ut ifra min forståelse av delene. Dette omtales av Hjordemaal (2011) som en «hermeneutisk spiral». Han forklarer dette med at

vekslingen mellom del og helhet fører til at man forstår det man studerer bedre for hver omdreining i spiralen. Enkelt forklart vil det si at jeg returnerer til det samme utgangspunktet med en dypere forståelse for hver runde i spiralen, noe som gjør forståelsen til en dynamisk prosess. Dette begrepet skisserer at veien til forståelse ikke er lineær, men at den tar utgangspunkt i en forforståelse og fører til nye perspektiver. Med dette utgangspunktet er det viktig at jeg reflekterer over hvordan min forforståelse og rolle som forsker er med og påvirker studien. Det redegjør jeg for i 4.5. Videre vil jeg redegjøre for studiens datainnsamling.

4.2 Datainnsamling

Metoden jeg velger må være relevant i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Problemstillingen i denne studien søker å belyse hvordan et utvalg elever fra ungdomsskolen opplever å jobbe med en egentreningsoppgave i kroppsøving og hvilke erfaringer de gjør seg med læringsarbeidet i den sammenhengen. Ifølge Thagaard (2013) vil en kvalitativ forskningsmetode kunne gi informasjon om blant annet elevers opplevelser, erfaringer, oppfatninger og tanker. Denne beskrivelsen passer godt overens med studiens problemstilling. Det ble først gjennomført en dokumentanalyse av oppgaveteksten til egentreningsoppgaven. Dette ble gjort for å tilpasse intervjuguiden, analysere oppgaveteksten opp imot studiens teoretiske rammeverk og undersøke hvordan oppgaven kunne påvirke elevenes arbeid med den. Deretter gjennomførte jeg semi-strukturerte intervjuer for å få fatt i elevenes opplevelser, erfaringer og tanker om arbeidet de gjorde med oppgaven. Flexibiliteten disse metodene fører med seg har vært avgjørende for utformingen og utviklingen av studien.

4.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Thagaard (2013) viser til at det finnes flere metoder å samle inn data på i kvalitativ forskning. Ettersom jeg ville ha fatt i elevers tanker om sine opplevelser og erfaringer var det hensiktsmessig for meg å velge intervju som metode for datainnsamlingen. Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter, og det er strukturen i intervjuet som avgjør hvilket type intervju det er (Thagaard, 2013). I denne studien har jeg valgt å benytte meg av det semi-strukturerte intervjuet. Det innebærer at temaene og spørsmålene i intervjuguiden i all hovedsak er bestemt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis (Thagaard, 2013). Denne fremgangsmåten ga meg muligheten til

å forfølge interessante svar og stille oppfølgingsspørsmål for å hente ut mer informasjon om både planlagte og nye temaer. Samtidig var det viktig for meg å ha et godt strukturert rammeverk jeg kunne forholde meg til for å forsikre meg om at de viktigste spørsmålene og temaene ble besvart.

4.2.2 Utvalg

Som forsker må jeg definere hvem som skal være informanter i forskningsprosjektet mitt og hvordan jeg velger de ut (Thagaard, 2013). Mitt utvalg er basert på det Thagaard (2013) beskriver som et strategisk utvalg. Det innebærer at jeg har valgt informanter som har visse kvalifikasjoner og egenskaper som er relevante for min studie. Etter at prosjektet ble godkjent av NSD, startet rekrutteringen av informanter. Problemstillingen var mer åpen på dette tidspunktet fordi jeg ikke hadde spesifisert hvordan type oppgave elevene skulle arbeide med. Kriteriene for rekrutteringen var derfor at det skulle være ungdomsskoleelever som skulle arbeide med en individuell oppgave i kroppsøving høsten 2017. Jeg utformet en generell henvendelse som ble sendt på mail til kroppsøvingslærere på ungdomsskoler på Østlandet. Jeg kom i kontakt med en lærer som viste interesse for min studie. Gjennom en samtale om hvilke individuelle oppgaver elevene hennes skulle jobbe med i kroppsøving høsten 2017, kom det frem at de skulle gjennomføre en egentreningsoppgave som strakk seg over en lengre periode. Denne oppgaven fanget umiddelbart min oppmerksomhet. Etter en diskusjon med veilederne mine kom vi frem til at dette var et interessant utgangspunkt for min datainnsamling. Derfor spurte jeg læreren om jeg kunne intervjuer elevene hennes i forbindelse med egentreningsoppgaven. I tillegg spurte jeg om hun kunne hjelpe meg med å rekruttere informanter og om jeg kunne få oppgaveteksten til egentreningsoppgaven. Dette gikk læreren med på. På denne måten ble også oppgaveteksten en del av utvalget i denne studien. Oppgaven presenteres i kapittel 5.

Størrelsen på utvalget i kvalitative studier baserer seg på at utvalget er egnet til å undersøke problemstillingen (Thagaard, 2013). Analysen skal gi utgangspunkt for en detaljert utforskning av fenomenet. Utvalget bør derfor tilfredsstillende studiens analytiske mål (Thagaard, 2013). I denne studien er det hovedsakelig tid og ressurser som setter begrensningen til utvalget, fordi det ikke skal være større enn at det skal være mulig å gjennomføre en omfattende og grundig analyse (Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette kom veilederne mine og jeg frem til at seks intervjuer på 45-60 minutter var

hensiktsmessig innenfor rammene av en masteroppgave. Det var to 10. klasser som skulle gjennomføre egentreningsoppgaven. Jeg informerte elevene om studien i samarbeid med kroppsøvingslæreren deres, og delte ut NSD-godkjent informasjonsskriv og samtykkeskjema til alle elevene. I klasse A var det fire gutter som skrev under på samtykke. I klasse B var det ni som samtykket, tre jenter og seks gutter. For mest mulig mangfold i utvalget ble det valgt ut to jenter og en gutt fra klasse B, og tre av de fire guttene fra klasse A. Elevene ble valgt ut i samarbeid med læreren deres, på bakgrunn av deres måloppnåelse i kroppsøving. Dette ble gjort for å få fatt i ulike nyanser for hvordan elever med ulike forutsetninger og måloppnåelse opplevde og erfarte oppgaven.

4.2.3 Intervjuguiden

Utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i konteksten og situasjonen til informantene, for å stille spørsmål de oppfatter som relevante (Thagaard, 2013). For meg innebar det å tenke tilbake til hvordan jeg selv syntes det var å gå i 10. klasse, og hvordan skolepraksisen min på en ungdomsskole kunne hjelpe meg. Jeg reflekterte over hvordan spørsmålstillingen skulle være, hvordan jeg skulle opptre og hvordan jeg kunne skape gode relasjoner til informantene. Gjennom mitt eget utdanningsforløp og skolepraksis har jeg gode kjennskaper til elever på ungdomsskolen og kroppsøvingsfaget. Denne bakgrunnskunnskapen var avgjørende for formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden. Temaene og spørsmålene ble utformet på bakgrunn av fasene i selvreguleringsmodellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006). Jeg inkluderte også et tema som tok for seg innsats, samarbeid og fair play. Dette temaet ble inkludert fordi innsats, samarbeid og fair play er sentrale faktorer i læreplanen i kroppsøving og noe elevene blir vurdert ut ifra (Utdanningsdirektoratet 2015a). Jeg var nysgjerrig på om spørsmål tilknyttet dette temaet kunne belyse noe relevant i forhold til studiens teoretiske rammeverk. Det var kun elevenes svar om innsats som ble vurdert som relevante og som er inkludert i studiens funn. Det siste temaet jeg inkluderte i intervjuguiden var vurdering. Jeg implementerte også noen spørsmål om summativ vurdering, til tross for at jeg i 3.1.2 påpekte at teorien til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) ikke tok for seg det. Årsaken til at jeg inkluderte disse spørsmålene var fordi jeg mente at det kunne få frem elevenes refleksjoner om overvåkingen og vurderingen av sitt eget arbeid, som er en sentral del av elevenes selvreguleringsprosess (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Intervjuguiden i sin helhet er lagt til som vedlegg 1.

4.2.4 Pilotintervju

På grunn av min manglende erfaring som intervjuer gjennomførte jeg to pilotintervjuer i forkant av datainnsamlingen. Ett med en 10. klasse elev og ett med en medstudent. Jeg gjorde det fordi Kvale og Brinkmann (2009) mener at kvaliteten på et intervju avhenger av «... intervjuerens praktiske ferdigheter, og personlige vurderinger» (s. 36), samtidig som intervjuferdigheter tilegnes og forbedres gjennom praktisk erfaring (Kvale & Brinkmann, 2009). Det var ikke mulig å gjennomføre et pilotintervju på noen av elevene i utvalget mitt. For å få en mest mulig realistisk situasjon i pilotintervjuet gjennomførte jeg derfor et intervjuet med en 10. klasse elev fra en annen skole, i forbindelse med en lignende oppgave. Formålet med dette var å undersøke om eleven forstod spørsmålsformuleringene, hvordan jeg ga eksempler, stilte oppfølgingsspørsmål og skapte en relasjon med eleven. Jeg fant ut at flere av spørsmålene var for avansert formulert og for lite nyansert. Et eksempel på dette var at spørsmålet «Kan du fortelle meg om hvordan du har jobbet med oppgaven fram til nå?» ble delt opp i flere mindre spørsmål, så elevene kunne reflektere over alle fasene i arbeidet med oppgaven (vedlegg 1). I tillegg ble jeg også oppmerksom på at jeg ikke måtte stille for ledende spørsmål, fordi jeg følte at mine eksempler kunne påvirke elevenes svar i stor grad. Etter å ha gjort justeringer i intervjuguiden på bakgrunn av det første pilotintervjuet, gjennomførte jeg det andre med en medstudent. Formålet var å bli tryggere i rollen, kvalitetssikre at jeg kunne temaene og spørsmålene utenat slik at jeg kunne fokusere på informanten, og få tilbakemeldinger på min rolle som intervjuer. Forskjellen fra det andre pilotintervjuet var at situasjonen og svarene ble litt kunstig, fordi medstudenten måtte finne på svar. Allikevel var dette intervjuet også til hjelp. Jeg ble for eksempel oppmerksom på at jeg kunne ha litt for mye fokus på intervjuguiden og noteringen min, og for lite på informanten. Erfaringene fra dette intervjuet bidro til at jeg ble bevisst på hvordan jeg opplevdes som intervjuer og at jeg ble tryggere i rollen, også i forhold til det tekniske utstyret og hvordan jeg noterte ned interessante synspunkter underveis. Intervjuene ble også tatt opp med lydopptaker for at jeg skulle kunne vurdere meg selv. Jeg ble oppmerksom på hvordan jeg responderte på svar og hvordan jeg stilte og formulerte hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål, kom med eksempler og oppklarte uklarheter.

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Da de nødvendige forberedelsene var gjort startet prosessen med gjennomføringen av intervjuene. Tidspunktene ble avklart med informantenes lærer, og for at datainnsamlingen ikke skulle gå ut over elevenes fritid, ble intervjuene lagt til kroppsøvingsundervisningen. Elevene ble intervjuet på skolen i rom de hadde kjennskap til, for at de skulle føle seg mer komfortable, trygge og lystne på å dele sine opplevelser, erfaringer og tanker (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) fremhever viktigheten av at jeg som forsker tar regi over intervjusituasjonen. Det innebærer at jeg får kontakt med informantene på en måte som gjør at de kan føle seg trygge og har lyst til å dele sine opplevelser og erfaringer. For at elevene skulle fortelle åpent, ærlig og autentisk om sine tanker og erfaringer var det viktig for meg å skape en kontakt basert på åpenhet, tillit og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor startet jeg intervjuene med litt løs jovial prat om hva informantene hadde gjort den dagen og hva de tenkte om å bli intervjuet. Før jeg startet lydopptakeren, informerte jeg igjen om studien, deres rettigheter, at de ikke kunne svare feil og bare måtte spørre hvis de lurte på noe underveis. Selve utspørringen startet med at jeg stilte informantene spørsmål om dem selv, hva de likte å gjøre på fritiden og enkle introduksjonsspørsmål om oppgaven. Dette vil ifølge Thagaard (2013) kunne bygge opp tillit mellom informanten og meg.

Videre fulgte jeg intervjuguidens dramaturgi, hvor jeg spurte ut elevene om alle de planlagte temaene. Fleksibiliteten i metoden ga meg samtidig muligheten til å forfølge interessante fortellinger, og stille oppfølgingsspørsmål for å utdype relevante uttalelser. Videre mener Thagaard (2013) at forskeren må finne en god balansegang mellom å spørre og lytte. I denne sammenhengen gjorde jeg et poeng ut av å ikke avbryte informantene under deres fortellinger. Det kan forstyrre deres resonnement og gi de inntrykk av at de svarer feil (Thagaard, 2013). I de få tilfellene hvor elevene begynte å fortelle om opplevelser som ikke var relevante for min studie, lot jeg dem prate ferdig, før jeg ledet oss inn på rett spor igjen.

Thagaard (2013) påpeker at en viktig utfordring i en intervjusituasjon er å ha kontroll på spørsmålsstillingen og dramaturgien i intervjuet, samtidig som man skal være genuint til stede i situasjonen. Hun begrunner dette med at forskerens oppriktige og ekte

engasjement karakteriserer de mest vellykkede intervjuene (Thagaard, 2013). Jeg opplevde det som utfordrende å lytte til informantene, samtidig som jeg skulle vurdere meningsinnholdet, vurdere om jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål eller gå videre i intervjuet. Videre var det viktig å finne en balanse mellom å gi uttrykk for bekreftende og utdypende kommentarer. Dette for potensielt å få frem mer detaljert informasjon og oppklare uklarheter, samtidig som en fortrolig og tillitsskapende atmosfære kunne opprettholdes (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009).

I to av intervjuene ble vi avbrutt av andre personer. I intervjuet med E1 kom kroppsøvingslæreren inn og ga eleven et ark med tilbakemeldinger på det skriftlige arbeidet han hadde levert i forbindelse med den første økten. Den andre gangen kom det inn noen elever for å legge inn PC-ene i skapet som var på grupperommet hvor intervjuet ble gjennomført. Det var korte avbrytelser som ikke opplevdes problematiske.

Kvale og Brinkmann (2009) mener at intervjuer bør avsluttes med en debriefing. Derfor rundet jeg av intervjuene med spørsmål om informantene ville si noe mer om det de allerede var spurt om, eller om de ville legge til noe de ikke ble spurt om. Dette ga informantene muligheten til å ta opp temaer de eventuelt hadde tenkt på eller var bekymret over i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter at lydopptakeren var skrudd av hadde vi en avsluttende samtale. Da spurte jeg om hvordan det var å bli intervjuet, hvordan de opplevde meg, og om de følte de hadde svart åpent og ærlig på spørsmålene. Informantene uttalte at de følte at tiden hadde gått fort, og noen sa til og med at det var litt gøy.

4.2.6 Transkribering

Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, startet transkriberingen. Muntlig tale skulle omgjøres til skriftlig tekst med en hensikt om å gjøre intervjusamtalene tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg transkriberte alle intervjuene selv, noe som gjorde at analyseprosessen kunne starte umiddelbart (Nilssen, 2012). Gjennom transkriberingen oppdaget og markerte jeg strukturer og utsagn som jeg dro nytte av i analyse- og fortolkningsprosessen. Dette vil ifølge Kvale og Brinkmann (2009) styrke studiens reliabilitet.

Både Nilssen (2012) og Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det kan være problematisk å omforme og oversette intervjuene fra lydopptak (talespråk) til transkriberte tekster (skriftspråk). Meningen og konteksten rundt det som blir sagt kan gå tapt hvis man ikke transkriberer på en adekvat måte (Nilssen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg noterte ned kroppsspråk, ironi, usikkerhet og pauser for å belyse relevante emosjonelle og sosiale aspekter, så den originale meningen og konteksten ved utsagnene skulle bevares best mulig. I tillegg skrev jeg ned mitt helhetsinntrykk og andre relevante aspekter i etterkant av hvert intervju.

Det er ingen fasit for hvordan man skal transkribere. Forskeren må selv ta en rekke vurderinger og beslutninger for å beholde utsagnenes mening og kontekst. Disse valgene bør tas på grunnlag av studiens omfang, karakter og problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg hadde en pragmatisk tilnærming hvor pauser, gjentakelser og «eh» og tilsvarende muntlige formuleringer som ikke var av relevans, ble redigert bort. Hvert enkelt intervju ble transkribert til mellom 13-17 sider. For å gjøre det transkriberte materialet enda mer tilgjengelig og håndterlig i analyseprosessen, ble intervjuene meningsfortettet. Det innebar at alle spørsmålene og utsagnene i transkripsjonene ble komprimert, med et forbehold om at meningen og konteksten bak, bestod (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg refererte også til de originale transkripsjonene, så jeg enkelt kunne veksle mellom fullverdige sitater og meningsforteningen i analyseprosessen. Dette gjorde at jeg ble veldig godt kjent med empirien.

4.3 Analyse

Analysen har som formål å bygge bro mellom empirien og resultatene, gjennom å strukturere, fortolke og sammenfatte datamaterialet. Som tidligere nevnt har jeg brukt modellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) som utgangspunkt i intervjuguiden og som analytisk verktøy. Ettersom modeller gir et forenklet bilde av virkeligheten, er formålet med å bruke en modell som analytisk verktøy å beskrive sammenhenger og grunnleggende mønstre på en forenklet måte (Thagaard, 2013).

Selvreguleringsmodellen beskriver den ideelle prosessen elever skal gå igjennom når de engasjerer seg i en oppgave (jf. 3.2.1). Thagaard (2013) beskriver en slik type modell som en idealtypisk modell. Det innebærer at modellen presenterer faktorer som er mest karakteristiske for et fenomen. Før jeg gikk i gang med å intervju elevene,

gjennomførte jeg en tekstfortolkning av egentreningsoppgaven. Jeg tok utgangspunkt i fase A – G og intern feedback, i modellen, og analyserte oppgaveteksten opp imot hver og en av disse. Formålet med denne analysen var å kartlegge elevenes muligheter og begrensninger i oppgaven, og hvordan den la opp til at elevene kunne være selvregulerte.

Etter at datainnsamlingen var ferdig transkriberte jeg intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at det er for sent å tenke på hvordan datamaterialet skal analyseres etter det er innhentet. Thagaard (2013) påpeker at prosessen i kvalitativ metode er preget av flytende overganger mellom datainnsamlingen og analysen. Ved å ha analysen i bakhodet i intervjuene og i transkripsjonsprosessen, oppdaget og noterte jeg ned interessante utsagn underveis. Etter at transkriberingen var ferdig, kodet jeg empirien. I likhet med tekstanalysen, tok også denne analysen utgangspunkt i fase A – G og intern feedback i modellen. Elevenes uttalelser ble kategoriserte og tolket opp imot disse fasene. Eksempelvis ble alle uttalelser som hadde med strategier og metoder å gjøre, kodet som «strategi». Dette gjorde at jeg fikk sortert empirien i ulike kategorier. Jeg prøvde også å kode intervjuene med et åpent sinn, for å fange opp eventuelle andre temaer som kunne ha noe å si for elevenes selvregulering, men som ikke kom til uttrykk i fasene i modellen. Elevenes uttalelser ble kategorisert og satt sammen i et eget dokument, så de kunne sammenlignes. For å passe på at det helhetlige perspektivet ble ivaretatt og at utdragene fra intervjuene beholdt sin mening, vurderte jeg dem opp imot min helhetlige forståelse av eleven og konteksten de ble tatt ut av. Jeg har gått frem og tilbake mellom delene og helheten av empirien. Min fortolkning av delene, ble sett opp imot min forståelse av helheten og motsatt, jf. den hermeneutiske spiral (jf. 4.1). Ifølge Hjardemaal (2011) og Kvale og Brinkmann (2009) gir denne tilnærmingen meg tilgang til en dypere meningsforståelse og styrker studiens reliabilitet. Kodingen og analysene ble gjort for hånd.

4.4 Etiske refleksjoner

God forskningspraksis og etikk går ifølge Postholm (2010) hånd i hånd. Laake, Olsen og Benestad (2008) beskriver etikk som «... et grunnleggende sett av overveielser om hvordan man skal handle hvis man vil handle riktig i den virkelige verden» (s. 66).

Thagaard (2013) presiserer dette når hun viser til at all forskning må forholde seg til de

gjeldende etiske prinsippene, både i forhold til det interne forskningsmiljøet og i relasjon til omgivelsene. Forskningsetikk er et viktig tema, og jeg har vært opptatt av og oppmerksom på å ivareta etiske hensyn gjennomgående i forskningsprosessen. Videre vil jeg redegjøre for etiske refleksjoner som er relevant for denne studien, som ikke allerede har blitt nevnt i dette kapittelet.

Det første som må ligge til grunn i et forskningsarbeid er en adekvat prosjektbeskrivelse. Den skal inneholde alt prosjektet omhandler og tar for seg (Laake et al., 2008). Prosjektbeskrivelsen må godkjennes av riktig offentlig instans før rekruttering av informanter og datainnsamlingen kan begynne (Postholm, 2010). Det er formålet med studien som avgjør hvor vidt det er meldepliktig og hvilken offentlig instans det kreves godkjenning fra. Etersom min studie kun innhentet personopplysninger, falt det innunder personopplysningsloven (Thagaard, 2013). Derfor meldte jeg studien til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Søknaden ble vurdert godkjent (jf. vedlegg 4) med et forbehold om at jeg satt meg inn i og fulgte vilkårene i vurdering.

