

Martin Jard Aalborg

Selvregulert læring i kroppsøvningsfaget

En studie om elevers opplevelse av en alternativ undervisningspraksis i faget

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftstudier
Norges Idrettshøgskole, 2023

Sammendrag

Bakgrunn: Forskning viser blant annet at selvregulert læring er mindre fremtredende i kroppsøvfingsfaget, sammenliknet med andre fag. Likevel er elevenes evne til å lære ansett som den viktigste ferdigheten for fremtiden. Politikere har også stilt spørsmål rundt fagets legitimitet, og mener faget ikke utvikler elevenes nødvendige ferdigheter til å tilegne seg annen kompetanse. Å legge til rette for elevenes utvikling av selvregulerte læringsferdigheter vil kunne forberede elevene på selvstendig læring gjennom livet, og er derfor viktig at inkluderes i faget. Dette underbygges i LK20, hvor det står at alle fag skal bidra til elevenes *læring om læring*. Forskere har imidlertid funnet at faget domineres av en idrettsdiskurs, som ikke