Et hvert forskningsprosjekt må ha deltageres informerte samtykke, for at forskeren skal kunne samle inn data (Thagaard, 2013). Et informert samtykke innebærer at deltagerne vet hva prosjektet handler om og hva eventuell deltagelse vil innebære for dem. Informantene har rett til å trekke seg uten å oppgi grunn og uten konsekvenser helt frem til publiseringen av studien (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) påpeker at informert samtykke kan være ekstra utfordrende i kvalitative studier, ettersom det er begrenset hvor mye informasjon jeg kan gi om studien, uten å påvirke svarene jeg får. Jeg samlet ikke inn sensitiv informasjon, og selv om jeg ikke informerte om temaet selvregulering (for å ikke påvirke svarene), spurte jeg ikke om noe utenom deres opplevelser og erfaringer med egentreningsoppgaven, som jeg informerte om på forhånd. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring er lagt til som vedlegg 3.

Videre er jeg pålagt av NSD å behandle all informasjon som kommer frem gjennom datainnsamlingen konfidensielt. I samsvar med NSD sine retningslinjer ble dataene anonymisert, så verken enkeltpersoner eller institusjoner, kan gjenkjennes etter publisering (Laake et al., 2008). Det innebar at informasjon som kunne identifisere informantene ble byttet ut med fiktive betegnelser. Elevene fikk for eksempel i

transkripsjonsprosessen fiktive navn (E for elev og et tilfeldig tall mellom 1-6, eks. E3). Læreren i studien blir omtalt som lærer i bestemt form entall, mens steder og medelever som kom til uttrykk i intervjuene, ble fjernet eller byttet ut med en bokstav eller en betegnelse som «medelev» eller «venn». Informantene ble ytterligere anonymisert gjennom at jeg utelot karakteristiske fremtoninger og informasjon om hvilken klasse de går i. De beskrives kun med kjønn. Dette ble gjort for at kroppsøvlingslæreren ikke skulle kunne gjenkjenne hvem av informantene som eventuelt kom med utleverende/avslørende uttalelser.

Etter at datainnsamlingen var fullført, var det flere etiske regler jeg måtte forholde meg til. Retningslinjene for lagring og oppbevaring av data og sletting av materialet ble overholdt i henhold til retningslinjene fra NSD. Videre er det nedfelt flere lover i Norges lovverk om forskning, som blant annet belyser fusk og uredelighet. Brudd på disse lovene er straffbart (Forskningsetikkloven, 2017). Avslutningsvis er det viktig å nevne at etikk også er av betydning i henhold til publikasjonen av studien. Jeg vil være pliktig til å følge Vancouver-reglene som omhandler all etikk rundt publisering og forfatterskap (Laake et al., 2008). Etiske refleksjoner er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) en viktig del av forskerrollen. Derfor vil jeg videre redegjøre for min forskerrolle i denne studien.

4.5 Forskerrollen

Et bevisst forhold til forskerrollen i en kvalitativ studie er ifølge metodelitteraturen et sentralt aspekt både i forhold til etikk og studiens reliabilitet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2009; Neumann & Neumann, 2012; Thagaard, 2013). De avgrensningene, utvelgelsesprosessene og handlingsvalgene jeg som forsker har foretatt gjennom hele forskningsprosessen, er helt avgjørende faktorer for produksjonen av informasjonen som blir presentert i denne studien. Min bevissthet rundt min forforståelse og relasjonen mellom meg og mine informanter, spiller derfor en sentral rolle i forhold til studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det innebærer blant annet at jeg har et bevisst forhold til det asymmetriske maktforholdet som oppstår i en intervjusituasjon. Det er jeg som forsker som har planlagt temaer og spørsmål, definerer intervjusituasjonen og driver samtalen fremover. Da informantene mine samtykket til å delta i studien forpliktet de seg til å fortelle om sin livsverden. Gjennom perspektivet om at

kunnskapen i intervjuer konstrueres i et samarbeid mellom informant og forsker, reduseres det asymmetriske maktforholdet (Thagaard, 2013). Informantene bestemmer også selv hva de ønsker å dele. Gjennom at jeg ga positive tilbakemeldinger og prøvde å skape en god relasjon til informantene, følte jeg at det utviklet seg en troverdighet mellom informantene og meg. Det gjør at intervjuet blir mindre preget av asymmetri (Thagaard, 2013).

Neumann og Neumann (2012) mener at det er umulig for meg som forsker å gjennomføre et intervju uten at jeg selv blir implisert i det. Derfor var det avgjørende for studien at jeg hadde et bevisst forhold til at kunnskapen i studien har blitt konstruert i et samspill mellom informantene og meg selv. For å få frem informantenes faktiske tanker, erfaringer og opplevelser prøvde jeg å ha en åpen og til dels objektiv tilnærming i intervjuene. Dette var for at min subjektive posisjon i feltet ikke skulle påvirke informantene, slik at de kunne tale fritt og intuitivt (Neumann & Neumann, 2012). I arbeidet med å fortolke og analysere elevenes uttalelser har en bevissthet rundt min forskerrolle vært viktig fordi min innflytelse er mest fremtredende i analysen (Thagaard, 2013). Det er ifølge Thagaard (2013) umulig for en andreperson å forstå fullt ut hvordan andre mennesker egentlig opplever sin egen verden.

Ved å belyse hvordan min forforståelse i form av de personlige og teoretiske aspektene som ble aktivert i arbeidet med datainnsamlingen, vil jeg fremheve både forskningsetisk og vitenskapsteoretisk redelighet (Neumann & Neumann, 2012). I både intervju- og analyseprosessen opplevde jeg at jeg kjente meg igjen i noen av elevenes uttalelser. I tillegg ble jeg bevisst på at jeg hadde en tendens til å tenke som en lærer gjennom at jeg vurderte elevenes refleksjoner om sitt eget arbeid i intervjusituasjonen. Jeg hadde klare tanker om hvilke tilbakemeldinger jeg ville gitt for å hjelpe de med det videre arbeidet. I denne sammenhengen var jeg avhengig av å legge disse tankene til side, og innta rollen som forsker, for å kunne lytte til elevene og identifisere og stille oppfølgingsspørsmål rundt relevante utsagn som omhandlet selvregulering. Min interesse for selvregulering bidro til at jeg var ekstra oppmerksom på uttalelser som kunne tolkes gjennom studiens teoretiske rammeverk.

På bakgrunn av at kunnskapen i empirien konstrueres i en relasjon mellom to subjekter, vil det også være relevant å belyse representasjonene informantene medbringer til

intervjusituasjonen. Min rolle som student fra NIH vil eksempelvis kunne ha betydning i produksjonen av kunnskap fordi informantene kan tilpasse svarene sine ut ifra hva de tror jeg vil høre. For å motvirke dette, la jeg ekstra vekt på at det var elevenes opplevelser og erfaringer som var viktig. Så lenge de sa hva de opplevde, erfarte og tenkte, kunne de ikke svare feil. I tillegg jobbet jeg med formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden for å unngå og stille for ledende spørsmål, noe Kvale og Brinkmann (2009) hevder er viktig for studiens reliabilitet. Gjennom å beskrive utfordringene i forhold til forskerrollen og forforståelsen, og vise at dette er noe jeg har prøvd å ha et bevisst forhold til gjennomgående i studien, har jeg prøvd å gjøre studien så gjennomsiktig og med så høy reliabilitet som mulig.

4.6 Kvalitetskontroll – Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet er begreper som er utviklet innenfor kvantitativ forskning, noe som medfører at de i utgangspunktet ikke er like egnet for kvalitative studier (Halvorsen, 2008). Allikevel er begrepene sentrale også i kvalitativ forskning, ettersom teoretikere har tilpasset begrepene til å være gjeldende også innenfor det kvalitative domene (Thagaard, 2013). For å vurdere studiens kvalitet vil de nevnte begrepene derfor redegjøres for i et kvalitativt perspektiv.

4.6.1 Reliabilitet

I en kvalitativ studie hvor empirien utvikles mellom to subjekter vil reliabiliteten knyttes til den interne reliabiliteten (Thagaard, 2013). Intern reliabilitet handler om at prosjektet skal være gjennomsiktig. Det betyr at leseren skal kunne se en detaljert beskrivelse av hvordan innsamlingen av empiri og analysen er gjort og hvordan min rolle som forsker har påvirket disse prosessene. Dette skal gi leseren en mulighet til å kunne vurdere kritisk om denne studien fremstår som troverdig og tillitsfull (Thagaard, 2013). Gjennom metodekapittelet har jeg prøvd å eksplisitt redegjøre for gjennomføringen av datainnsamlingen, analysen av datamaterialet og bevisstheten rundt hvordan jeg har påvirket studien. Studiens problemstilling og kontekstuelle og teoretiske forankring er også redegjort for i henholdsvis kapittel 1, 2 og 3. Dette er grunnmuren som skal underbygge studiens strategier og metoder, noe som skal gi leseren en mulighet til å vurdere helheten. Jeg har selv gjennomført alle fasene i denne

studien, noe som kan være med å styrke studiens reliabilitet fordi min forståelse ligger til grunn for alle prosessene (Thagaard, 2013).

Å tro at jeg skal klare å redegjøre fullt ut for alle mine valg, min forståelse og studiens metoder, vil være naivt. Poenget med reliabiliteten i et kvalitativt prosjekt er å skape en forståelse hos leseren for hvorfor jeg har gjort det jeg har gjort, og hvordan jeg har kommet frem til det jeg har kommet frem til, for å motvirke vilkårlig subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette håper jeg at jeg har klart gjennom dette kapittelet.

4.6.2 Validitet

Validitet i denne studien dreier seg om hvor egnet min metode er til å undersøke studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). Med andre ord vil det si at validiteten går ut på å vurdere i hvilke grad metoden jeg har brukt i denne studien undersøker det den er ment å undersøke og i hvilke grad mine tolkninger faktisk reflekterer fenomenet jeg ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Thagaard (2013) bør jeg som forsker gå kritisk igjennom grunnlaget for mine tolkninger og undersøke om de er logiske. Gjennom min hermeneutiske tilnærming valgte jeg ut deler av empirien og analysen, og satte de inn i den sammenhengen de ble tatt ut fra, for å undersøke om de fortsatt var gyldige og logiske.

For å gi leseren muligheten til å kunne vurdere om studien undersøker det den har hatt som formål å undersøke vil jeg videre redegjøre for metodene og prosessene som har ført til studiens resultater. Den semi-strukturerte tilnærmingen og modellnære analysen, sikret at relevante temaer i forhold til studiens problemstilling ble belyst. Intervjuguiden ble utformet for å ta opp disse temaene og stille relevante spørsmål i forhold til det studien ville undersøke. I intervjuene la jeg vekt på å stille oppfølgingsspørsmål, slik at interessante uttalelser skulle bli ytterligere forklart. Redegjørelsen for mine metodiske valg og refleksjoner som har blitt presentert i dette avsnittet og gjennomgående i kapittel 4, bidrar til å gi studien god validitet (Kvale & Brinkmann, 2009)

Studien har som mål å redegjøre for elevenes opplevelse og erfaring i forbindelse med arbeidet med en egentreningsoppgave i kroppsøving, sett i lys av Nicol og Macfarlane-Dick (2006) sin teori om selvregulering. Derfor bør jeg som forsker redegjøre for hvordan jeg på bakgrunn av grunnlaget i analysen har trukket konklusjoner (Thagaard,

2013). I forkant av prosessen med datainnsamlingen startet, satt jeg meg grundig inn i teori om selvregulert læring. Kombinasjonen av dette kunnskapsgrunnlaget og min erfaring som elev, lærerstudent og gjennom praksis i skolen, er et godt utgangspunkt for å forstå fenomenet jeg studerer (Kvale og Brinkmann, 2009). Ettersom studiens validitet kan styrkes gjennom at jeg er bevisst på at min rolle som medprodusent av kunnskap, har jeg gjennom dette metodekapittelet prøvd å redegjøre for min forforståelse av tematikken og hvordan den og min rolle som forsker har påvirket studien. Jeg har prøvd å fremstille sitater fra elevene så presist som mulig. I noen tilfeller har jeg renskrevet sitater, eller sammenfattet flere sitater for å få frem det jeg tolket det som at elevene mente. Jeg har forsøkt å ha et bevisst forhold til hvordan min forforståelse og valg har påvirket studien, gjennomgående i hele arbeidet. Den refleksive holdningen jeg har prøvd å ha, kan bidra til å øke studiens validitet (Thagaard, 2013).

4.6.3 Overførbarhet

I kvalitative studier er det forståelsen forskeren utvikler om fenomenet som studeres og fortolkningene forskeren gjør som legger grunnlaget for overførbarhet (Thagaard, 2013). Derfor avhenger overførbarheten av om forståelsen jeg har utviklet innenfor rammene i denne studien, kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Videre vil jeg vurdere om min forståelse og tolkninger kan være relevant i andre sammenhenger. Denne studien gir mye kunnskap om få enheter. Formålet med studien har vært å gi dybdekunnskap om selvregulert læring og åpne fenomenet i forhold til kroppsøving. Det kan tenkes at noen av funnene kan være gjeldende også utover studiens utvalg. Jeg har blant annet belyst hvordan en egentreningsoppgave kan ha potensialet til å lære elever å bli mer selvregulerte, at en egentreningsoppgave kan gjennomføres i en 10. klasse, og hvordan noen ulike elever har engasjert seg i selvregulerende prosesser. Denne studien kan være et grunnlag for videre arbeid med tematikken selvregulering i kroppsøvingsfaget.

5. Analyse

I denne delen vil jeg presentere mine funn på bakgrunn av analysen av empirien min. Analysen er delt opp i to deler. I den første delen vil jeg presentere konteksten rundt egentreningsoppgaven elevene har jobbet med, og beskrive oppgaveteksten. Deretter vil jeg analysere oppgaveteksten ved å bruke selvreguleringsmodellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) som analytisk verktøy. I den andre delen vil jeg belyse relevante funn fra empirien min i forhold til hver fase i selvreguleringsmodellen, inkludert intern feedback. Hver fase i del to avsluttes med en oppsummering av de viktigste funnene. Til slutt vil jeg oppsummere de to analysene som en overgang mellom dette analysekapittelet og diskusjonen i kapittel 6.

5.1 Egentreningsoppgaven

Før egentreningsoppgaven beskrives, er det relevant å plassere den i en kontekst. Dette er gjort for at leseren skal få en bedre forståelse av hva som er forløperen til oppgaven, hvilke forberedelser som er gjort og i hvilken periode den kommer i for elevene.

5.1.1 Oppgavens kontekst

I perioden før egentreningsoppgaven har elevene hatt diverse timer med teori og praksis om styrke- og utholdenhetstrening. Før elevene fikk egentreningsoppgaven gjennomførte de styrke- og utholdenhetstester. Dette ble gjort for at elevene skulle ha muligheten til å kunne måle progresjonen sin etter at egentreningsperioden var over. Elevene gjennomførte en utholdenhetstest i form av biptesten. Den går enkelt forklart ut på å løpe frem og tilbake over en avstand på 20 meter, med stadig økende intensitet. Dette er en typisk ballspill-test for utholdenhet, hvor den anaerobe utholdenhet er den viktigste faktoren. Styrketestene ble gjennomført ved å ta så mange repetisjoner som mulig, eller å holde ut så lenge som mulig på hver øvelse. Øvelsene var henholdsvis push ups, sit ups og planke. I tillegg kunne de velge mellom å sitte i 90-grader på tid, eller om de ville ta repetisjoner av knebøy. Alle styrkeøvelsene baserte seg på utholdende styrke. Det var læreren som bestemte hvilke tester de skulle gjøre, og hvordan de skulle gjennomføres. Egentreningsoppgaven var en avslutning på en undervisningsperiode med et fokus på nettopp utholdenhets- og styrketrening.

På bakgrunn av det elevene hadde lært i perioden før egentreningsoppgaven ble gitt (høsten 2017) og resultatene de fikk på testene jeg beskrev ovenfor, skulle de planlegge og gjennomføre 12 treningsøkter over en seks ukers periode, med to økter per uke. Elevene fikk oppgaven en uke før oppgavestart. De startet med selve treningen i uke 43. Elevene skulle utforme og levere en øktplan til den første økten de skulle gjennomføre i kroppsøvingundervisningen. De to andre øktene de skulle ha i kroppsøvingundervisningen var i uke 45 og 47. Den siste uken med egentrening var uke 48. Etter endt treningsperiode skulle alle elevene gjennomføre en retest av de samme utholdenhets- og styrketestene som de gjorde i forkant av oppgaven. Deretter skulle de skrive og levere et refleksjonsnotat.

I tillegg til å beskrive konteksten i kroppsøving hvor oppgaven ble gitt, er det relevant å nevne at elevene går i 10. klasse. Det innebærer at de får avsluttende standpunktkarakterer i alle fag og at de avslutter året med eksamener. I høstsemesteret hvor egentreningsoppgaven fant sted, hadde elevene en betydelig arbeidsmengde med oppgaver, prøver og tentamener i de andre fagene i tillegg.

5.1.2 Beskrivelse av oppgaven

Selve oppgaveteksten er på totalt seks sider og blir presentert i tre deler (se vedlegg 2). Den første delen er en teoretisk gjennomgang av fem treningsprinsipper. Den andre delen er oppgaveteksten med påfølgende eksempel, og den tredje delen i oppgaven er beskrivelse av kjennetegn på høy måloppnåelse.

Treningsprinsippene som blir presentert i den første delen av oppgaven er henholdsvis: 1. belastning, tilpasning og restitusjon, 2. progresjon, 3. variasjon, 4. spesifisitet og 5. kontroll. Dette er pensum som alle elevene må sette seg inn i. Det blir påpekt at disse prinsippene skal benyttes når treningen planlegges og at hvis det gjøres riktig vil det ha en positiv innvirkning på karakteren. Det er utformet en beskrivelse av hva de forskjellige prinsippene innebærer, hvordan elevene skal skrive om dem og hvordan de skal ta hensyn til dem når de planlegger sin egen trening. Det er på flere av punktene også skrevet spørsmål som elevene kan reflektere over når de planlegger.

I den andre delen beskrives det hvordan elevene skal arbeide med egentreningsplanen sin. De skal i løpet av seks uker trene to ganger i uka (totalt tolv økter). Tre av øktene

skal foregå på skolen, i kroppsøvningsundervisningen. Til disse tre øktene skal elevene utforme en egentreningsplan som skal leveres inn i forkant av undervisningstimen. De resterende treningsøktene skal elevene planlegge og gjennomføre på egenhånd. Elevene skal også utarbeide et mål for perioden. Oppgaven har en relativt stram ramme som legger klare føringer for hva eleven skal og kan gjøre. De kan kun trene utholdenhet og styrke. Det legges altså ikke opp til at elevene kan trene på koordinative egenskaper som teknikk og balanse, ei heller taktikk og strategi-tenking i forhold til idretter. De må forholde seg til en tidsramme på 60 minutter. I de 60 minuttene skal de ha 10-15 minutter med oppvarming, en hoveddel på 30-40 minutter og en avslutning på 5-10 minutter. Det vil si at minimum 15 minutter av treningsøkten går med på oppvarming og uttøying/nedjogging (avslutning). Det gir lite rom for å for eksempel gjennomføre en lenger joggetur, eller en kort sprintøkt. Øktplanene skal inneholde tidsbruk, hva de skal gjøre, hvordan de skal utføre øvelsene, hvorfor de skal gjøre den øvelsen og hva den øvelsen gjør og en beskrivelse av treningsprinsippene de bruker. I forbindelse med denne delen av oppgaven, har læreren utformet et konkret eksempel på hvordan en øktplan kan se ut (vedlegg 2).

Etter hver av de tre treningsøktene elevene har gjennomført på skolen, skal de skrive en logg som skal leveres inn etter treningen. Loggen skal inneholde hva de mener har fungert bra ut ifra planen de har utarbeidet, og hva de mener kan bli bedre til neste treningsøkt. Elevene skal altså jobbe seg igjennom de tre fasene, planlegging, gjennomføring og logg, tre ganger. Når elevene er ferdig med de tre rundene og de resterende ni øktene, skal de gjennomføre de samme testene de gjorde i forkant av egentreningsperioden. Oppgaven avsluttes med at de skal skrive et refleksjonsnotat. Dette skal inneholde en helhetlig vurdering av egentreningsperioden til hver enkelt elev. De skal reflektere rundt hva de synes gikk bra, hva de mener kunne vært bedre, hva de har lært og om hovedmålet ble nådd.

I den tredje delen av oppgaven beskrives kjennetegn på høy måloppnåelse. Disse kriteriene går hovedsakelig ut på at elevene skal sette seg mål, utforme og levere det som skal leveres til avtalt tid og at de skal vise kunnskap om styrke, utholdenhet og treningsprinsippene. Oppgaven i sin helhet er lagt til som vedlegg 2.

5.1.3 Analyse av oppgaven

Egentreningsoppgaven legger altså opp til at elevene skal planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen trening i en periode på seks uker. I dette underkapittelet skal jeg analysere egentreningsoppgaven ved hjelp av selvreguleringsmodellen til Nicole og Macfarlane-Dick (2006), for å undersøke i hvilken grad oppgaven legger til rette for selvregulert læring. Jeg vil gjøre dette gjennom å analysere oppgaven ut ifra fasene A-G og intern feedback i modellen.

Fase A i denne sammenhengen vil være selve egentreningsoppgaven. Det er en oppgave som er gitt av læreren, og som ideelt sett skal være selve utløseren til elevenes selvregulerende prosesser (Nicol og Macfarlane-Dick, 2006).

Fase B tar for seg elevenes mestringsforventninger og tidligere kunnskaper om faget, strategier og seg selv. På bakgrunn av disse faktorene, tolker elevene oppgaven og danner seg en forståelse av den. I oppgaven står det at elevene skal bruke tidligere kunnskaper og erfaringer; «med utgangspunkt i det dere har lært i høst + testresultatene skal dere individuelt planlegge og gjennomføre 12 egentreningsøkter der dere trener både utholdenhet og styrke» (oppgaveteksten, s. 4). Det er altså en forutsetning i oppgaven at de skal benytte seg av tidligere kunnskap de skal ha opparbeidet seg gjennom undervisningen i kroppsøving. Kunnskap om og praktisk erfaring med oppvarming, ulike former for utholdenhetstrening og styrketrening, samt uttøying, er sentrale elementer elevene skal ha kunnskap om og erfaring med ifølge oppgaveteksten.

I tillegg til kunnskapene elevene skal ha tilegnet seg på forhånd, skal de også sette seg inn i teorien om treningsprinsippene i oppgaveteksten. Det forventes at elevene skal bruke treningsprinsippene i de skriftlige dokumentene og i gjennomføringen av treningsøktene. De må altså tilegne seg og bruke denne kunnskapen. Elevenes mestringsforventninger og strategikunnskaper vil også spille en sentral rolle i denne fasen (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Det sier seg selv at jeg ikke kan måle verken elevenes forkunnskaper, strategikunnskaper eller mestringsforventninger på bakgrunn av en oppgavetekst. Men her har jeg pekt på hvilke forkunnskaper oppgaven krever av elevene, og det er tidligere redegjort for oppgavens kontekst.

Fase C omhandler at elevene på bakgrunn av faktorene i fase B, formulerer sine egne mål med oppgaven. Oppgaven nevner noe om mål i starten og i slutten av oppgaveteksten. Det nevnes ikke i del to, hvor selve oppgaveteksten presenteres, men i treningsprinsippene og i beskrivelsen av kjennetegn på høy måloppnåelse. Det første punktet i kjennetegnene er «Jeg har satt meg et hovedmål for perioden og laget delmål for hver uke» (oppgaveteksten, s. 6). Her oppfordrer oppgaven til at elevene selv skal sette seg både hovedmål og delmål, noe som underbygger at oppgaven legger til rette for nettopp det.

Oppgaven gir som sagt klare føringer for hva elevene skal trene på og sette seg som mål ettersom de må trene utholdenhet og styrke. Testene de gjennomførte er spesifikke tester som er like for alle. Selv om det ikke er skrevet noen steder om at de må forbedre seg på testene i oppgaven, vil de mest sannsynlig legge klare føringer for hva elevene setter seg som mål og ønsker å trene på. Gjennom treningsprinsippene oppgaven beskriver, kan det se ut som det allikevel forventes en form for progresjon i treningen. Det kan legges føringer for målene elevene setter seg. Elevene står fritt til å velge hvordan de skal prioritere treningen sin, så lenge det har med utholdenhet og styrke og gjøre. Oppgaven gir rom for at elevene setter seg egne mål innenfor de føringene oppgaven legger. Dette forventes også hvis de vil ha høy måloppnåelse. Nicol og Macfarlane-Dick (2006) påpeker at elevenes mål ikke nødvendigvis må stemme overens med læreren sine. Hver enkelt elev står derfor fritt til å sette seg sine egne mål, uavhengig av målene læreren har satt for dem. Men hvis elevene ønsker høy måloppnåelse, må målene samsvare med oppgavens føringer og ramme.

Oppgaven legger til rette for at eleven skal sette seg delmål og hovedmål, noe som blir fremhevet som sentrale faktorer i selvregulert læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Læreren legger også mye vekt på både utformingen av mål og delmål i formuleringen av høy måloppnåelse. Gjennom at dette står eksplisitt i oppgaven, vil det kunne være med å hjelpe elevene til å øve på å utforme både hovedmål og delmål. Selv om de da eksplisitt skal bruke denne strategien i selvregulert læring, mener Hopfenback (2011) at elevene også må lære hvorfor de gjør det for å kunne dra nytte av det videre. Elevene må altså bevisstgjøres hvis de skal kunne bruke denne strategien også etter at oppgaven er ferdig.

Fase D omhandler strategier og metoder. Hvilke strategier og metoder det er mulig for elevene å bruke, avgrensnes først og fremst av strategikunnskapene de selv har, som er en faktor i fase B. I denne delen av oppgaven skal jeg ta for meg hvilke muligheter/begrensninger oppgaven legger opp til i forhold til elevenes strategibruk. Oppgaven har som nevnt en ganske stram ramme. Det virker som om det er lagt opp til en lineær arbeidsprosess, med utforming av plan, innlevering, gjennomføring, utforming av logg, for så å få tilbakemelding før arbeidet med å planlegge neste økt begynner. På den ene siden er dette en strategi elevene kan lære å jobbe med en oppgave på. De kan altså potensielt lære seg en strategi gjennom arbeidet med oppgaven. På den andre siden kan oppgavens ramme og eksempelet læreren presenterer i oppgaven også kunne være med å begrense utvalget av strategier og metoder som elevene kan benytte seg av. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom at oppgaven spesifiserer at det skal være et individuelt arbeid. Elevene skal ta utgangspunkt i testene de gjorde i forkant av oppgave når de skal planlegge egentreningen sin. Disse testene er som jeg påpekte i 5.1.1, spesifikke i forhold til anaerob utholdenhet og utholdende styrke. Det vil kunne legge føringer i forhold til hvilke øvelser og metoder elevene kan trene på. Progresjonen i treningen og/eller i forhold til testene er ikke noe som kommer til uttrykk i kriteriene for måloppnåelse. I oppgaven er det nøye beskrevet hvordan øktplanene skal se ut, og at de skal inneholde styrke- og utholdenhetstrening. På bakgrunn av dette kan det se ut til at oppgaven begrenser elevenes spillerom i forhold til valg av strategier og metoder for hvordan de kan velge å løse oppgaven.

Fase E handler om elevenes interne læringsutbytte. Oppgaven legger til rette for at elevene skal få mer kunnskap og et bredt erfaringsgrunnlag med å trene på egenhånd. De kan blant annet tilegne seg mer og ny kunnskap gjennom pensumet om treningsprinsippene. I tillegg vil de innenfor oppgavens ramme kunne utforske og teste ut ulike former for styrke- og utholdenhetstrening, og potensielt kunne få mer kunnskap og erfaringer gjennom det.

Det virker som at egentreningsoppgaven legger opp til at elevene skal ha muligheten til å lære om treningsprinsipper, at de skal få praktisk erfaring med ulike typer utholdenhets- og styrketrening. Oppgaven gir også elevene muligheten til å erfare og lære hvordan de skal benytte seg av denne kunnskapen, og gjennomføre treningen med to økter i uka gjennom seks uker. Videre kan utformingen av loggene og

refleksjonsnotatet ses på som en form for overvåking og vurdering av eget arbeid. Det å kunne overvåke sin egen læring og arbeidsprosess, og gi seg selv tilbakemelding og evaluere og vurdere hvordan det går, er avgjørende for at en elev skal være selvregulert (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Det er mulig at elevene vil kunne lære seg metoder for å bli mer selvregulerte gjennom at det er lagt inn krav i oppgaven om at de skal overvåke og vurdere sitt eget arbeid. Nicol og Macfarlane-Dick (2006) og Hopfenbeck (2011) mener at slik eksplisitt læring av faktorer i selvregulering gjennom arbeidet med en fagrelatert oppgave, vil kunne være en meningsfull måte for elevene å lære seg å bli mer selvregulerte på. I tillegg vil elevene kunne tilegne seg mer kunnskap rundt de temaene de ikke har tilstrekkelig kunnskap om for å gjennomføre oppgaven. Det vil si at det virker som at oppgaven kan legge til rette for læring om både teori, erfaring, strategi og refleksjon.

Fase F er det eksterne læringsutbytte. Det eksternt læringsutbytte er observerbare faktorer elevene viser til andre at de har fått til eller lært gjennom oppgaven. Det virker som at elevene hovedsakelig får vist deres arbeid med oppgaven gjennom tekstene de leverer inn. Det vil si de tre treningsplanene med påfølgende logg, og refleksjonsnotatet. Disse innleveringene får de også skriftlig tilbakemelding på. De eksterne aktørene kan også observere de tre treningsøktene de gjennomfører på skolen. Her kan elevene vise frem hva de har lært av øvelser, treningsmetoder, innsats og lignende. Lærerens mulighet til å observere dette er begrenset og det blir heller ikke vurdert ifølge kriteriene for måloppnåelse. I tillegg kan resultatene på styrke- og utholdenhetstestene etter egentreningsperioden observeres, men det blir heller ikke vurdert. Det er disse mulighetene elevene har til å vise sitt eksterne læringsutbytte.

Fase G omhandler eksternt feedback. På bakgrunn av det eksterne læringsutbytte kan, som tidligere nevnt, eksterne aktører vurdere og gi tilbakemeldinger til elevene. Oppgaven legger opp til at elevene får eksternt feedback fra læreren hver gang de leverer en treningsplan med påfølgende logg. Læreren gir også en avsluttende kommentar etter at refleksjonsnotatet er levert med en sluttvurdering. I tillegg legger oppgaven opp til at både læreren og medelever kan gi tilbakemeldinger på hva elevene gjør underveis i de tre treningsøktene som gjennomføres på skolen. Det forutsetter at en eksternt aktør (læreren) observerer hva elevene trener, og gir de tilbakemeldinger på det de gjør. Oppgaven legger opp til at elevene kan være på flere områder og trene ulike

øvelser og treningsformer til samme tid. Som jeg påpekte i fase F, kan det derfor være utfordrende for læreren å observere og gi tilbakemeldinger til elevene i disse timene. Dette argumentet underbygges også av Lyngstad et al. (2011) som mener at muligheten for læreren til å gi tilbakemeldinger i en egentreningsoppgave er utfordrende og begrenset. Ettersom det også står spesifikt i oppgaven at elevene skal planlegge og gjennomføre treningsøktene individuelt, kan det virke som at oppgaven ikke legger opp til samarbeid og feedback elevene seg imellom.

Intern feedback

Intern feedback er tilbakemeldinger elevene gir seg selv. Kognitive-, motivasjons- og atferdsfaktorer er sentrale elementer. Formålet er at elevene selv skal sammenligne sin nåværende progresjonen med læringsmålet de har satt seg. Denne informasjonen avgjør om de fortsetter i det samme sporet, eller om de må foreta endringer. Denne fasen er med på å overvåke og påvirke alle de andre fasene. Intern feedback vil eksempelvis kunne føre til en annen tolkning av oppgaven, eller at læringsmål og strategier blir justert. Elevene kan til og med endre sine fagkunnskaper eller motivasjon på bakgrunn av intern feedback, som igjen kan påvirke elevenes selvregulering videre. Det sier seg selv at jeg ikke kan redegjøre for elevenes interne feedback og faktorer knyttet til den prosessen på bakgrunn av oppgaveteksten. Men jeg kan belyse hvordan jeg vurderer at oppgaven legger opp til at elevene skal kunne overvåke sin egen læring.

Som tidligere nevnt kom det til uttrykk i oppgaven at elevene skulle utforme hovedmål for perioden og at de bør utforme delmål. Det er på bakgrunn av målene elevene setter seg at de får muligheten til å overvåke og vurdere sin egen progresjon (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Oppgaven legger også opp til at elevene skal overvåke sin egen læringsprosess gjennom at de må skrive en logg. I denne loggen skal de vurdere hva som gikk bra og hva som kan bli bedre. I tillegg skal de skrive et avsluttende refleksjonsnotat som skal være en helhetlig vurdering av hele arbeidsprosessen til elevene.

Oppsummering

Ut ifra denne analysen av egentreningsoppgaven har jeg prøvd å få frem at det er flere elementer ved oppgaven som legger til rette for at elevene både kan engasjere seg i selvregulerende prosesser og at det er et potensial til å undervise i selvregulering

gjennom oppgaven slik Hopfenbeck (2011) beskriver det. Det kan se ut til at læreren ikke har hatt spesielt fokus på selvregulering gjennom denne oppgaven. En mulig årsak kan være manglende kompetanse om selvregulering hos læreren. Bouchleh (2017) viser for eksempel til at det er et behov for å øke læreres kompetanse i forhold til selvregulering. Som tidligere vist har oppgaven en tydelig ramme som blant annet kan redusere elevenes autonomi. Dette kan igjen påvirke elevenes motivasjon negativt. Bommen (2017) påviste for eksempel at elevenes motivasjon øker og synker proporsjonalt med valgfriheten i oppgaven. I min studie viser jeg at oppgavens tydelige rammer kan begrense elevenes mulighet for å velge strategi og metodebruk. På den andre siden gir oppgaven muligheter for at elevene kan få mye kunnskap og erfaring i forhold til det interne læringsutbytte, mye på grunn av kombinasjonen av teoretisk og praktisk arbeid. Når det kommer til det eksterne læringsutbytte, kan det virke som om læreren i praksis kun vil kunne observere og vurdere de skriftlige dokumentene elevene leverer. Dette på grunn av at det virker som om ekstern feedback hovedsakelig er mulig på bakgrunn av de skriftlige dokumentene elevene leverer inn. Etersom oppgaven også har spesifisert at det er et individuelt arbeid, og den heller ikke i gjennomføringen legger til rette for at eleven skal samarbeide, virker det som at mulighetene for eksterne tilbakemeldinger mellom elevene er begrenset. Selv om det er en tydelig ramme og begrensninger i oppgaven, gir den eleven mange muligheter i arbeidet med oppgaven.

5.2 Analyse av empirien

I denne delen vil empirien analyseres opp imot selvreguleringsmodellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006). Jeg vil gjøre dette på samme måte som jeg gjorde i 5.1.3. Det innebærer at funnene presenteres i henhold til de ulike fasene og intern feedback i modellen. Hver fase vil innledes med hva som er spesielt med den. Relevante funn fra empirien til den gjeldende fasen vil så bli presentert. Deretter vil jeg oppsummere de viktigste funnene og se de opp imot sentrale elementer fra 5.1.3, teorien og tidligere forskning. Etersom fase A i modellen er selve egentreningsoppgaven (jf. 5.1.3), er det naturlig å starte denne delen av analysen med fase B.

5.2.1 Fase B

Fase B tar som tidligere nevnt for seg elevenes forkunnskaper og mestringsforventninger. På bakgrunn av disse faktorene konstruerer elevene en

oppgaveforståelse. Jeg vil i denne delen redegjøre for hvordan elevenes tidligere faglig relevante kunnskaper og mestringsforventninger kom til uttrykk i intervjuene. Deres kunnskaper om strategier blir ikke inkludert. Årsaken er at jeg vurderte det som for avansert for elevene å kartlegge sine egne strategier i kroppsøving, og derfor var det ikke et fokus i intervjuene. Jeg vil belyse elevenes tidligere kunnskaper og mestringsforventninger gjennom å redegjøre for deres svar på spørsmål om hva de gjør på fritiden, om de har gjort noe tidligere som har hjulpet dem med å løse oppgaven, hva de likte og ikke likte med oppgaven og om de hadde endret oppfatning av oppgaven underveis. Elevenes utsagn vil bli redegjort for i forhold til mine tolkninger av deres svar. På bakgrunn av dette, og min helhetlige vurdering i forhold til hva som kommer til uttrykk i resten av intervjuene, vil jeg avslutte presentasjonen av elevene med å redegjøre for deres mestringsforventninger.

E1 spiller fotball med kompiser (ikke organisert), er med venner, skater og trener på treningsstudio. Utformingen av en øktplan og påfølgende undervisning av medelevene sine i faget FYSAK, var en erfaring som var nyttig i forhold til egentreningsoppgaven. Oppgaven var noe nytt og utfordrende, og det skulle bli gøy å eksperimentere med sin egen trening. E1 trakk også frem at han likte å lære og vise kunnskap om treningsprinsipper, lære om ulike øvelser, begrunne hvorfor han valgte dem og hva øvelsene trener. Det var gøy å selv velge hva han kunne gjøre i kroppsøving over en lengre periode. Det E1 ikke likte med oppgaven var:

Eh, siden det er 10. klasse, og det er veldig mye som går. Så fikk vi den her (egentreningsoppgaven). Vi har tentamen i tillegg, så har vi kunst og håndverk innleveringer, naturfagsprøve, samfunnsfag, KRLE... ja... Det er kanskje timingen og. Og det ble litt for mye. Vi kunne kanskje gjort det litt lettere

E1 syntes altså den totale arbeidsmengden burde reduseres. Men det var ikke «noe kjipt» med selve oppgaven. Han skjønnte oppgaven fra starten i forhold til hva han skulle gjøre og hvordan den skulle være, men han misforstod treningsprinsippene.

På bakgrunn av disse uttalelsene tolker jeg det som at E1 hadde flere forkunnskaper og erfaringer som kunne hjelpe han med å løse oppgaven. Disse erfaringene hadde han fått både gjennom fritiden sin og faget FYSAK, som er relatert til kroppsøvingfaget. Han

var genuint interessert og motivert for å gjøre oppgaven. Han ville til og med bruke den til å lære noe nytt i tillegg til å eksperimentere litt med treningen sin. På bakgrunn av dette tolker jeg det som at E1 hadde høye mestringsforventninger.

E2 liker å trene på treningsstudio, være med venner og ha det mest mulig gøy på fritiden. Treningsstudioet beskrev han som et sted hvor han kan koble av og slippe å stresse og tenke på skole og «sånne ting». Erfaringene han hadde skaffet seg gjennom egentreningen de gjorde da han spilte på et fotballag, var nyttig forkunnskaper til oppgaven. Det ga han et bilde på hva en treningsøkt skulle inneholde og hvordan han kunne trene på egenhånd. Førsteintrykket av oppgaven var at det ikke virket som så «hardt arbeid». I starten fikk han litt sjokk over at de måtte lage to øktplaner i uka, men det ble bedre da han satt seg dypere inn i oppgaven. E2 likte oppgaven, og mente han hadde mye erfaring med trening i tillegg til at det også stod godt forklart i oppgaven hvordan de skulle utforme øktplanene. Han hadde ikke for vane å planlegge treningsøktene sine, og så på det å skrive ned planene som litt unødvendig arbeid. Det var ikke noe han mislikte med selve oppgaven. E2 endret ikke oppfatning av oppgaven underveis, men trakk frem at han syntes det var unødvendig å skrive logg fordi det var vanskelig.

Jeg tolker det som at E2 hadde høy mestringsforventning. Han mente selv at han hadde mye erfaring med denne type trening. I tillegg virket oppgaven lett, den var godt forklart og han trengte ikke å bruke så mye tid på den.

E3 synger i kor og er med venner og på fritiden. Hun er også medlem på et treningsstudio. Sirkeltreningen de hadde gjort i kroppsøvingsundervisningen var nyttig i forhold til oppgaven, fordi hun fikk bedre kjennskap til hvor sterk hun var. Da hun fikk oppgaven tenkte hun at det kom til å gå dårlig, og begrunnet det med at hun ikke var flink til å trene og følte seg svak. Hun var redd for å få dårlige resultater. Da jeg spurte hva hun likte med oppgaven, trakk hun frem at hun likte å velge selv hva hun skulle trene. E3 likte ikke å skrive øktplaner fordi det var vanskelig å finne på hva hun skulle trene. Underveis i oppgaven oppdaget hun at den var lettere enn først antatt, fordi hun forstod at hun skulle tilpasse treningen til seg selv da læreren sa det.

Mestringsforventningene til E3 skiller seg ut fra de andre elevene. Det kom senere frem i intervjuet at hun ikke hadde trent noe særlig før. På bakgrunn av de presenterte uttalelsene hennes, virker det som at hun hadde lite forkunnskaper og erfaringer som ville hjelpe henne med oppgaven. Derfor tolker jeg det som at hun hadde lave mestringsforventninger.

E4 liker å spille piano og være sammen med hunden sin og vennene sine. Hun var litt usikker på om hun hadde hatt noen oppgaver før som kunne hjelpe henne med denne oppgaven. Teorien rundt utforming av øktplaner og teori om og praktiseringen av utholdenhet- og styrketrening fra kroppsøving, ble trukket frem som kunnskap og erfaringer som hadde hjulpet henne med oppgaven. Førsteintrykket av oppgaven var at den var skummel fordi hun ikke hadde noen særlig erfaring med trening. Til samme tid syntes hun at oppgaven var bra, fordi den kunne hjelpe henne med å komme inn i en fast treningsrutine. Det var det hun likte best med oppgaven. I starten visste hun ikke hva hun skulle trene, hva det var «best» å trene og hvordan øktplanene skulle settes opp. Dette opplevd hun som vanskelig. Etter å ha jobbet litt med oppgaven og gjennomført den første treningsøkten på skolen, skjønnte hun mye bedre hva oppgaven gikk ut på og hvordan den skulle gjennomføres.

E4 hadde lite erfaring med trening og hadde ikke en fast treningsrutine på fritiden. Til tross for at hun trodde oppgaven kom til å bli utfordrende, virket det som at hun hadde opparbeidet seg relevante forkunnskaper og erfaringer gjennom kroppsøvingundervisningen. Hun var motivert for å gjøre oppgaven fordi hun ville bruke den til å lære seg hvordan hun kunne planlegge sin egen trening, og komme inn i en fast treningsrutine. Min tolkning er at hun til tross for utfordringene, trodde at hun ville klare å gjøre oppgaven, og derfor hadde høy mestringsforventning.

E5 elsker å drive med musikk. Han synger, spiller gitar og diverse andre instrumenter. I tillegg spiller han fotball og trener en del på treningsstudio på fritiden. Erfaringer E5 mente hadde vært til hjelp for arbeidet med oppgaven, var at han hadde laget øktplaner og undervist resten av klassen sin i turn tre ganger i kroppsøving. I tillegg til å ha gjort den samme oppgaven som E1 i FYSAK. Det at han hadde startet på fotball igjen og begynt å trene på treningsstudio, var også til hjelp med oppgaven. Det første E5 tenkte da han fikk oppgaven, var at han kunne teste om det «funket å trene på treningsstudio»,

og om trening «funket» for han generelt. E5 likte testene best med oppgaven, fordi da kunne han få vite hvor mye han forbedret seg. Han likte også å selv velge hva han ville trene, men han likte ikke å skrive øktplaner. E5 mislikte også at det var opp til hver enkelt hvor mye de ønsket å legge i oppgaven, fordi det kunne bli vanskelig å konsentrere seg hvis andre forstyrret han. Han utdypet dette:

Det er på en måte irriterende. Også er det sånn, hvis jeg prøver å gjøre noe selv, også etterpå er det noen som tuller ved siden av meg så er det lett å bli liksom påvirket av dem også glemmer man hva man skal gjøre liksom.

Da jeg spurte om han hadde endret oppfatning av oppgaven underveis sa han at det hørtes ut som at det var litt mye å gjøre med en gang han fikk den, men da han kom i gang opplevdes det ikke som så mye allikevel. Det tok kun 10-15 min å planlegge treningsøktene, også kunne de gjennomføres i kroppsøvingsundervisningen. Hjemmeøktene trente han uansett om de hadde hatt oppgaven eller ikke.

E5 hadde mye relevante forkunnskaper og erfaringer i forhold til denne oppgaven. Han sa selv at han ikke brukte så lang tid på å planlegge, og det kom til uttrykk at han følte at han hadde god kontroll på det han skal gjøre og at han likte oppgaven. Jeg tolker det derfor som at han hadde høy mestringsforventning.

E6 liker å være med venner og spille dataspill. Han prøvde også å trene litt og hadde et system på hvordan han trente. Etter at han begynte å trene med personlig trener fikk han bedre kjennskap til kroppen sin, lærte mange øvelser og ble mye sterkere. Det hadde hjulpet han med oppgaven. Teorien i kroppsøving hadde også vært hjelpsom i forhold til hvilke metoder han kunne bruke i treningen. Det første han tenkte da han fikk oppgaven, var at han ble glad fordi han ville lære mer om trening. Men det kom til å bli vanskelig fordi han ikke kunne så mye om utholdenhetstrening og uttøyning. E6 trakk frem at det han likte best med oppgaven var at han kunne velge øvelser selv og at ingen andre bestemte hva han skulle trene. På den andre siden syntes han det var vanskelig å utforme formelle øktplaner. Oppgaven virket litt overveldende i starten, og han var usikker på hvordan han skulle gripe den an og om han kom til å få det til. Men etter å ha gjennomført første del av egentreningen, ble han mye tryggere på oppgaven.

E6 hadde mye relevante forkunnskaper og erfaringer gjennom trening med personlig trener og kroppsøvningsundervisningen. Til tross for at han synes at deler av oppgaven var vanskelig, likte han den og var motivert for å gjøre den. Til tross for at han så utfordringer med å skrive formelt og finne utholdenhetsøvelser, virket det som han trodde han vil finne ut av det og få det til. Derfor tolker jeg det som at han hadde høy mestringsforventning.

Oppsummering

Det kom frem at elevene hadde ulike former for forkunnskaper og erfaringer. Noen av guttene hadde mye erfaring med trening, i forhold til planlegging og gjennomføring. Det er også de som trente mest på fritiden og likte trening best. Elevene med mest treningserfaring trakk også frem mer spesifikke og relevante erfaringer og kunnskaper i forhold til hva oppgaven går ut på. Jentene hadde minst erfaring med trening og virket også til å like det minst. Nesten alle trakk frem tidligere erfaring og kunnskap fra kroppsøvningsundervisningen eller tilsvarende fag, som nyttige forkunnskaper. Å benytte disse forkunnskapene var også en forutsetning i oppgaven (jf. 5.1.3).

Mestringsforventningene til elevene var jevnt over høye, med unntak av E3, som hadde lav mestringsforventning. Det virker som at mestringsforventningen hang sammen med elevenes erfaringer med og kunnskaper om trening og hvor mye de likte å trene på fritiden. Det vil si at guttene jeg beskrev ovenfor virker til å ha de høyeste mestringsforventningene. Videre virket det som at mestringsforventningene sank gradvis i forhold til erfaringer med trening, med unntak av E3. Hun hadde kanskje mer erfaringer enn E4, men kunnskapen om trening var mindre og mestringsforventningene lavere.

Ingen av elevene trakk frem testene som en nyttig erfaring, til tross for at det ifølge oppgaven ble beskrevet som en del av forkunnskapene (jf. 5.1.3). En mulig forklaring kan være at elevene så på testene som en del av oppgaven. De var tett koblet til egentreningsoppgaven, både i forhold til når testene ble gjennomført, og hvordan de blir fremstilt i oppgaveteksten. Testene ble viktigere for noen av guttene etter hvert i oppgaven. Dette belyses videre i fase C.

5.2.2 Fase C

Som tidligere nevnt skal elevene på bakgrunn av sin tolkning av oppgaven og de andre faktorene i Fase B, utforme sine egne mål. Jeg undersøke hvordan elevene internaliserte og utformet sine egne læringsmål, ved å stille spørsmål om hva de hadde satt seg som mål i oppgaven og hvorfor de hadde satt seg nettopp de målene. I noen tilfeller kom også elevenes mål til uttrykk andre steder i intervjuene. Videre vil jeg presentere min sammenstilling av elevenes mål. Jeg vil også belyse om, og eventuelt hva, elevene ville lære, erfare eller teste ut gjennom arbeidet med oppgaven. I tillegg presenteres elevenes uttalelser om hvilke karakter de trodde læreren ville gi dem på oppgaven, hvilken karakter de håpet på å få og hvordan de lå an i forhold til det.

E1 hadde satt seg spesifikke mål i forhold til noen ulike styrkeøvelser. Det kom til uttrykk gjennom at han sa:

... jeg hadde delmål for hver uke, og mål for hele perioden. Hvis du skjønner hva jeg mener? Det ene målet for denne uken var å kunne holde planken med 5kg vekter da, i 3 minutter. Og så skulle jeg klare spiderpushups. Jeg skulle klare 3 x 15. Og så var det brede push ups, de skulle jeg klare 3 x 20.

Dette var målene han hadde laget for de 12 ukene med egentrening. E1 hadde valgt de målene for å bli sterkere i noen muskler han var svak i, og bli bedre på noen av øvelsene han likte. Da jeg senere i intervjuet spurte om hvilke mål han hadde satt seg for oppgaven, var svaret at han ønsket å få en god karakter. Det han ville få ut av oppgaven var å få vist kunnskap, få større skuldre og bryst og mer markert six-pack. E1 mente at han lå på 5 nå men han håpet på å få 6 fordi han selv mente at han hadde gjort det veldig bra i kroppsøving.

E2 satt seg mål om å bli sterkere, føle seg bra hele tiden og være mindre sliten. Da jeg spurte hvordan han hadde kommet frem til disse målene, fortalte han at dette var mål han hadde satt seg for et år siden, i forbindelse med at han begynte å trene på treningsstudio. Han ville også forbedre testresultatene, men hadde ingen bestemte mål om å lære eller erfare noe nytt gjennom oppgaven. E2 trodde han fikk en karakter mellom 3 og 5. Etter det han hadde gjort så langt, mente han at han fortjente å få mellom 4 og 5. Men han trodde at han kom til å gjøre det bedre før han var ferdig med

oppgaven, og kanskje få 5+ eller 6. Det begrunnet han med at hvis han gjorde de endringene læreren foreslo, ville det løfte han til en sterk 5 eller 6.

E3 sine mål var å: «Bli sterkere i armer og bein». Etter et oppfølgingsspørsmål la hun til at hun også ville: «Få litt bedre kondisjon, fordi jeg føler meg ikke... eller jeg føler meg liksom veldig dårlig i alt da, på en måte». Da oppgaven var ferdig ville hun kjenne seg sterkere og ha fått bedre kondisjon. Hun klarte ikke å konkretisere målene ytterligere. E3 håpet på å få 4, fordi hun hadde gjort det grunnleggende i oppgaven, og skrevet en grundig logg. Men hun ble ikke skuffet hvis det gikk dårligere. Hun mente at hun lå på 3 nå. Grunnen til det var;

Fordi jeg ikke fikk til alt på den som jeg skrev jeg skulle gjøre på øktplanen. Så har jeg jo skrivi det i loggen, at jeg ikke på en måte fikk det til også. Så da føler jeg liksom at jeg ligger på en 3'er fordi jeg ikke fikk til det jeg skrev på øktplanen.

E4 hadde satt seg som mål å: «få bedre kondisjon og bli generelt sterkere i bein- og armmuskulatur». Da jeg spurte hvorfor hun hadde satt seg dette målet, svarte hun:

Fordi jeg ønsker å kunne yte bedre på det som vi gjør i gymmen, og kunne nå lenger enn det jeg har gjort tidligere, og se på meg selv at jeg klarer å på en måte gå fra å klare noe til å klare enda mer da. Se liksom utvikling på at jeg kan bli bedre.

Hun hadde foreløpig ikke satt opp noen delmål for hver økt. Når oppgaven er ferdig hadde hun som mål å være bedre trent, og ha kommet inn i en treningsrutine. Hun ville lære seg hvordan hun kunne planlegge og gjennomføre «skikkelig trening», og ikke bare «ta ting på sparket». E4 ønsket å gjør det så bra som mulig på oppgaven, men det var ikke alt hun fikk til i kroppsøving. Hvis det bare hadde gått på kunnskap hadde hun kanskje fått en svak 4. Men hun håpet ved å gjøre sitt beste og legge inn skikkelig innsats, at hun kunne komme seg opp på en svak 5 i alle fall. Selv håpet hun på en karakter mellom 4 og 5 når oppgaven er ferdig.

E5 var litt usikker på hva jeg mente med hvilke mål han hadde satt seg i forhold til oppgaven. Etter en liten forklaring sa han: «... målet mitt er å klare minst 5 (repetisjoner) mer på alle [testøvelsene]. Men på bip-testen så vil jeg klare 10 mer. Så jeg hadde 9,1 og jeg har veldig lyst til å komme opp til rundt 10 eller noe sånn». Han hadde satt seg disse målene fordi han var glad i å imponere andre, fordi han nylig hadde hatt en periode hvor han hadde vært litt lat, og fordi det var realistisk å øke så mye. Da jeg spurte om han hadde utformet hovedmål og delmål i oppgaven svarte han:

Ja, eller [læreren] sa i alle fall jeg burde ta mål til hver time liksom. Så det jeg har gjort denne timen, fordi jeg har utholdenhetstrening så kan jeg jo ikke ha push ups for eksempel etter denne treningen, fordi det er ikke utholdenhet. Så det eneste som var utholdenhet av det vi gjorde var bip-testen så da har jeg skrevet liksom, etter denne timen så vil jeg klare mer enn det jeg gjorde forrige gang på bip-testen liksom.

E5 utdypet videre at hovedmålet var alle de målene han hadde satt seg i forhold til testøvelsene. Men «Det største målet mitt med den treningen og oppgaven var for å vise andre at jeg ikke bare er liten liksom. At jeg kan være sterk og sånn». Da oppgaven var ferdig ville han ha «fått til» målene sine. E5 var ganske sikker på å få høy måloppnåelse (5-6). Men det var mest realistiske at han fikk 5, fordi den forrige oppgaven han fikk 6 på i kroppsøving vektla andre vurderingskriterier, som passet han bedre. Han trodde han lå an til å få 5, men var bevisst på at han kanskje måtte jobbe litt hardere.

E6 ønsket å forbedre seg på testøvelsene. Han ville blant annet komme seg opp til nivå syv på bip-testen og klare to minutter i 90-graderen. Han ville bli bedre på testøvelsene og ønsket å oppnå bedre resultater. I tillegg hadde han valgt å ha ekstra fokus på utholdenhetstesten og trening i forhold til den, fordi han ville lære om det. Da jeg spurte om han hadde satt seg delmål, var svaret: «Egentlig ikke. At jeg har ikke noen konkrete delmål. Det eneste som er viktig for meg er å liksom få gjort oppgaven, liksom slite de musklene og se om de blir sterkere eller ikke». Da jeg spurte E6 om hva han ville få til med oppgaven svarte han:

Jeg tror at jeg vil få litt bedre forståelse av hvordan jeg kan lage et oppsett selv når jeg er eldre da, altså når jeg bare trener alene på treningsstudio. At jeg kan

liksom bestemme meg for om hvor jeg vil bli sterkere, hva jeg vil øve på. At jeg har litt mer forståelse for hvordan man lager en treningsøkt.

E6 trodde og håpet på å få 5, men ble ikke skuffet hvis han fikk 4. Han mente at han lå veldig godt an til å få 5, og hvis han gjorde sitt beste, ville han klare det.

Oppsummering

Ut ifra mine funn kom det til uttrykk at det var store variasjoner i hvilke mål elevene satte seg, og hvor spesifikke disse målene var. Generelt virker det som at elevene ønsket å bli sterkere, få bedre fysikk, oppleve mestring og ha progresjon i forhold til styrke og utholdenhetsøvelsene de trente. I tillegg var det flere som ønsket å tilegne seg mer kunnskap og erfaring rundt planlegging og gjennomføring av egentrening. Jentene (E3 og E4) var mer generelle i sine beskrivelser av målene. De ønsket å bli sterkere i armer og ben, mens noen av guttene var mer spesifikke i forhold til hvor mye bedre de ville bli i enkelte øvelser. De var også mer opptatt av fysikk og utseende.

Gjennom analysen jeg gjorde i 5.1.3 kom det frem at oppgaven hadde en tydelig ramme, som jeg mente ga elevene føringer for hva de kunne sette seg som mål. Noen av målene samsvarer med oppgaven, mens andre mål går ut over det som kommer til uttrykk i kriterier for måloppnåelse. Testene de hadde i forkant av at de fikk oppgaven, virket å ha påvirket noen av guttene, som hadde satt seg mer eller mindre spesifikke mål om å forbedre testresultatene. Dette viser at flere av elevene hadde satt seg mål som ikke stemte helt overens med oppgaven og kriteriene for måloppnåelse.

Gjennom 5.1.3 kom jeg frem til at oppgaven la vekt på at elevene skulle utforme både hovedmål og delmål. Det var kun et par elever som hadde gjort dette, og dette var de elevene som hadde mest spesifikke mål i forhold til testøvelsene. En mulig forklaring på hvorfor elevene ikke hadde utformet delmål, kan være at det var uklarhet rundt forskjellen på hovedmål og delmål. Det kan tolkes som at elevene har behov for å lære mer om hvorfor de skal sette seg hovedmål og delmål, og hvordan de skal kunne benytte seg av og dra nytte av dette videre (Hopfenbeck, 2011).

Ettersom Nicol og Macfarlane-Dick (2006) har videreutviklet Butler og Winne (1995) sin selvreguleringsmodell med et fokus på feedback og formativ vurdering, kommer

ikke summativ vurdering like klart til uttrykk i teorien og heller ikke i modellen. Elevene vurderte seg selv til mellom karakter 3-6. Alle elevene trodde at de ville klare å få en bedre karakter gjennom å fortsette å jobbe med oppgaven og gjøre noen endringer, spesielt i forhold til innsats. Det kan virke som at mestringsforventningene og hvilke karakter elevene trodde de skulle få, henger sammen. I tillegg virker det som at elevenes forståelse av hva som vurderes, og hva som er hensikten med oppgaven, gjenspeiler hvor sikre elevene er på hvilken karakter de tror de vil få.

5.2.3 Fase D

Ut ifra målene elevene har satt seg, vil de som tidligere nevnt velge strategier og metoder for å oppnå målene sine. Gjennom analysen i 5.1.3 kom jeg frem til at oppgaven gjennom sin stramme ramme og lærerens eksempel i oppgaven, setter begrensninger for hvilke strategier elevene kan benytte seg av. På spørsmål om hvordan de hadde jobbet med de ulike delene av oppgaven, og om de hadde endret måte å jobbe på underveis, fortalte elevene om strategiene og metodene de brukte. I tillegg kom det ulike strategier til uttrykk i noen av svarene på andre spørsmål, eksempelvis i spørsmål om feedback og samarbeid. Videre vil jeg redegjøre for et utvalg av strategier elevene benyttet seg av i egentreningsoppgaven. De vil bli presentert som overordnede strategier og metoder elevene engasjerte seg i.

Fordi PC-en til E5 ikke fungerte da han skulle begynne å planlegge den første øktplanen, benyttet han blyant og papir, og satt opp en disposisjon for hvordan han skulle utforme alle de tre øktplanene han skulle levere inn. Han kom frem til at han skulle ha styrke den første økten, utholdenhet den andre og kombinere både styrke og utholdenhet i den siste økten. Denne fremgangsmetoden ble valgt fordi han ville ha erfaring fra både en styrke- og en utholdenhetstrening, før han kombinerte dem i den siste økten. Videre fortalte han at da PC-en fungerte igjen, begynte han å lage mål og velge øvelser til den første styrkeplanen.

Det var flere av elevene som hentet inspirasjon fra nettet. E5 fortalte: «... jeg søkte litt på nettet. Liksom etter forskjellige styrkeøvelser og sånn. Også så jeg litt på sanne videoer for å finne ut liksom, kan jeg klare dette her?». E6 søkte blant annet etter inspirasjon til uttøyningsøvelser. E1 søkte på internett for å finne ut hvilke øvelser som

var best, hvor mange repetisjoner og pauser han skulle ha, hvor mange øvelser han burde ha, hvor mye variasjon osv.

E5 kunne, i likhet med de andre elevene, lite om utholdenhet. Ettersom han allerede hadde planlagt å trene utholdenhet i den andre økten på skolen, fant han ut at han kunne hente inspirasjon fra medelevene sine. I den første økten observerte han derfor hvordan utholdenhetstrening de andre elevene gjorde mens han selv utførte styrkeøvelser. Han observerte en utholdenhetsøvelse han syntes så veldig bra ut, og la derfor den inn i sin egen øktplan da han skulle planlegge neste økt.

Som jeg nevnte i fase C, satte E6 seg blant annet som mål å gjøre det bedre i styrketestene. Derfor brukte han en strategi hvor han førte alle testøvelsene som gikk på styrketrening rett inn i øktplanen sin.

Det kom frem gjennom intervjuene at flere av elevene brukte loggen aktivt for å forbedre den neste øktplanen de skulle lage. De mente det var nyttig å skrive logg fordi det hjalp dem med å huske hvilke endringer de skulle gjøre neste gang. E3, E4, E5 og E6 benyttet seg av denne strategien. I loggen skrev de ned hva som gikk bra og hva som kunne gått bedre, slik oppgaven beskrev at de skulle gjøre. E4 syntes det hjalp å skrive logg fordi det hjalp henne til å reflektere over gjennomføringen og det ble enklere å se hva som måtte endres og hva som faktisk funket. Det var loggen hun fikk til best fordi den ble akkurat slik læreren ville ha den. Hun visste hva hun skulle skrive og hva og hvordan hun skulle endre på ting. E6 mente at loggen gjorde det lettere å få oversikt over hva han gjorde feil. Han sa at «... vi husker hva vi ville gjøre bedre, hva vi skulle endre. Vi forstår liksom hva det er. Det er liksom bra refleksjon over hvordan man skal gjøre loggen og øktplanen/treningsplanen bedre til neste økt». Det eneste han syntes var irriterende med loggen var å skrive ned alt med en gang. Men ved at det ble gjort med en gang husket han alt. E2 sa at han slet med å huske hva han hadde gjort den første økten, nettopp fordi han glemte å skrive loggen etter økten.

I likhet med de andre elevene mente E5 at det ble enklere å skrive neste øktplan, og huske hva han hadde gjort og hva som kunne bli bedre ved hjelp av loggen. Men han likte egentlig ikke å skrive logg, og han var ikke helt sikker på hvorfor de måtte gjør

det. Han mente det var mest for at læreren skulle se hva de hadde gjort, siden hun ikke kunne se alle hele tiden.

E6 var usikker på hvordan han skulle gjøre oppgaven, men etter han hadde planlagt og gjennomført den første økten, ble han tryggere. Han lærte mye bare ved å gjennomføre den første «runden» av oppgaven, og få tilbakemeldinger på det han hadde gjort. Da han skulle planlegge den neste økten, kopierte han den første øktplanen og gjorde endringer ut ifra hva han hadde skrevet i loggen. Da jeg spurte E6 om det skjedde noe underveis som gjorde det lettere for han å gjøre oppgaven, sa han:

... Det var lettere etter første økta. For da hadde jeg liksom en mal å gå ut ifra, jeg hadde mer data. Jeg visste mer hva jeg klarte og hva jeg ikke klarte, hva som funka og hva som ikke funka. At jeg hadde litt mer tilgang til kunnskap som jeg kunne bruke som gjorde det lettere å skrive denne øktplanen.

E4 hadde også en tilsvarende erfaring. Da jeg spurte henne om hun hadde endret oppfatning av oppgaven underveis mens hun jobbet med den svarte hun: «... når jeg begynte med den første treningen vi hadde på skolen, og så hvordan ting funkete, skjønte jeg mye fortere hvordan oppgaven skulle gjennomføres og hva den gikk ut på. Og da ble det mye lettere med en gang».

E3 avtalte å samarbeide med bestevenninnen sin allerede etter undervisningstimen hvor læreren delte ut oppgaven. Hun utdypet dette samarbeidet videre:

Først så fant vi ut at begge to ville gjøre det samme, altså bli sterkere i bein og armer. Og så spurte vi [læreren] om vi kunne jobbe sammen. Så sa hun at «ja», det var greit, og at da må vi skrive hver vår sånn øktplan og logg, sånn at hun faktisk kan se at begge to jobber. Og så begynte vi samarbeidet med å si hva vi ville gjøre for å på en måte bli sterkere og sånne ting da. Så da tok vi hver for oss sånne... hvordan øvelser vi kunne ta da. Sånn at vi pusha hverandre også under øvelsen.

De hjalp hverandre altså med planlegging, gjennomføring og loggskrivningen. E3 sa at venninnen hjalp henne faglig, men at hun var spesielt til hjelp i forhold til motivasjonen

og selvfølelsen hennes. Det viste seg videre at også E4 og E5 brukte strategier hvor de trente sammen med en venn eller venninne. De gjorde dette av litt ulike årsaker, og de brukte medeleven de trente med på forskjellige måter. Samarbeidet mellom E4 og venninnen oppstod litt tilfeldig. Ettersom begge to hadde vært syke, måtte de gjøre endringer den dagen de skulle trene i kroppsøvingstimen. De fant ut at de kunne planlegge sammen hvordan de skulle tilpasse økten, og at de kunne gjøre alle øvelsene sammen. Etter denne økten avtalte de å fortsette å trene sammen.

E5 forstod ikke hvordan han skulle bruke treningsprinsippene selv etter å ha fått tilbakemeldinger fra læreren. Derfor brukte han en strategi hvor han søkte hjelp fra en klassekompis som var en «sportsfreak». Kompisen forklarte han treningsprinsippene, og viste hvordan de kunne legges inn i øktplanen. Etter kompisens forklaring skjønnte han hva treningsprinsippene var, og hvordan han skulle bruke dem. E5 mente at det å forstå mer om hva som var ment med oppgaven var det som hadde hjulpet han mest. E1 hadde en tilsvarende metode. Både E1 og E5 hadde samarbeidet med flere av medelevene sine, og hadde trent på treningsstudio med minst en kompis til. Der ble de vist styrkeøvelser og fikk forklart hvorfor de skulle trene de bestemte øvelsene, og hvilke muskler de forskjellige øvelsene trente. E5 hadde en bevisst strategi hvor han søkte hjelp hos flere medelever som han vurderte til å ha mer treningskompetanse enn seg selv. Han fortalte at: «... jeg dro bort til [X] etterpå da, fordi jeg bytta litt personer hele tiden.» Han gjorde dette for å lære mer om trening fra flere medelever med ulik kompetanse.

E4 trakk frem oppklarende samtaler med flere av medelevene sine hvor de diskuterte oppgaven, som noe av det som hadde hjulpet henne mest med oppgaven. Denne metoden brukte hun bevisst for å oppklare eller bekrefte ulike deler av sin egen oppgave. Hun fikk blant annet oppklart hvilke øvelser hun kunne trene, hvor de kunne gjennomføre treningen, hva som skulle være med i treningsplanen og hvordan det skulle implementeres. E4 var for eksempel usikker på om hun hadde forstått oppgaven riktig, men gjennom å snakke med de andre om hva de hadde gjort, fikk hun bekreftelse på at hun faktisk hadde skjønnet oppgaven.

Da jeg spurte E6 om han hadde snakket med noen i klassen om oppgaven, kom det frem at klassen (Klasse B) har en gruppesamtale i Messenger på Facebook, hvor de kan spørre om alt fra når de har oppmøte til hjelp til spesifikke oppgaver. Han hadde ikke

spurt om hjelp der selv i forhold til denne oppgaven, men han hadde hjulpet en jente i klassen som hadde spurt om hjelp til noen styrkeøvelser. Det var også flere av medelevene som kom med forslag og hjalp henne. Noen av elevene hadde også en strategi hvor de oppsøkte læreren for å stille spørsmål i forhold til oppgaven.

Da jeg spurte E3 om hvordan hun hadde jobbet med oppgaven, kom det frem at hun brukte en strategi hvor hun bevisst valgte å ikke se på kriteriene for måloppnåelse. Hun trodde at vurderingskriteriene ville distrahere henne og gjøre at hun glemte å ha med viktige elementer oppgaven. Det viste seg at hun var redd for å bli distrahert, og at oppgaven skulle bli dårligere på grunn av det.

Oppsummering

Gjennom intervjuene kom det frem at elevene brukte flere ulike strategier og metoder å jobbe med oppgaven på. Noen strategier ble brukt av flere av elevene, mens andre var særegne for en elev. I 5.1.3 mente jeg at oppgaven hadde lagt opp til en lineær arbeidsprosess, med utforming av plan, innlevering, gjennomføring, utforming av logg, tilbakemelding og utforming av ny plan. Ettersom elevene jobbet med oppgaven slik den var skissert, påpekte jeg i 5.1.3 at elevene potensielt kunne erfare at det var nyttig å evaluere det de hadde gjort i etterkant, for å forbedre det videre arbeidet med en oppgaven, eller andre oppgaver. Dette kan ses på som å overvåke sin egen læringsprosess i form av intern feedback, som er en sentral faktor i selvregulert læring og en forutsetning for at en elev skal kunne være selvregulert (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Til tross for at jeg i 5.1.3 hevdet at oppgavens ramme begrenset elevene til å jobbe med oppgaven individuelt, virker det som at alle elevene, med unntak av E2 hadde samarbeidet med en eller flere av medelevene sine. Som jeg påpekte i 5.1.3 kunne testene elevene gjennomførte i forbindelse med oppgaven være en begrensende faktor. Ut ifra hvordan jeg tolker det, virker det som at det også var tilfellet. Så å si alle elevene hadde satt seg mer eller mindre spesifikke mål i forhold til testene (jf. 5.2.2). Videre kom det frem at det virket som at oppgavens ramme har vært en begrensende faktor for strategiene og metodene elevene benyttet seg av, men ikke i så stor grad som jeg ga uttrykk for i 5.1.3. Oppgavens ramme begrenset derfor elevenes spillerom til en viss grad, men de hadde mange muligheter innenfor rammen, som de også benyttet seg av.

Dette har jeg prøvd å få frem gjennom å vise mangfoldet i strategi- og metodebruken til elevene. Det viste seg også at E3, som hadde lav mestringsforventning og negativ selvfølelse, brukte en strategi om å ikke forholde seg til vurderingskriteriene. Dette kan kanskje påvirke hennes arbeid med oppgaven og selvreguleringsprosessene hennes.

5.2.4 Fase E

På bakgrunn av strategiene og metodene elevene har brukt genereres det et læringsutbytte. I denne fasen kommer det interne læringsutbytte til uttrykk. Jeg vil belyse elevenes interne læringsutbytte gjennom at jeg redegjør for svarene elevene ga da jeg spurte dem om de hadde lært noe nytt, om de ønsket å lære noe nytt, hva de ønsket å lære, hva de tenkte at læreren ville at de skulle lære, hva de tenkte at de skulle lære og hva som var viktigst for dem med oppgaven. I tillegg vil jeg belyse noen av funnene som ble presentert i 5.2.1. Der kom det blant annet frem hva elevene ønsket å få ut av oppgaven.

E1 sa at han ville få bedre fysikk og å se bedre ut etter oppgaven var ferdig, men det viktigste var å forstå og gjennomføre den. Han mente at det viktigste for læreren var at de skulle lære seg og kunne bruke treningsprinsippene. I tillegg mente han at læreren ville vurdere dem mest i forhold til treningsprinsippene og det de gjorde på øktene. På spørsmålet om han hadde lært noe nytt, hadde han erfart at det var lurt å lage øktplan til treningen sin og å ha egne mål med treningen. Dette ga han mer kontroll og struktur, og det var enklere å vite hva han skulle gjøre på trening. E1 vurderer å implementere det i sin egen trening videre, bare på en litt enklere måte. Da jeg spurte hva de skulle lære gjennom oppgaven sa han at han ikke visste. Men han utdypet at han trodde det var mer for at læreren fikk vite mye om dem gjennom oppgaven. Etter å ha jobbet litt med oppgaven, innså han at dette var noe han likte, og at han hadde lært mye som kunne brukes, også etter oppgaven var ferdig.

E2 sa at han ikke pleide å sette seg mål, men helst ville forbedre testresultatene, da han fikk spørsmålet om hva han ville få til da oppgaven var ferdig. Det var ikke noe spesielt han ville lære eller erfare. Det viktigste med oppgaven var karakteren, og at læreren skjønnte at han hadde lært noe, og så hva han hadde gjort i treningsøktene. Han trodde det viktigste for læreren var at han gjorde sitt beste, hadde fremgang og lærte seg begrepene. På spørsmålet om hva de skulle lære gjennom oppgaven sa E2: «Det er vel

hvordan man kan planlegge treningen sin. Og få kanskje mer ut av treningene». Han hadde lært litt teori, for eksempel forskjellen på statiske og dynamiske øvelser, men ikke så mye annet.

E3 ville kjenne seg sterkere i armer og bein og ha bedret kondisjonen sin etter at oppgaven var ferdig. Hun ville ikke lære eller teste ut noe spesielt. Hun mente at det viktigste for læreren var at hun skulle se fremgang og variasjon i øktplanene. Hun hadde ikke lært noe teori eller lignende, kun en styrkeøvelse. E3 visste ikke hva de skulle lære gjennom oppgaven, men sa at de kanskje skulle lære mer om kondisjon og styrke, men hun hadde ikke lært så mye om det.

E4 ville få seg bedre treningsrutiner og merke effekten av treningen hun hadde gjort etter at oppgaven var ferdig. Det viktigste for henne med oppgaven var å få inn faste treningsrutiner, og at det skulle bli en naturlig del av hverdagen hennes. Hun trodde det viktigste for læreren var at hun skulle forstå poenget med oppgaven og hva ulik trening går ut på, slik at hun kan bruke det etter at oppgaven var ferdig. Da jeg spurte om E4 hadde lært noe nytt fortalte hun at hun hadde lært seg mange nye treningsformer. Hun hadde for eksempel lært seg treningsmetoder og treningsprinsippene. Dette hadde vært veldig viktig fordi det ble lettere for henne å bruke det selv senere. Hun hadde flere refleksjoner da jeg spurte om hun visste hva de skulle lære gjennom oppgaven. De skulle lære om trening og kroppen, hvordan de skulle lage planer, hvordan de skulle få det inn i hverdagen som rutine, ulike treningsprinsipper og hva som trener ulike muskler. Hun mente selv at hun definitivt hadde lært mye om dette.

E5 ville få til målene han hadde satt seg og vise medelevene sine at han også kunne være sterk da oppgaven var ferdig. Men det var ikke noe spesielt han ville lære eller teste ut. Det viktigste for han var å fullføre fordi han fort kunne kjede seg, og da gir han opp. Men han ville gjøre denne oppgaven ordentlig. Han trodde det viktigste for læreren var at hun så forbedring og at de hadde høy innsats og gjorde sitt beste. Da jeg spurte om han hadde lært noe nytt sa han at han hadde lært å trene mer spesifikt, gjennom å tilpasse treningen bedre til seg selv og ikke tenke på hva andre gjør. Dette hadde hjulpet han mye både i arbeidet med oppgaven og for selvfølelsen. E5 mente at de skulle lære å bli mer selvstendig, ha frihet til å tenke selv, og at læreren skulle sjekke om de var klare for det ansvaret gjennom oppgaven. I tillegg trakk han frem at de skulle lære å beskrive

øktplaner og «sånt». Han syntes han hadde lært noe om dette. Det var lettere for læreren å se hvem som klarte å gjøre oppgaven ordentlig, gjennom å jobbe på denne måten.

E6 ønsket å få en bedre forståelse om hvordan han kunne planlegge sin egen trening etter at oppgaven var ferdig. Det viktigste for han var å utforme gode øktplaner, fordi det var gjennom dem læreren så hva han gjorde. For E6 var det også viktig å få 5 i karakter. Han mente at det viktigste for læreren var at de skulle lære av det de gjorde, forstå øvelsene og metodene, og at de fant ut hva som fungerte bra og dårlig i oppgaven. Videre fortalte han at de skulle lære å bli bedre kjent med kroppen sin, og klare å trene på egenhånd etter at de var ferdig på skolen. Han mente at han hadde tilegnet seg kompetanse til det nå. Blant annet hadde han lært mange uttøyningsøvelser, han forstod utholdenhetstrening bedre, at det var viktig å tilpasse treningen til seg selv og at det som funket for han ikke nødvendigvis funker for andre. I tillegg sa han at han hadde lært teori om intensitet, kontinuitet og måter å trene på tidligere, men at han hadde lært mye mer av å jobbe med det praktisk i denne oppgaven.

Oppsummering

Det virker som at oppgaven la opp til et bredt erfaringsgrunnlag og at elevene skulle tilegne seg nye kunnskaper ut ifra oppgavens ramme. Gjennom intervjuene kom det frem at noen elever var mer bevisste og hadde en rød tråd i forhold til målene sine, hva de trodde de skulle lære, hva læreren ville at de skulle lære og hva de mente de hadde lært. Andre elever hadde mindre sammenheng mellom disse elementene. Men ut ifra mine tolkninger har samtlige elever fått et bredt erfaringsgrunnlag og tilegnet seg ny kunnskap innenfor oppgavens ramme.

Ettersom selvreguleringsmodellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) er psykologisk individorientert (Boekaerts & Corno, 2005), er en naturlig konsekvens at kroppslig læring og erfaring ikke kommer til uttrykk. Gjennom Fase B (5.2.1) kom det frem at elevene trakk frem kroppslig erfaringer som sentrale forkunnskaper. I fase C (5.2.2) hadde også samtlige elever kroppslige mål. Det kom også frem at elevene ønsket et kroppslig læringsutbytte da de snakket om sitt interne læringsutbytte.

5.2.5 Fase F

I likhet med fase E genereres også det eksterne læringsutbytte på bakgrunn av strategiene og metodene elevene har brukt. Det eksterne læringsutbytte er observerbare produkter eller adferd som en lærer eller medelev kan se og vurderer. Som jeg påpekte i 5.1.3, virker det som at elevene hovedsakelig viser sitt eksterne læringsutbytte gjennom de skriftlige innleveringene. De kunne også vise det gjennom treningsøktene de gjennomførte på skolen. Jeg samlet ikke inn elevenes skriftlige arbeid, observert dem ikke mens de trente, eller snakket med læreren deres om hva de hadde vist. Jeg fikk frem data om denne fasen, gjennom å spørre elevene om hvordan de hadde fått vist at de var på vei til å nå målet med oppgaven og om det var noe de ikke hadde fått vist. Det var også noen av elevene som sa noe om denne fasen på spørsmålet om hva som var viktigst for dem da de løste oppgaven.

E1 fikk vist læreren at han var på vei til å nå målet gjennom loggen. I loggen skrev han: «... hva som gikk bra og hva vi kan endre, hva vi kunne gjort bedre, om vi gjorde noe annet istedenfor. Egentlig alt som vi følte vi kunne gjort bedre eller.. jah... alt som vi egentlig gjorde den dagen». Da jeg spurte om det var noe han ikke hadde fått vist i forhold til oppgaven svarte han kontant: «nei, nei, på oppgaven så har jeg fått frem det meste».

E2 Misforstod spørsmålet i starten og sa: «Jeg vet ikke helt om jeg har klart å vise det på noen måte. Jeg er ikke helt sikker. Jeg er ikke helt sikker på det spørsmålet egentlig». Etter en forklaring fortalte han at læreren ga tilbakemeldinger om at øktplanen hans var bra, men at det fortsatt var noe som kunne forbedres. Det viktigste for E2 var hvordan han formulerte seg og at han hadde med de «viktigste tingene» og kolonnene i øktplanene. Han hadde ikke fått vist treningsprinsippene, fordi han ikke hadde forstått hvordan han skulle bruke dem. Ut ifra lærerens tilbakemeldinger kom det frem at han ikke hadde fått med seg treningsprinsippene på den måten læreren ønsket det.

E3 kom ikke på om det var noe hun ikke hadde fått vist. Videre fortalte hun at hun fikk vist at hun var på vei til å nå målet med oppgaven gjennom:

At jeg gjør oppgaven sånn som jeg skal og på en måte riktig da. Og ikke gjør noe feil i øvelsen. Sånn at det kanskje gjør at jeg gjør en liten feil også detter jeg ut for eksempel og begynner på noe helt annet.

E4 svarte følgende da jeg spurte om hvordan hun hadde vist læreren at hun var på vei til å nå målet med oppgaven: «... jeg har prøvd å sette opp et treningsprogram som vil hjelpe meg å forbedre det jeg har satt som mål å forbedre meg på da. Så får jeg satse på det fungerer da på en måte». Fordi hun hadde vært syk i forbindelse med den første økten på skolen, fikk hun ikke gjennomført intervallene hun hadde planlagt. Derfor fikk hun heller ikke vist at hun hadde gjennomført dem ordentlig, og håpet at hun kunne vise det den neste økten på skolen.

E5 hadde litt problemer med å forstå spørsmålet. Han snakket først om utviklingen han hadde hatt fra sitt første møte med læreren. At han hadde blitt mye sterkere og bedre. Så forklarte jeg at jeg mente i forhold til oppgaven. Da sa han at han hadde fått vist det gjennom at han valgte vanskelige øvelser, at han ikke ga opp, og at han skulle klare de øvelsene han bestemte seg for å klare. Dette var noe han trodde læreren så, i forhold til egentreningsoppgaven. Da jeg spurte om det var noe han ikke hadde fått vist sa han: «nei, egentlig ikke».

E6 fikk vist at han var på vei til å nå målet med oppgaven gjennom at han gjorde øvelsene og skrev ned feilene han gjorde i loggen. Det viktigste for han med oppgaven var å gjøre øktplanene bra. Dette var fordi læreren ikke så hva de gjorde, men hun så øktplanene, og at det var gjennom disse han fikk vist hva han kunne. E6 mente at læreren så det hvis han gjorde øvelsene, gjorde sitt beste og prøvde å holde seg til planen. Innsatsen var det viktigste, ikke målene. Han forklarte videre at han trodde det var vanskelig for læreren å få med seg alt alle gjorde, fordi det var så mange i klassen, men han påpekte at læreren sjekket at de gjorde øvelsene og at de hadde det bra. Da jeg spurte om det var noe han følte at han ikke hadde fått vist læreren sa han: «Egentlig ikke noe jeg trenger å vise henne. Hun vet allerede fra loggen hva jeg planlegger å gjøre da».

Oppsummering

Jeg tolker det som at noen av elevene ikke hadde reflektert så mye over hvordan de hadde fått vist læreren hvordan de var på vei til å nå målet med oppgaven. Det kan ha

vært fordi spørsmålene ikke var godt nok formulert og fremført. Men med en utdypende forklaring svarte alle på spørsmålet. På bakgrunn av hvordan jeg tolket oppgaveteksten i 5.1.3, kom det frem at elevene hovedsakelig kunne vise sitt eksterne læringsutbytte gjennom de skriftlige innleveringene. Elevene hadde litt ulike meninger i forhold til hvordan de mente at de hadde fått vist læreren hva de hadde gjort. De fleste elevene mente at de fikk vist det gjennom de skriftlige dokumentene i form av øktplanen og/eller loggen. Det var også to av elevene som hadde en forklaring hvor det ikke kom tydelig frem om de refererte til det skriftlige arbeidet, eller den praktiske gjennomføringen. Videre kom det til uttrykk at de fleste elevene mente at de hadde fått vist det de hadde gjort i oppgaven, og at de ikke trengte å vise noe ytterligere. E2 mente at han ikke hadde fått vist læreren treningsprinsippene, mens E4 mente at hun ikke hadde fått vist læreren at hun hadde gjennomført ordentlig intervaller. E2 refererte til et skriftlig dokument, noe læreren observerer, mens det var mer uklart hva E4 mente.

5.2.6 Fase G

På bakgrunn av fase F, det eksterne læringsutbytte, kan en ekstern aktør, som i dette tilfellet vil være læreren eller medelevene, observere og vurdere en elevs prestasjon og gi den eleven feedback på bakgrunn av vurderingen. Jeg spurte elevene om de fikk feedback ved to separate anledninger i intervjuene. I første omgang spurte jeg om elevene hadde fått noen tilbakemeldinger på den første økten de hadde gjennomført. Den andre gangen spurte jeg om de hadde spurt læreren om noe eller om de hadde samarbeidet med noen.

Læreren hadde ikke gitt elevene i klasse B tilbakemeldinger på de skriftlige innleveringene innen uke 44. Det var fredagen etter de hadde gjennomført den første treningsøkten på skolen. Det vil si at E3 og E4 ikke hadde fått skriftlig tilbakemeldinger da jeg intervjuet dem. E2 hadde fått tilbakemeldingen i forkant av intervjuet. I uke 45 hadde både E5 og E6 fått skriftlige tilbakemeldinger. Læreren kom inn underveis i intervjuet med E1 og ga han et ark med skriftlige tilbakemeldinger. Da jeg spurte hva som stod på arket svarte han: «[Læreren] skrev bra mål og delmål. Styrke, bra kunnskap og utholdenhetstrening-oppvarming. Kan du i neste plan få ut litt mer om kunnskap og treningsprinsippene du brukte i treningen – står det».

I likhet med de andre elevene som hadde fått skriftlig tilbakemeldinger på arbeidet fra den første økta, fikk E1 kommentarer på hva som var bra og hva som kunne forbedres. Det kom videre frem i intervjuene at lærerens tilbakemeldinger ble oppfattet på flere måter av elevene. E1 sa at han forstod og fikk noe ut av den skriftlige tilbakemeldingen. E2, E5 og E6 opplevde i likhet med E1 at de forstod tilbakemeldingene, og at det hjalp dem videre til en viss grad. E6 fremhevet at han brukte de skriftlige tilbakemeldingene han fikk på den første økten til å utforme den neste øktplanen. Alle disse fire elevene fikk tilbakemelding om at de ikke hadde forstått hvordan de skulle implementere treningsprinsippene i oppgaven.

Da jeg spurte elevene om de hadde spurt læreren om noe i forbindelse med oppgaven var elevenes svar om de forsto tilbakemeldingene og om det hjalp dem videre, mer nyanserte. Noen elever hadde stilt spørsmål om de måtte ha med styrke- og utholdenhetstrening i samme økt. Da hadde læreren har gitt elevene et svar de forsto, og som de tok hensyn til videre i arbeidsprosessen. Andre elever stilte mer inngående avanserte spørsmål om for eksempel treningsprinsippene, noe som krevde lengre og mer utdypende svar. Læreren gav tilbakemeldinger på disse spørsmålene, men det var noen av elevene som opplevde at tilbakemeldingene ikke hjalp dem videre med oppgaven. E5 var blant elevene som spurte læreren om hva treningsprinsippene var, og hvordan han skulle bruke dem. Da jeg spurte han om tilbakemeldingen var til hjelp, svarte han: «Nei, fordi jeg skjønnte fortsatt ikke hva det var». Gjennom ulike deler av alle intervjuene kom det frem at alle elevene, med unntak av E4, hadde problemer med å forstå og implementere treningsprinsippene i oppgaven sin. De spurte læreren om hjelp og fikk svar, noen muntlig og noen skriftlig via mail. Disse tilbakemeldingene hjalp noen, mens andre sa at de ikke fikk noe ut av dem. Jeg tolker det som at alle elevene syntes at treningsprinsippene var utfordrende å forstå, noen også etter tilbakemeldingene fra læreren.

I forbindelse med E3 sin lave mestringsforventning og negative tanker om seg selv, viste det seg at ekstern feedback fikk henne til å få høyere mestringsforventning og bedre selvfølelse. I starten av oppgaven hadde hun lav mestringsforventning. Men etter å ha spurt læreren om hjelp, fikk hun ekstern feedback om å tilpasse oppgaven til seg selv, noe som økte mestringsforventningen og selvfølelsen hennes. Men da hun gjennomførte den første økten på skolen, følte hun igjen at hun ikke fikk det til, og falt

tilbake til utgangspunktet, hvor hun følte at hun ikke mestret og fikk til treningen. I etterkant av økten, fikk E3 ekstern feedback av venninnen som hun hadde samarbeidet med (jf. 5.2.3). Da venninnen evaluerte økten sammen med henne, kom det frem at hun hadde mestret flere av øvelsene, og at treningsøkten egentlig gikk ganske bra. Det førte til at hun var mer positiv til seg selv og hadde høyere mestringsforventning igjen. Men da hun fortalte meg om hvordan hun trodde læreren kom til å vurdere henne da oppgaven var ferdig (jf. 5.2.1) kom den lave mestringsforventningen igjen til uttrykk.

Oppsummering

I 5.1.3. tolket jeg det som at læreren hovedsakelig ga elevene ekstern feedback i etterkant av de skriftlige innleveringene. Dette samsvarte med empirien. Der kom det frem at elevene fikk tilbakemeldinger av læreren sin ved to anledninger. Det var hovedsakelig i etterkant av treningsøkten de hadde gjennomført på skolen, på bakgrunn av de skriftlige innleveringene. Den andre anledningen de fikk ekstern feedback var da de selv oppsøkte læreren for å spørre om noe i forhold til oppgaven. Lyngstad et al. (2011) mener at oppfølging av egentrening er både krevende og utfordrende for en lærer. Det kan være en mulig forklaring på at jeg gjennom min empiri kun har funnet at elevene får ekstern feedback av læreren enten ved å oppsøke læreren selv, eller på bakgrunn av de skriftlige innleveringene. I tillegg kom det frem gjennom funnene jeg presenterte i 5.2.3 (Fase D) at elevene også fikk tilbakemeldinger fra andre aktører (medelever og/eller familiemedlemmer).

For at elevene skal få noe ut av ekstern feedback, må de selv aktivt engasjere seg i disse tilbakemeldingene gjennom å tolke, forstå og internalisere dem (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Det kom til uttrykk gjennom empirien at elevene stort sett forstod tilbakemeldingene de fikk, og at de hjalp dem videre med oppgaven. Det var også noen tilfeller hvor elevene ikke forstod tilbakemeldingene de fikk av læreren, spesielt i forhold til treningsprinsippene. Dette kom til uttrykk ved flere anledninger i intervjuene, og alle elevene hadde utfordringer i større eller mindre grad med å forstå og implementere treningsprinsippene i øktplanene sine. Videre kom det også til uttrykk at ekstern feedback påvirket E3 sin mestringsforventning og selvfølelse positivt. Men mestringsforventningen og selvfølelsen fremstod som en skjør konstruksjon, hvor hun var avhengig av ekstern feedback for å ha positiv selvfølelse og høyere mestringsforventning.

I modellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) kommer lærerens tilbakemeldinger som en konsekvens av noe observerbart elevene har gjort. På bakgrunn av mine tolkninger av empirien kan det virke som om elevene kunne få ekstern feedback også på andre tidspunkter i arbeidsprosessen enn den som ble presentert i modellen. Dette kom til uttrykk gjennom at elevene fikk ekstern feedback underveis i arbeidet, både fra læreren (da de oppsøkte henne), og av flere av medelevene sine. De tilla begge typer aktører sin feedback verdig for sitt videre arbeid med oppgaven.

5.2.7 Intern feedback

Intern feedback er som tidligere nevnt elevenes overvåking og vurdering av sin egen progresjon sammenlignet med målet de har satt seg. Jeg vil redegjøre for elevenes interne feedback gjennom å presentere funn jeg anser som relevante for å belyse ulike aspekter ved hvordan elevene har brukt intern feedback. Spørsmål jeg stilte for å belyse dette var om noe hadde gjort oppgaven vanskeligere, hvordan de viste at de var på rett vei til å nå målet med oppgaven og om hva de tenkte om at måten de løser oppgaven på vil påvirke karakteren. Jeg stilte de også spørsmål om loggen. Etersom jeg allerede har beskrevet flere elevers syn på loggen igjennom fase B, D og F i 5.2, presenteres ikke funnene på nytt her.

Da jeg spurte om det hadde skjedd noe underveis som gjorde det vanskeligere å gjøre oppgaven svarte E2 og E3 nei. E6 snakket om at treningsprinsippene og det formelle oppsettet av oppgaven gjorde det vanskelig å gjøre oppgaven. E1 sa at han trakk over, og at det skapte utfordringer for både oppvarmingen og sprintøvelsen, fordi disse øvelsene krevde løping på den vonde ankelen. E4 trakk frem at hun ble syk. Øktplanene til E1 og E4 var levert inn i forkant av sykdommen og skaden. Begge to måtte tilpasse de første øktene de skulle gjøre på skolen. Dette måtte de gjøre samme dagen som de skulle utføre øktene, noe de mente var en utfordring. Fordi E5 var borte fra skolen en uke, fikk han ikke kontinuitet i treningen sin den uka. Han følte at han ble satt litt tilbake i forhold til å ha progresjon i treningen sin.

Da jeg spurte elevene om hva de tenkte om at måten de løste oppgaven på påvirket karakteren uttalte E5; «jeg vet ikke hva hun mener» mens E3 sa «Jeg vet ikke. Jeg har ikke tenkt så mye på det egentlig». E1 snakket om at kvaliteten på oppgaven ble dårlig

hvis man bare skrev øvelser men ikke hvorfor man gjorde dem, eller hvis man hadde med treningsprinsipper, mål og «sånt», man ikke «gadd» å bruke tid på planleggingen. E6 fortalte at noen kunne gjør det veldig lett for seg selv ved å velge enkle øvelser og ikke forbedre seg, mens andre var villig til å gjøre en ekstra innsats. De som la ned en ekstra innsats tilpasset treningen og lagde en bedre plan til neste økt. E4 hadde litt lignende synspunkter som E1 og E6. Hun uttalte:

Nei altså, jeg tenker det er veldig forskjell fra person til person hvor mye de ønsker å legge i en slik oppgaven da. Og det vi snakka om i stad om at innsats er veldig viktig. Du kan tenke deg at måten man løser'n på hvis man for eksempel da tenker at man velger å skrive et skikkelig bra treningsprogram og viser alt man kan om kunnskap om dette, men ikke ønsker å legge inn en innsats, så vil jo det påvirke karakterene. Du vil jo få høy måloppnåelse på det å skrive en slik treningsplan, men du vil jo ikke få noe særlig på det å liksom gjennomføre og innsats og sånne ting. Så det er jo litt sånn hvor mye du ønsker å legge i det og hvordan du gjøre det som har mye å si da.

E1, E4 og E6 snakket om at innsats og måten man valgte å løse oppgaven ville påvirke karakteren. Det virker som flere av elevene trakk frem at de trodde innsats sto sentralt i vurderingen. Tidligere i intervjuet, da jeg spurte om læreren hadde snakket om innsats, påpekte flere av elevene at læreren hadde snakket mye om det, og at hun vektlegger det i stor grad når hun vurderer. Det virker som om elevene trodde at innsats i forhold til hva de trente var et av de viktigste aspektet i forhold til oppgaven. E2 sa; «... Det er sikkert det, hvordan du løser oppgaven, hvordan du skriver oppgaven. Hvordan du viser frem deg selv og din kunnskap da... om gym. Det gir ganske stor mening om hva slags karakter du får i gym da». Han forklarte i grove trekk det læreren faktisk så på og vurderte.

E1 trakk frem at delmålene var viktig for han for å vite om han var på vei til å nå målet med oppgaven:

Det smarteste er kanskje delmål, fordi... Du kan kanskje også føle det litt selv og. ... Etter første økta så vil du kanskje skjønne hvor sterk du er, hva du kan gjøre. Da kan du mye enklere sette deg delmål. Og hvis du følger å gjør så og så

mye, så burde du øke (styrke/utholdenhet). Hvis du for eksempel skal øke 3 push ups hver uke da, så bør du klare å ta minst 10 push ups i slutten av måneden...

E1 fremhevet altså at det var lurt å sette seg delmål og bruke det som kontrollpunkter for å bekrefte at han er på vei til å nå målet med oppgaven. Han forklarte at det var enklere å sette seg delmål etter den første økten, fordi da hadde han kartlagt hvor sterk han var. Både E1, E2, E3, E4 og E5 snakket om at de brukte kroppen ordentlig, at det svei og at de ble slitne i musklene og i delene av kroppen som de brukte. De mente at de kunne føle seg frem til om de var på vei til å nå målet med oppgaven. E2 sa at det var denne følelsen som fortalte han at han både var på vei til å nå målet med økten, og sluttmålet med oppgaven. E5 utdypet hva han mener med «den følelsen»:

Det er jo bare en sånn følelse man har. Hvis jeg blir veldig sliten etter en time og liksom føler at jeg har nådd målet mitt. Da føler jeg liksom meg bedre også etterpå. Liksom okei jeg vet at dette her har hjulpet. Målet nå er å få bedre kondis. Så det er bare en følelse man har. Man kjenner det liksom hvis man har fått bedre kondis for eksempel. Sånn derre at man føler at man orker mer liksom.

E2, E3 og E4 hadde tilsvarende beskrivelser. E6 la vekt på å ha kontinuitet i treningen sin og gjøre sitt beste. I likhet med E4 sa han at han ikke merket han ble bedre med en gang, men håpet at han skulle ha progresjon så lenge han fortsatte å gjøre sitt beste.

Oppsummering

Gjennom disse funnene kom det frem at elevene overvåker sin egen læring på ulike måter. Dette er noe de gjør i større og mindre grad. Alle elevene mente at de kunne føle eller kjenne at de var på vei til å nå målet med oppgaven. Ved spørsmålet om hvordan de viste at de var på vei til å nå målet beskrev alle elevene en vag og upresis måte å overvåke læringen sin. Som jeg nevnte i 5.1.3 la oppgaven opp til at elevene kunne overvåke og evaluere sin egen progresjon gjennom loggen. Dette var noe alle elevene gjorde, men ikke alle hadde et bevisst forhold til verdien det hadde. Elevenes mål er en sentral faktor i forhold til hvordan de kan overvåke sin egen læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Som jeg påpekte i 5.2.2 (Fase C) var det stor variasjon i hvor spesifikt elevene omtalte mål og delmål. Det virker som at disse faktorene kan være med å påvirke elevenes overvåkingsprosesser.

Videre kom det til uttrykk at flere elever omtalte at kontekstuelle faktorer hadde vært med å påvirke gjennomføringen av oppgaven. Det kom blant annet til uttrykk gjennom E5 sin fortelling om forstyrrende momenter i klasserommet (jf. Fase B), E1 sin beskrivelse av alt de måtte gjøre på skolen, E1 sin skade og E4 sin sykdom. Dette var alle kontekstuelle faktorer som ikke kom til uttrykk i selvreguleringsmodellen.

Flere elever trakk frem at progresjon i treningen og innsats i forhold til gjennomføringen var viktig i forhold til oppgaven. Det kom til uttrykk gjennom elevenes mål (jf. 5.2.2) og deres tanker om at måten de løste oppgaven på ville påvirke karakteren. Dette er faktorer som ifølge kriteriene for måloppnåelse ikke vurderes.

5.3 Oppsummering

Etter å ha kontekstualisert og beskrevet oppgaven, analyserte jeg oppgaveteksten. Det kom frem at det er flere aspekter ved oppgaven som både kan legge opp til og bidra til at eleven kan engasjere seg i selvregulerende prosesser. I tillegg kom det frem at oppgavens ramme begrenset elevenes muligheter i forhold til arbeidet med den. Gjennom analysen av empirien trakk jeg frem de elementene jeg fant relevante i forhold til alle fasene og intern feedback i modellen. Det viste seg at alle elevene har vært engasjert i en rekke selvregulerende prosesser. Jeg viste at det virket til å være sammenhenger mellom noen ulike faktorer og faser i modellen. Det var også tilfeller hvor funn i de ulike fasene ikke stemte overens. Det kan tyde på at elevenes engasjement i selvregulerende prosesser og deres forståelse av hva som vurderes var dynamisk. I neste kapittel vil jeg redegjøre for og diskutere et utvalg temaer på bakgrunn av de presenterte funnene i dette kapittelet, opp imot studiens fagdidaktiske kontekst.

6. Diskusjon

Denne studien har søkt å belyse hvordan et utvalg elever opplevde å jobbe med en egentreningsoppgaven i kroppsøving og hvilke erfaringer de gjorde seg med læringsarbeidet i den sammenhengen. Modellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) ble brukt som analytisk verktøy for å få frem kunnskap om hvordan selvregulering kom til uttrykk i oppgaven og i forbindelse med elevenes arbeid med den. Denne kvalitative studien er skrevet med utgangspunkt i den fagdidaktiske konteksten til kroppsøvingfaget, som ble presentert i kapittel 2. Som jeg påpekte i kapittel 2, etterlyser Hopfenbeck (2011) mer kvalitativ kunnskap om hvordan selvregulering kommer til uttrykk i en fagdidaktisk kontekst. Datagrunnlaget jeg har analysert er et bidrag til å prøve å bringe teorien og modellen ned på et praktisk og fagdidaktisk plan. Det ga muligheten til å sette en litt generell teori inn i en spesifikk kontekst. På bakgrunn av funnene som ble presentert i kapittel 5, vil jeg videre i dette kapittelet tematisk utdype noen sammenhenger i elevenes læringsarbeid i kroppsøvingfaget i denne fagdidaktiske konteksten. Med dette utgangspunktet blir følgende temaer diskutert: mestringsforventning, overvåking av egen læring, oppgaven som læringsprosess, kontekst, kroppslig læring og oppgavens egnethet for elever i ungdomsskolen. Avslutningsvis blir det belyst hvorfor jeg mener det er relevant å undersøke selvregulering i kroppsøvingfaget videre, og forslag til hvordan det kan gjøres.

6.1 *Mestringsforventninger*

I 5.2.1 redegjorde jeg for elevenes mestringsforventninger, hvilke faktorer som påvirket dem sett i lys av modellen (Figur 1) og hvordan de forskjellige elevene skilte seg fra hverandre. Det kom frem at elevene var engasjert i flere selvregulerende prosesser. Videre kunne man se tendenser til at det var en sammenheng mellom Fase B, Fase C og intern feedback i form av tidligere kunnskap, mestringsforventning, mål og motivasjon. De mest motiverte elevene var de som hadde mest tidligere kunnskap og erfaring.

Videre i 5.2.1 kom det frem at E3 var den eneste eleven med lav mestringsforventning og en negativ selvfølelse. Hun hadde blant annet lite forkunnskaper og erfaring med trening, og hadde et negativt syn på seg selv og sin evne til å trene og gjennomføre

oppgaven. Mestringsforventningen og selvfølelsen til E3 var i utgangspunktet lav/negativ i arbeidet med egentreningsoppgaven. Det viste seg at ekstern feedback fra læreren og venninnen påvirket mestringsforventningen og selvfølelsen hennes positivt (jf. 5.2.6). Men effekten av ekstern feedback viste seg å være midlertidig.

Mestringsforventningen til E3 fremstod derfor som en dynamisk prosess som beveget seg fra å være lav til å bli høyere, for å så bli lavere igjen, avhengig av relasjonen med venninnen og tilbakemeldingene fra læreren. Det samme gjaldt selvfølelsen hennes.

Disse to faktorene virket å henge sammen, og de holdt seg lave/negative med mindre hun fikk støtte gjennom ekstern feedback. E3 sin mestringsforventning og selvfølelse fremstod derfor som skjøre konstruksjoner, hvor hun var avhengig av kontinuerlig og tett oppfølging for å opprettholde en høyere mestringsforventning og en positiv selvfølelse.

Som jeg påpekte i 3.2.1, har forskning vist at feedback både kan regulere og er regulert av mestringsforventninger. Gjennom tilbakemeldingene E3 fikk, endret mestringsforventningen hennes seg flere ganger. Dweck (1999) påpeker at ekstern feedback kan påvirke mestringsforventninger og elevenes tanker om seg selv, enten positivt eller negativt. Det samsvarer med mitt funn om at E3 sin mestringsforventning og selvfølelse påvirkes positivt av ekstern feedback. En mulig årsak til at effekten av ekstern feedback var midlertidig for E3 kan være at mestringsforventningen også kan regulere effekten av ekstern feedback (Garcia, 1995). Det negative utgangspunktet til E3 kan derfor være med å føre henne tilbake til negativ selvfølelse og lav mestringsforventning. Nicol og Macfarlane-Dick (2006) hevder at selvregulerte elever potensielt kan overvåke og kontrollere mestringsforventningene sine ut ifra en oppgave. Det virker som at E3 ut ifra denne faktoren ikke selv kontrollerte og overvåket sin mestringsforventning slik at den var hensiktsmessig for hennes arbeidsprosess. Derfor er hun avhengig av kontinuerlig ekstern feedback, frem til hun klarer å styre denne faktoren selv. Dette argumentet underbygges av det femte prinsippet i de syv prinsippene om feedback (jf. 3.2.1). Der står det at en god feedback-praksis skal oppmuntre til positiv mestringsforventning og selvfølelse. Det ser ut til at dette skjedde da læreren og venninnen ga E3 eksterne feedback.

I 5.2.3 kom det frem at E3 brukte en strategi hvor hun bevisst valgte å ikke se på kriteriene for måloppnåelse. Hun trodde kriteriene ville distrahere henne og gjøre at hun

glemte å ha med viktige elementer i oppgaven. Dette kan være en strategi hun brukte for å beskytte sitt eget selvbilde (Hagen et al., 2014). Ved å bruke en lite hensiktsmessig arbeidsmetode kombinert med å ha negative tanker om egne kunnskaper og ferdigheter, gjorde E3 det vanskeligere for seg selv å overvåke sin egen læring og sette seg læringsmål. Det er fordi hun for eksempel ikke har satt seg inn i hva læreren legger vekt på i vurderingen. En slik destruktiv strategi vil kunne påvirke E3 sine selvregulerende prosesser negativt (Lyngstad et al., 2014; Ommundsen, 2003). Dette kan ses på som en negativ spiral hvor uhensiktsmessig atferd i forhold til selvregulering vil fortsette å påvirke de selvregulerende prosessene negativt. Rent hypotetisk kan det føre til at E3 vil begynne med det Hagen et al. (2014) beskriver som skjuleteknikker for å opprettholde et visst selvbilde ovenfor seg selv og de andre i klassen. For å motvirke dette mener Ommundsen (2003) at læreren må se enkeltelevne, og tilpasse sine tilbakemeldinger til enkeltelevnes behov. Det vil støtte dem i å få styrket sin mestringsforventning og selvfølelse. Som jeg viste i forrige avsnitt, kommer denne lærerstøtten blant annet til uttrykk i prinsipp 5 i den nedre delen av modellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006).

E3 kan være et eksempel på en helt vanlig elev i norsk skole. Hun driver ikke med systematisk trening på fritiden og har lite kunnskap om trening. Erfaringene hun har gjort seg i forbindelse med egentreningsoppgaven, er mest sannsynlig erfaringer mange elever vil kjenne seg igjen i ved denne typen oppgave i kroppsøving. Dette er en av elev-typene som kroppsøvingfaget gjerne vil nå, og det er derfor en viktig didaktisk utfordring som læreren må forholde seg til.

6.2 Overvåking av egen læring

I 5.2.7 viste funnene at elevene overvåket sin egen læring på ulike måter. Det kom til uttrykk flere steder i intervjuene at elevene syntes at fysisk progresjon og innsats var viktig i forhold til oppgaven. I 5.2.2 kom det frem at alle elevene hadde satt seg mer eller mindre presise mål om å ha fysisk progresjon. Dette var naturlig fordi oppgaveteksten oppfordret elevene til å sette seg spesifikke mål i forhold til utholdenhets- og styrketrening. Samtidig kom det til uttrykk i treningsprinsippene at de skulle ha progresjon i treningen sin. Det oppstod i midlertidig et paradoks fordi det i kriteriene for måloppnåelse ikke kommer til uttrykk at fysisk progresjon vurderes. Videre i intervjuene kom det frem at elevene sa at læreren snakket mye om innsats og at

hun la stor vekt på det da hun vurderte dem. Derfor mente de at innsats i forhold til gjennomføringen var viktig. I likhet med progresjon blir heller ikke innsats vurdert ifølge kriteriene for måloppnåelse.

På bakgrunn av disse funnene virker det som at elevene identifiserte at innsats er en sentral faktor i vurdering og i undervisningen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Som jeg påpekte i 2.3.1 ble innsats et sterkt virkemiddel i faget da det kom inn i forskriften i 2012. I likhet med konklusjonen i studien til Aasland og Engelsrud (2017), virker det som at elevene i dette tilfellet også så progresjon (forbedre seg) som en sentral del av innsatsbegrepet. Ved noen anledninger overvåket elevene sin egen læring med denne generelle forståelsen hvor innsats og fysisk progresjon var viktig. De arbeidet i utgangspunktet ikke på grunnlag av feil premisser, men ut ifra kriteriene for måloppnåelse i denne oppgave var fokus på innsats og fysisk progresjon ikke hensiktsmessig. På grunn av oppgavens egenart har ikke læreren den samme muligheten til å observere og vurdere innsats i egentreningsoppgaven (jf. 5.1.3), som i andre oppgaver i kroppsøving. Elevene oppfattet kanskje ikke nyansene i vurdering, og trodde at innsats fortsatt ble vurdert på samme måte som tidligere. Elevene mente at de mestret oppgaven gjennom at de hadde progresjon i treningen sin, men de kan fortsatt få en dårlig karakter fordi innsats og fysisk progresjon ikke blir vurdert. En slik uoverensstemmelse vil kunne påvirke både motivasjonen og de selvregulerende prosessene negativt. Det kan derfor være lite hensiktsmessig for elevene å sette seg og forfølge mål som ikke stemmer overens med vurderingskriteriene. Dette er et fagdidaktisk paradoks for denne typen oppgave, og for måten hele oppgaven er konstruert på.

Elevenes overvåking av sin egen læring kom videre til uttrykk i 5.2.7, da jeg spurte om hvordan de visste at de var på vei til å nå målet med oppgaven. Det viste seg at elevene mente at det var noe de følte seg frem til. Dette fremstod som vage, subjektive og upresise måter å overvåke sin egen læring på. Videre kom det frem at elevene var klar over at læreren så hva de hadde gjort gjennom de innleverte skriftlige dokumentene. De forstod at læreren ikke hadde mulighet til å observere hva alle gjorde da de trente på skolen. Det viste seg også at flere av elevene overvåket og vurderte sin egen læring gjennom loggen (jf. 5.2.3). De brukte loggen og lærerens eksterne tilbakemeldinger på de skriftlige dokumentene til å planlegge neste økt. På denne måten kontrollerte de at de

var på rett vei til å nå målene med oppgaven. I denne prosessen ble læringsmålene og det elevene skulle jobbe med tydeliggjort, og de fikk tilbakemeldinger på hvordan de skulle forbedre seg i forhold til vurderingskriteriene.

På bakgrunn av de presenterte funnene, virker det som at elevene skiftet mellom to ulike forståelser da de overvåket sitt eget arbeid. Gjennom loggen og ekstern feedback fra læreren overvåket elevene sin egen læring og jobbet mot læringsmålene i samsvar med vurderingskriteriene. Da elevene fikk lengre avstand til ekstern feedback fra læreren og arbeidet med loggen, lente de seg på den generelle forståelsen av vurdering og manglet klare holdepunkter å forholde seg til. Som en konsekvens ble målene og overvåkingen mer subjektiv og uklar i disse periodene. Oppgavens utforming kan være en medvirkende årsak til at elevenes overvåking ved noen anledninger var mer generell, subjektiv og vag. Det kan eksempelvis være fordi oppgaven la opp til at elevene skulle sette seg mål og ha progresjon i forhold til hva de trente, samtidig som det ikke ble vurdert. På bakgrunn av elevenes dynamiske forståelse kan det virke som at de trengte «knagger» som loggskrivningen og ekstern feedback fra læreren for å overvåke og regulere sin egen læring og utvikle strategier. Disse «knaggene» fremstod som en form for selvreguleringsverktøy for elevene i oppgaven. Dette verktøyet er avhengig av ekstern feedback fra læreren, og er noe elevene hovedsakelig får i etterkant av de skriftlige innleveringene. Ved hjelp av prinsippene om feedback i modellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) (jf. 3.2.1), vil en lærer kunne støtte og utvikle elevenes selvregulerende prosesser. Det krever at læreren har kjennskap til modellen og kompetansen til å gi den type feedback.

6.3 Oppgaven som læringsprosess

I 5.2.3 kom det til uttrykk at flere av elevene, spesielt de med lite erfaring med trening, lærte mye av å gjennomføre den første delen eller «runden» av oppgaven. En «runde» i oppgaven ble beskrevet av elevene som planlegging, gjennomføring, evaluering og tilbakemelding på den første økten de gjennomførte på skolen. Dette kan eksemplifiseres gjennom erfaringene til E6. Etter å ha jobbet seg igjennom det han beskrev som «den første runden av oppgaven» kunne han bruke erfaringene, kunnskapen, evalueringen og tilbakemeldingene til å gjøre det bedre i neste «runde». Det var flere av de andre elevene som også hadde tilsvarende erfaringer og strategier. Hvis

vi ser denne «runden» opp imot selvreguleringsmodellen (jf. 3.2.1), kan en «runde» i oppgaven elevene beskrev tilsvare å gå igjennom en «runde» i modellen. Det vil si at elevene går igjennom fasene A til G og overvåker sitt eget arbeid, samtidig som de planlegger, gjennomfører, evaluerer og får ekstern feedback av læreren på den første «runden» i oppgaven. Da neste del i oppgaven skal starte med planlegging, vil elevene igjen starte i fase B i modellen og jobbe seg igjennom oppgaven og modellen på samme måte. Denne gangen (forhåpentligvis) med bedre forutsetninger. Prosessen fremstår som en hermeneutisk spiral, hvor de etter hver runde i spiralen vil komme opp på et høyere nivå og få en bedre forståelse.

På bakgrunn av funnene jeg presenterte i avsnittet over, og beskrivelsen av oppgavens selvreguleringsverktøy i 6.2, virker det som at egentreningsoppgaven har et potensial til å legge til rette for at eleven skal kunne lære seg og erfare viktige faktorer i selvregulert læring (Nicol og Macfarlane-Dick, 2006). Som jeg har påvist i flere av delkapitlene i kapittel 5, inneholder egentreningsoppgaven flere faktorer som er sentrale i selvreguleringsmodellen. Deriblant overvåking og vurdering av eget arbeid, målsetting og kravet om å benytte seg av tidligere kunnskap og erfaring. Disse faktorene finner vi igjen i fase B og C og i intern feedback. Om elevene lærer seg å bli mer selvregulerte gjennom å gjøre oppgaven, er mer usikkert. Ideelt sett burde selvregulering ha bli løftet frem som et læringsmål og/eller en del av undervisningen for at elevene skal bevisstgjøres og lære seg de ulike fasene og prosessene (Hopfenbeck, 2011). Hvis elevene skal bli mer selvregulerte bør de i tillegg til å for eksempel skrive og bruke loggen, også bevisstgjøres på hvorfor de gjør det, og hva de kan få ut av det. De får uansett erfaringer med de selvregulerende prosessene gjennom oppgaven ut ifra hvordan den er utformet (jf. 5.1.3).

6.4 Kontekst

Gjennom kapittel 5 kom det frem at ulike kontekstuelle faktorer påvirket elevenes arbeidet med oppgaven. Dette kom blant annet til uttrykk ved E5 sin fortelling om at noen av medelevene hans kunne være en forstyrrende faktor da han jobbet med egentreningsoppgaven (jf. 5.1.2). Han brukte en strategi for å endre konteksten som påvirket han negativt. E1 sin uttalelse om at den totale arbeidsmengden på skolen var stor, ankelskaden han fikk, E4 sin sykdom og E3 sin kontekst hvor hun ikke trener på

fritiden, er eksempler på fire ytterligere kontekstuelle faktorer som påvirket elevenes arbeid med oppgaven. I tillegg fremstod karakter/lærerens vurdering som en kontekstuell faktor som påvirket elevene (jf. 5.2.1).

Min empiri viser altså at det var flere kontekstuelle faktorer som påvirket elevenes arbeid med oppgaven og deres selvregulerende prosesser i større eller mindre grad. Ifølge Nicol og Macfarlane-Dick (2006) tilpasser selvregulerte elever sine kontekstuelle faktorer, så de skal være hensiktsmessige for deres arbeid med en oppgave. Dette gjorde blant annet E1, E4 og E5 i eksemplene presentert i avsnittet ovenfor. Videre er det formidlet litt uklart i teorien hva slags kontekst det er snakk om. Men ut ifra min empiri virker det altså som at kontekstuelle faktorer er relevant å ta hensyn til under elevenes arbeid med oppgaven. Dette er med å underbygge Hopfenbeck (2011) sitt argument om at selvregulering må undersøkes i spesifikke kontekster, som i denne studiens tilfelle er kroppsøving.

6.5 Kroppslig læring

Ettersom modellen til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) er basert på en kognitiv teori med fokus på akademisk læring (Boekaerts & Corno, 2005), kommer ikke kroppslig læring til uttrykk i modellen. Likevel fremstod kroppslig læring som en sentral del av læringserfaringene elevene gjorde seg med oppgaven. I funnene jeg presenterte i 5.2.1, 5.2.3 og 5.2.5, viste det seg at elevene trakk frem kroppslig læring som en sentral faktor i oppgaven. Kroppslig læring fremstod eksempelvis som viktig i forhold til forkunnskaper og erfaringer, motivasjon, mestringsforventninger og læringsutbytte. I 5.2.1 kommer det frem at de som har mye erfaring og kunnskap om trening har høyere mestringsforventninger og er mer motivert for å jobbe med oppgaven. Som jeg påpekte i 2.3.1 er kroppslig læring sentralt i kroppsøvfingsfaget. Målet i faget er blant annet at elevene skal oppøve allsidige kroppslige ferdigheter og gi grunnlag for en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det kom også til uttrykk i 2.3.1 at selvregulering var relevant for kroppsøvfingsfaget. Zimmerman og Schunk (2011) mener at selvregulering er en avgjørende faktor for elevenes prestasjoner i kroppsøving, og Ommundsen (2003) påpeker at selvregulering er viktig for læring av motoriske ferdigheter. Gjennom denne kvalitative studien har jeg fått vist at det går an å undersøke selvregulering også i et fag hvor kroppslig læring er sentralt. Dette

underbygger igjen Hopfenbeck (2011) sitt argument om å gjennomføre kontekstspesifikke fagdidaktiske studier. Ved å ha undersøkt elevenes opplevelser, erfaringer og tanker om selvregulering i kroppsøving, har det kommet frem kunnskap om selvregulering i kroppsøving som fagspesifikk kontekst. Denne kunnskapen kom frem fordi jeg har gjennomført en kvalitativ studie og gjort denne typen modellnær analyse.

6.6 Oppgavens egnethet for elever i ungdomsskolen

Som vist i 2.3.4 så Lyngstad et al. (2011) og Bommen (2017) utfordringer med å gjennomføre en omfattende egentreningsoppgave i kroppsøving. Gjennom 6.1 til 6.5 har jeg vist at det kan være mange fruktbare fagdidaktiske sider i denne typen oppgaver. I 6.2 kom det blant annet til uttrykk at elevene var engasjert i å gi seg selv intern feedback i forbindelse med arbeidet med oppgaven. I 6.2 og 6.3 viste jeg blant annet at oppgavens utforming og «knagger» kunne bidra til at elevene erfarte og potensielt lærte seg selvregulerende prosesser. I 6.4 kom det til uttrykk at de kontekstuelle faktorene var sentrale i forhold til elevenes arbeid med oppgaven. 6.5 viser at grunnet fagets egenart var kroppslig læring et sentralt element i forhold til elevenes arbeid med oppgaven og deres selvregulerende prosesser. Det kom også noen didaktiske utfordringer og paradokser til uttrykk i 6.1 til 6.5. I 6.1 viste det seg at eleven som hadde lite forkunnskaper, lav mestringsforventning og negativ selvfølelse opplevde det som utfordrende å jobbe med denne typen oppgave. Som en konsekvens engasjerte E3 seg i en lite hensiktsmessige strategi som kan påvirke de selvregulerende prosessene hennes negativt. For denne eleven ble disse utfordringene løst gjennom at læreren (og medeleven) ga ekstern feedback for å øke mestringsforventningene og selvfølelsen. I tillegg kom det til uttrykk i 6.2 at elevene til tider overvåket sin egen læring på grunnlag av sin generelle forståelse av faget, og med vage og subjektive strategier. Oppgavens selvreguleringsverktøy i form av logg, og lærerens tilbakemeldinger fikk elevene til å overvåke læringen sin i forhold til vurderingskriteriene og med bedre og mer presise strategier, enn da de henviste til de mer generelle kriteriene de antok var gjeldende.

Videre kom det i 5.2 til uttrykk at elevene til tross for utfordringene med for eksempel treningsprinsippene, var i stand til å gjennomføre oppgaven. De opplevde oppgaven som meningsfull og engasjerende, og de fikk flere læringsutbytter og fruktbare

erfaringer. I tillegg var elevene engasjert i mange selvregulerende prosesser i arbeidet med oppgaven. Til tross for de fagdidaktiske utfordringene og kritikerne av denne typen oppgaver virker det som at oppgaven, på bakgrunn av mine funn og diskusjonen i kapittel 6, er egnet for elevene jeg intervjuet. Min konklusjon er derfor at denne typen egentreningsoppgaver virker til å være godt egnet for elever i ungdomsskolen – hvis oppgaven tilpasses elevene. Det vil si at læreren må utforme oppgaven på en måte som gir elevene selvreguleringsverktøy, slik at de kan engasjere seg på en hensiktsmessig måte i selvregulerende prosesser. Læreren må også følge opp elevene med ekstern feedback for å passe på at de jobber og overvåker sin egen læring på rett grunnlag. Dette er en didaktisk utfordring, både i forhold til det faglige og i forhold til å kunne lære elevene å bli selvregulerte. Denne utfordringene krever at læreren har mye kompetanse faglig, didaktisk og i selvregulering (Hopfenbeck, 2011).

6.7 Veien videre

I denne kvalitative studien har jeg vist at et utvalg elever i 10. klasse engasjerte seg i flere selvregulerende prosesser på mange ulike måter da de jobbet med en egentreningsoppgave. Gjennom kapittel 6 så jeg funnene fra kapittel 5 opp imot den fagdidaktiske konteksten jeg har studert selvregulering innenfor. Jeg konkluderte med at denne typen oppgave egnet seg for mitt utvalg. Jeg ser på analysen av denne konkrete oppgaven som et bidrag til å bringe frem innsikter fra teorien og modellen jeg har brukt på et praktisk og fagdidaktisk plan. Dette var kunnskap Hopfenbeck (2011) etterlyste (jf. 2.2.2). Jeg har gått inn i materialet med en generell og psykologisk teori, og anvendt den i en konkret kontekst på et konkret intervjumateriale om elevers læringserfaringer. Funnene i denne studien er et nyttig supplement til Nicol og Macfarlane-Dick (2006) sin teori om selvregulering. Jeg håper at denne studien kan bidra til å åpne opp fenomenet selvregulering i den fagdidaktiske konteksten i kroppsøvfingsfaget. I de politiske styringsdokumentene om fremtidens skole kom det frem at det blant annet skal satses på kompetansen i å lære og at denne kompetansen skal være et tverrfaglige tema. Ettersom kroppsøving er et av kjernefagene i den norske skolen og jeg viste til at selvregulering er et underutforsket tema, spesielt i kroppsøving, mener jeg at det vil være relevant å forske mer på denne kompetansen i nettopp kroppsøvfingsfaget.

Det er flere tilnærminger for hvordan fremtidige studier kan ta for seg problemområdet. Jeg syntes det vil være relevant å gjennomføre studier med andre teoretiske utgangspunkt enn det denne studien har hatt. Kanskje teorier som ikke har de samme begrensningene som teorien denne studien anvender vil kunne belyse andre sider og aspekter ved selvregulering i kroppsøving. På grunn av at det er et underutforsket felt, kan det også argumenteres for at det er behov for flere ulike studiedesign. Eksplorative studier kan nyansere og åpne opp fenomenet ytterligere. Videre mener jeg at intervensjonsstudier som hadde undersøkt endringer i elevenes selvregulerende prosesser, arbeid med en oppgaven og deres forståelse av disse endringene også ville vært interessante.

Referanser

- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). doi:10.23865/jased.v1.889
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Hentet 20. Mars fra <https://www.aiaa.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. Hentet 18. Desember 2016 fra <http://pdk.sagepub.com/content/92/1/81.full>
- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Bommen, R. (2017). *Egentrening i skolen: En kvalitativ studie om elevers erfaringer med egentrening og valgfrihet som undervisningsmetode*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Borgen, J. S. & Hjørdemaal F. R. (2017). From general transfer to deep learning as argument for practical aesthetic school subjects? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 218-229. Hentet 13. Mars 2018 fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20020317.2017.1352439?needAccess=true>
- Bouchleh, J. M. (2017). *Læreres oppfatninger om læring og selvregulering i toppidrettsfaget*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. København: Gyldendal.
- Chancok, K. (2000). Comments on essay: Do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5(1), 95-105. doi: <https://doi.org/10.1080/135625100114984>
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia PA: Psychology Press
- Forskningsetikkloven (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid: Trådt i kraft 1. Mai 2017*. Hentet 28. Mai 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23?q=forskningsetikkloven>
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 29-42.
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). *Skjuleteknikk i kroppsøving*. Hentet 3. April 2017 fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2014/2014-01-5.pdf>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I: T. A. Kleven (Red.), F. Hjardemaal & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179-216. Oslo: Unipub.
- Holst, A. & Anderson, A. (1992). Feedback: An important teaching function. *International Journal of Physical Education*, 29(1), 18-25.
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(05), 360-373.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyland, P. (2000). Learning from feedback on assessment. I: A. Booth & P. Hyland (Eds.), *The practice of university history teaching* (s. 233-247). Manchester: University Press.
- Ivanic, R., Clark, R., & Rimmershaw, R. (2000). What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments. I: Lea, M. R., & Stierer, B. (2000). *Student writing in higher education: New contexts*. (s. 47-65). Buckingham: Open University Press.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over fou-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Karlsen, K. H. (2015). Conceptualising a model of feedback in higher education. *Nordic studies in higher education*, 35(2), 148-164. Hentet 8. Mars 2018 fra https://www.idunn.no/np/2015/02/conceptualising_a_model_of_feedback_in_higher_education

- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Skal fornye fagene*. Hentet 18. Oktober 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skal-fornye-fagene/id2537895/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Strategi for fagfornyelsen av kunnskapsløfte og kunnskapsløfte samisk*. Henter 18. Oktober 2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/72e1d92379a24a458f91d8afcc6813ca/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- 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
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. Hentet 07. April 2016 fra <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2015.1095871#.VxNNbfmLTIU>
- Letting, M. G. (2017). *Elevers refleksjoner om tilbakemelding og selvregulering i kroppsøvingfaget*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Lyngstad, I., Flagstad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen – rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet 8. Mars 2018 fra https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf?epslanguage=no

- Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative research for physical culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Medic, A. (2012). *Egentrening vs. lærerstyrt undervisning: En kvalitativ undersøkelse av elevers motivasjon i kroppsøvningsfaget – sett i lys av selvbestemmelsesteorien*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 19. Oktober fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- 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.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 19. Oktober fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 19. Oktober fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23(2), 141-157.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225. doi: 10.1207/s15430421tip4104_3
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002) Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. I: J. C. Smart & W.G. Tierney (Eds), *Higher education: Handbook of theory and research: Vol. 17*. New York: Agathon Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2011). Rettferdig standpunktvurdering – på grensen av det mulige? *Bedre skole*. Hentet 26. Mars 2018 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/rettferdig-standpunktvurdering--pa-grensen-av-det-mulige/>
- Schunk, D. H. (2014). Self-regulation. I: D. H. Schunk, *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). (s. 349-393). Harlow: Pearson.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thaggard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Bergen: Fagforlaget

- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Endringer i faget kroppsøving: Udir-8-2012: Her finner du informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring.* (Rundskriv). Hentet 12. Mai 2018 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Kroppsøving – veiledning til læreplanen.* Hentet 20. Oktober 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplanen i kroppsøving.* Hentet 20. oktober 2017 fra <http://data.udir.no/k106/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Kjerneelementer og begrunnelser for valg av innhold i kroppsøvingfaget.* Hentet 16. Mars 2018 fra <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Kropps%C3%B8ving-%20begrunnelse.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pinrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation.* (s. 13-39). San Diego CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (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.

Figuroversikt

Figur 1: *En modell om selvregulert læring og feedbackprinsipper som støtter og utvikler elevers selvregulering. Hentet fra Nicol & Macfarlane-Dick (2006), s. 203.... 32*

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Egentreningsoppgaven

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning av NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling

Hvordan opplever elever i ungdomsskolen å jobbe med en egentreningsoppgave, og hvilke erfaringer gjør de seg med læringsarbeidet i denne sammenhengen?

Bakgrunnsinformasjon informant

- Standpunktkarakter
- Alder
- Kjønn

Sjekkliste før intervju

- I forkant av intervjuene vil jeg hilse og presentere meg selv med kontaktinformasjon, før jeg prøver å skape en god relasjon gjennom litt løs prat.
- Deretter vil jeg tilse at elevene har forstått informasjonen rundt anonymitet, konfidensialitet, lagring og at de når som helst har rett til å trekke seg fra prosjektet, og at prosjektet er meldt til NSD.
- Informere om at samtalen blir tatt opp og vise lydopptakeren.
- Jeg vil understreke at det ikke finnes gale svar, og at jeg er ute etter å finne ut hvordan akkurat de opplever læringssituasjonen/undervisningen.

Skrur på lydopptaker

Spørsmål

Tema	Forskerspørsmål	Spørsmål
Innledning	Litt informasjon om elevene	➔ Vi starter praten med at du kan fortelle litt om deg selv. Hva gjør du på fritiden? -Er det noe du liker spesielt godt å drive med?
Oppgaven	Fortell om utgangspunktet for spørsmålene	I dette intervjuet kommer jeg til å spørre deg om dine opplevelser og erfaringer med oppgaven læreren din ga deg om egentrening. Det er arbeidet du har gjort med den så langt jeg er interessert i å snakke med deg om.
Ha/sette seg mål, hvor skal eleven hen, hvordan komme dit?	Hva har eleven valgt som egentrening – begrunnelse for valg – opplegget eleven har planlagt – hvor langt er du kommet nå?	➔ Hva har du valgt som egentrening? (Utholdenhet, styrke, etc.) ➔ Hvordan har du planlagt dette – kort om de 12 øktene? ➔ Hvorfor valgte du dette opplegget? begrunn ➔ Hvor langt er du kommet nå?

Forkunnskaper og motivasjon	<p>Hvilke kjennskaper har elevene til aktiviteten? Er dette ny type oppgave for eleven?</p> <p>Hvor motiverte var elevene for aktiviteten?</p>	<p>➔ Har du løst lignende oppgaver før? Oppgaver om utholdenhet/styrketrening? Var det noe du kunne bruke i denne oppgaven? - Er det noe du har gjort før i krø eller på fritiden som har hjulpet deg med oppgaven?</p> <p>➔ Hva tenkte du da du fikk oppgaven? - Var det noe du likte med oppgaven? - Hva likte du ikke med oppgaven? - Har du endret oppfatning av oppgaven underveis? Kan du begrunne?</p>
Mål	<p>Hvordan internaliserer elevene læringsmålet?</p> <p>Er eleven motivert for å lære noe i aktiviteten?</p>	<p>➔ Hvilke mål satte du deg for oppgaven? Hvordan kom du fram til at du ville sette deg disse målene? - Hvorfor satt du deg akkurat de målene? - Satt du deg hovedmål/delmål? - utdyp</p> <p>➔ Hva vil du få til når oppgaven er ferdig? - Var det noe spesielt du ville lære eller få erfaringer med? Teste ut, klare å gjøre, ...</p>
Læringsstrategi	Hvilke taktikker/ Strategier brukte elevene?	<p>➔ Kan du forteller meg om hvordan du har jobbet med oppgaven fram til nå? - planlegging - gjennomføring - logg - neste plan</p> <p>➔ Byttet du måte å jobbe på underveis?</p> <p>➔ Samarbeidet du med noen andre elever? Kan du fortelle hvordan dere samarbeidet? eks</p> <p>➔ Hva gjorde du i første økt på skolen? Fikk du noen tilbakemeldinger? Av hvem, hva slags? Hva slags tilbakemeldinger fikk du av læreren? Hva tenkte du om disse tilbakemeldingene – hjalp de deg videre?</p> <p>➔ Har du gjort deg noen tanker om hva som fungerte eller ikke i denne økten?</p> <p>➔ Var det noe du tenkte du ville gjøre annerledes i neste økt? Hvorfor? Har du endret planene dine? Etc</p>

	<p>Intern feedback/ refleksjon – Hvordan snakker eleven med seg selv?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Husker du hva du tenkte i første økten mens du jobbet med oppgaven? ➔ Tenkte du noe på hvordan det gikk underveis mens du jobbet med oppgaven? <ul style="list-style-type: none"> - Spurte du deg hva du kunne gjøre annerledes? - Tenkte du over hva som fungerte/ ikke fungerte. Eksempler? (i forhold til forkunnskaper, mål, strategi/taktikk, egen læring og prestasjon) ➔ Hva synes du om å skrive logg? <ul style="list-style-type: none"> - var det til hjelp? ➔ Skjedde noe underveis som var til hjelp for å løse oppgaven? Var det noe du gjorde, f.eks. Gjenta en øvelse mange ganger, osv... <ul style="list-style-type: none"> - utdyp og begrunn ➔ Var det noe som skjedde underveis som gjorde det vanskeligere å gjøre oppgaven? <ul style="list-style-type: none"> - Utdyp og begrunn
Feedback	<p>Hvordan tolker elevene ekstern feedback?</p> <p>Hvem ga de denne feedbacken?</p> <p>Fikk eleven muligheter til å «tette hullet»?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Var det noen ganger du spurte læreren om noe mens du jobbet med oppgaven? <ul style="list-style-type: none"> - Når (i prosessen) spurte du, hva spurte du om? - Hva slags svar fikk du fra læreren? -Hjalp det deg videre? - Hvordan var det til hjelp for å komme videre? ➔ Snakket du med andre elever om oppgaven? <ul style="list-style-type: none"> - Hva snakket dere om? - Ga dere hverandre kommentarer underveis? - Har du eksempler på hva dere sa til hverandre? - Var det til hjelp for å komme videre?
Overvåking av egen læring og vurdering	<p>Hvor involvert er elevene i overvåkingen, reguleringen og vurderingen av egen læring i forhold til mål og strategibruk?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Hvordan vet du at du er på rett vei for å nå målet med oppgaven? ➔ Hva var viktigst for deg når du skulle løse oppgaven? Hvorfor? <ul style="list-style-type: none"> - Hva tror du var viktigst for læreren?

		<ul style="list-style-type: none"> ➔ Kan du fortelle om hvordan du har fått vist at du har nådd målene med oppgaven hittil? <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan føler du at du har fått vist det du har gjort? - Er det noe du ikke har fått vist? Eksempler, begrunn ➔ Har du lært noe nytt?
Vurdering	<p>Hvordan vurderer eleven seg selv i forhold til oppgaven?</p> <p>Hvordan tenker eleven om hvordan læreren/andre vurderer dem?</p> <p>Har de hatt medbestemmelse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Snakker dere om vurdering underveis i denne oppgaven? <ul style="list-style-type: none"> - Hva ble det i så fall snakket om? Snakker læreren om; <ul style="list-style-type: none"> - Å vise innsats? - Om å samarbeid, fair play, gjøre hverandre gode når dere har øktene på skolen? ➔ Har dere elever fått være med å bestemme noe om oppgaven? <ul style="list-style-type: none"> - formulering, mål, vurderingen? eksempler ➔ Vet du hva du skulle lære? <ul style="list-style-type: none"> - Synes du at du har lært noe om det? ➔ Gjorde/skal dere tester i starten og på slutten av oppgaveperioden? Hva slags tester? <ul style="list-style-type: none"> - Hva synes du om testene? ➔ Samarbeidet du med andre for å finne frem til anbefalte treningsformer i forhold til idretten, og feks teste ut dette? <ul style="list-style-type: none"> - eksempler ➔ Snakket du med noen om erfaringer du gjorde med egentrenings opplegget? (Både teoretisk og praktisk) ➔ Var det noe du følte at du fikk til når du jobbet med oppgaven? <ul style="list-style-type: none"> - Hva var det, hvordan oppleves det? ➔ Var det noe du ikke fikk til? <ul style="list-style-type: none"> - Hva var det, hvordan oppleves det?

		<ul style="list-style-type: none"> ➔ Det står i oppgaven at måten du løser den vil påvirke karakteren. Hva tenker du om det? ➔ Hvilke karakter tror du læreren din gir deg i denne oppgaven? <ul style="list-style-type: none"> - Hvilken karakter håper du å få? Hvordan ligger du an i forhold til det?
Avslutning	Er det til slutt noe elevene ønsker å tilføye?	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Er det noe du vil si som jeg ikke har spurt om? ➔ Er det noe du vil snakke mer om av det vi allerede har snakket om? <p>Takk for intervjuet!</p>

Vedlegg 2: Egentreningsoppgaven

EGENTRENING 10. TRINN

Teori, egentreningsperiode

Her følger en oversikt over de grunnleggende treningsprinsippene som dere skal benytte når dere planlegger deres trening. Vi som lærere skal kunne kjenne igjen disse i dokumentene dere leverer. Klarer dere å bruke dem i riktig i planleggingen, vil dette gi positivt utslag på karakteren. Dette dokumentet er pensum, og skal leses før dere begynner å skrive planer.

Treningsprinsipper

Disse prinsippene skal sikre at du får en belastning som er tilpasset deg, og som skal ivareta ditt behov for trening. Du skal bruke prinsippene når du planlegger og gjennomfører egen trening. Bruk hvert enkelt prinsipp til å vurdere eget ståsted. Eksempel: Hvor hardt skal jeg trene? Hvordan skal jeg variere treningen? En slik form for egenvurdering er svært viktig i planleggingsfasen, uten dette blir det tilfeldig, og du kan ende opp med mye bortkastet treningsarbeid.

1. Belastning, tilpasning og restitusjon

Varighet, hyppighet og intensitet er avgjørende for resultatet av treningen din. Kroppen har en egen evne til å tilpasse seg økte belastninger, men det er viktig at belastningene ikke kommer for raskt. Da ender du med å bli overtrent og kan få skader som det tar lang tid å reparere. Samtidig er det viktig at belastningen ikke er for liten, for da vil det heller ikke skje noen endringer i muskelstyrken.

Mange gjentakelser må til for at eksempelvis nerver og muskler skal lære seg å samarbeide.

For at muskler og organ i kroppen skal utvikle seg, er det en forutsetning at du vurderer dette:

- Hvor lenge varer treningen? (Varighet)
 - Hvor lenge trener du i hver økt?
 - Hvor lenge varer treningsperioden?
- Hvor hardt arbeider du? (Intensitet)
 - Hvor raskt løper du?
 - Hvor tungt løfter du?
- Hvor ofte trener du? (Hyppighet)
 - Hvor mange økter trener du i uka?
 - Hvor mange økter trener du i perioden?

Det er en utfordring å finne ut hva som er riktig belastning i akkurat ditt tilfelle og til akkurat ditt formål, men det er viktig å veksle mellom harde og mindre harde økter. På den måten greier kroppen å restituere seg. Belastningen må økes gradvis, kroppen tilpasser seg, og du får en positiv utvikling i treningsarbeidet ditt.

2. Progresjon

Enten du har trent lite eller mye på forhånd, må du tenke progresjon (framgang). Progresjon i trening og idrett er det samme som progresjon i andre fag. Du begynner med å lære det enkle.

Det viktigste er at du trener jevnt. Det er mye bedre å trene to–tre ganger ukentlig gjennom hele året enn fem ganger hver uke i bare én måned.

Det har likevel ingen hensikt å knytte faste regler til dette med antall treninger per uke. Planlegg treningen din etter hvor du selv står, og etter hva du ønsker å oppnå.

3. Variasjon

Variasjon er viktig for å bli god, en trenger dette for å tåle hard trening, forebygge skader, for å holde på motivasjonen og for å unngå ensidighet. Her er noen eksempler:

- variere underlag, for eksempel grus og gress
- variere treningsform, for eksempel svømming og sykling, styrketrening og dans
- variere metoder, for eksempel intervall og langkjøring
- variere øvelser, for eksempel finnes det flere øvelser for på trene bukmusklene
- variere mellom harde og lette økter i løpet av uka

4. Spesifisitet

Du blir god i det du driver mye med. Hvis du ønsker på bli en god fotballspiller, må du trene mye med en fotball, du må trene mye på bevegelsesmønstret til en fotballspiller. Det vil for eksempel være en annen type utholdenhet som er viktig å trene på for en fotballspiller enn for en maratonløper. Det vil være en annen type styrke og spenst som kreves av en håndballspiller enn av en ballettdanser. Spesifikk trening innebærer:

- intensitet og varighet sett i forhold til idretten
- utøvelse i rett element, det vil si at en skiløper bør oppsøke snø
- konsentrasjon om riktig teknikk

Skiløpere vil ha problemer med å finne snø i store deler av året, det er derfor viktig at de finner imitasjonsøvelser, for eksempel rulleski i sommerhalvåret, for å få øve på bevegelsesmønstret på ski.

5. Kontroll

Det kan være nyttig at du med jevne mellomrom kontrollerer treningen din. Alle som trener, har et mål, og det er viktig at en underveis tar noen stikkprøver for å se om en er på riktig vei.

Til dette kan en bruke en test, det er en standardisert øvelse som en bruker for å måle bestemte forhold, for eksempel utholdenhet, styrke eller spenst. Du gjennomfører først en test, trener så i en periode og gjentar samme test for å kontrollere framgang. Det er viktig at øvelsen gjennomføres under like forhold hver gang. Da først kan den gi grunnlag for å sammenligne resultatet fra en test til en ny test. Poenget er å få en tilbakemelding på om treningen virker slik en ønsker det.

Idrettsutøvere på toppnivå bruker idretts- og aktivitetsspesifikke tester rettet direkte mot en aktuell idrett eller aktivitet. De lager seg et testbatteri bestående av flere øvelser som går inn i idretten.

En mosjonist må velge tester ut fra et mer generelt grunnlag. Cooper-testen og Beep-test er mye brukt som øvelse for å måle utholdenhet.

Husk å bruke testene dere har gjennomført for å planlegge treningen.

ØKTPLAN EGENTRENING

Oppgave: Med utgangspunkt i det dere har lært i høst + testresultatene skal dere individuelt planlegge og gjennomføre 12 egentreningsøkter der dere trener både utholdenhet og styrke. Det skal utarbeides et mål for perioden. Det skal lages og gjennomføres 2 økter pr. uke i 6 uker, 1 økt på skolen (gymtimen) og 1 økt hjemme den ene uken, neste uke gjør vi noe annet i gymtimen og da har du i stedet 2 økter hjemme.

I øktplanen skal dere ha med oppvarming på ca. 10-15 min, en hoveddel på ca. 30-40 min og en avslutning på 5-10 min. Totalt skal egentreningsøkta vare i 60 min.

Tidsbruk: Her beskriver du hvor lang tid hver aktivitet skal vare. Eks. 5 min med generell oppvarming, 5 min spesifikk oppvarming.

Hva: Her beskriver du hva du skal gjøre. Eks 15 stk sideplanken x 3

Hvordan: Her beskriver du hvordan øvelsen utføres. Eks. Ligg sidelengs på en matte med albuen i gulvet og løft hofta opp og ned i rolige bevegelser. Ryggen må være rett og magen strammet. Liten pause mellom hver serie.

Hvorfor: Her skal du beskrive hva denne øvelsen gjør godt for/hvorfor man gjør dette. Eks. Sideplanken er en styrkeøvelse som styrker de skrå magemusklene. Øvelsen er statisk for armer og skuldre, dynamisk for magen. Ta også med hvilke treningsformer og treningsprinsipper du benytter.

Treningen gjennomføres de 6 neste ukene. Da må du ha med øktplanen til gymtimen slik at lærer ser at du gjennomfører det du har planlagt og vurderer planleggingen.

De 3 øktplanene du skal gjennomføre på skolen skal leveres inn og vise hva du har lært om treningsprinsipper, treningsmetoder og treningsformer. De andre øktene planlegger du og gjennomfører på egenhånd (ikke juks deg selv)

Loggskrivning: Etter at du har gjennomført treningsøkta skal du beskrive hvordan det gikk. Fikk du gjennomført alle øvelsene, eller hadde du for dårlig tid. Var øvelsene du hadde valgt ut for tunge eller for lette. Er det noe du ville gjort annerledes til neste økt?

Eksempel på hvordan du kan lage en øktplan:

Tids- bruk	Hva	Hvordan	Hvorfor	Trenings- prinsipp/metode/for- m
10 min	Oppvarming: Spinning og jogging	Rolig sykling på spinningsykkel i hallen. Rolig jogging med økende tempo mot slutten	For at muskler og ledde skal bli varme og klar til hovedaktivitet. . Forebygger skader	Kontinuerlig arbeid Her er det viktig at jeg starter rolig slik at jeg finner ut hvilken belastning jeg tåler. Oppvarmingen må ikke være så hard at jeg ikke klarer resten av økta. Her varierer jeg mellom spinning og jogging slik at jeg ikke får så ensidig belastning og at det ikke blir kjedelig. (variasjon, tilpasning/belastning)
15 min	Utholdenhetstrening: Intervalltrening	Løpeintervaller i motbakke 4 x 3 min, jogge rolig nedover	For å få bedre utholdenhet	Høy intensitet/puls, korte pauser Eksplisiv styrke i bein. Neste gang tar jeg en rolig langkjøring slik at jeg får variert treningen og trener da mer utholdende styrke for beina.
15 min	Styrketrening	3 x 15 push-ups på tærne på matte 3 x 10 dips på benk 3 x 15 step opp på tribuna	For å bli sterkere i armer og bein	Utholdende styrketrening, statisk for rygg og mage, dynamisk for armer. Dynamisk for bein og rumpe. 90 gradern er statisk for lår Jeg har dårlig styrke i armer og bein, derfor

		3 x 2 min 90 gradern inntil en vegg		følger jeg prinsippet om å trene på det jeg vil bli bedre i (spesifisitet) Neste uke øker jeg belastningen ved å ta flere repetisjoner eller gjøre øvelsene tyngre (progresjon) Jeg tar kanskje noen andre øvelser som trener de samme musklene for å variere treningen.
10 min	Uttøying Tøyer de musklene jeg har brukt: <ul style="list-style-type: none"> - bryst - bakside overarm (triceps) - framside lår - legger - rumpe - mage - rygg 	Bryst: håndflata inn mot en vegg, vri deg vegg fra veggen, eller ta tak bak ryggen med begge hendene og press brystet fram, hold i 10-12 sek.	For å strekke ut musklene til å bli like lange som før treningen, Bli raskere restituert og klar for ny trening.	Uttøying (ikke bevegelighetstrening)

Logg: Jeg fikk gjennomført alle intervallene med løping i motbakke, men startet litt for hardt og klarte ikke å holde intensiteten oppe på de to siste intervallene.

Under styrketreningen klarte jeg beinøvelsene fint og kunne kanskje gjort øvelsene litt tyngre for å få bedre utbytte. De siste øvelsene for armene ble for tunge og jeg klarte bare 6 repetisjoner av de 10 jeg hadde planlagt. Neste gang justerer jeg planen i forhold til det jeg erfarte denne gangen.

Etter endt treningsperiode gjennomfører vi en **retest** og deretter skal dere skrive et **refleksjonsnotat**. Her skal dere gjøre en helhetlig vurdering av deres egen treningsperiode. Hva gikk bra? Hva kunne vært bedre? Hva har vi lært? Ble hovedmålet nådd?

Hva skal leveres inn?

3 øktplaner som gjennomføres på skolen m/ferdig skrevet logg for hver av de 3 øktene + 1 refleksjonsnotat.

Kjennetegn på høy måloppnåelse:

- **Jeg har satt meg et hovedmål for perioden og laget delmål for hver uke**
- **Jeg har planlagt alle de 12 øktene, hatt med øktplan til hver skoleøkt og levert inn de 3 øktplanene som jeg har gjennomført på skolen.**
- **Jeg har skrevet logg etter de 3 skoleøktene som viser hva som fungerte og hva som bør gjøres annerledes til neste økt.**
- **I øktplanene viser jeg mye kunnskap om styrke- og utholdenhetstrening, samt treningsprinsipper.**
- **Etter gjennomført egentreningsperiode har jeg skrevet og levert til avtalt tid et refleksjonsnotat som beskriver hvordan det gikk og hva jeg har lært av dette.**

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring



Forespørsel om samtykke til deltagelse i forskningsprosjekt i kroppsøving i ungdomsskolen

Dette er en forespørsel om at du kan tenke deg å bli intervjuet i forbindelse med et mastergradsstudium ved Norges idrettshøgskole, ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Prosjektet har som formål å innhente informasjon om hvordan elever opplever å delta i kroppsøving.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Din deltagelse i studien vil innebære å bli intervjuet om dine erfaringer fra undervisning i en individuell idrett i kroppsøvingsfaget av meg, Stian Tveit Igland. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 minutter og vil foregå på skolen i skoletiden. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker. Intervjuet vil bli gjennomført i løpet av høsten 2017.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet jeg innhenter vil til enhver tid være beskyttet med passord, og det vil kun være jeg og veileder som kommer til å ha tilgang til personopplysningene. Alt du sier i intervjuet blir anonymisert slik at dette ikke vil kunne kobles til deg. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2018. Datamaterialet vil da være anonymisert, noe som blant annet innebærer at du har fått et fiktivt navn, og lydopptak samt navneliste vil bli slettet.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Da vil alle opplysninger om eleven bli destruert og ekskludert fra studien.

Dersom du ønsker å delta eller har ytterligere spørsmål knyttet til studien, ta kontakt med:

Stian Tveit Igland (masterstudent)
(veileder)

stianti@student.nih.no

tlf.: 90 95 17 92

Jorunn Spord Borgen

jorunn.spord.borgen@nih.no

tlf.: 95301333

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning av NSD



Jorunn Spord Borgen
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 25.09.2017

Vår ref: 55614 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55614	<i>Ungdomsskoleelevers opplevelser og erfaringer om å lære en Individuell idrett i kroppsøving</i>
Behandlingsansvarlig	Norges Idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Jorunn Spord Borgen
Student	Stian Tveit Igland

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til Informert samtykke
- at du ikke innhenter sensitive opplysninger
- veiledning i dette brevet
- Norges Idrettshøgskole sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Norges Idrettshøgskole er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

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

- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hva dette innebærer for deltaker
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [Informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre Institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets velleder](#).

Hvits utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no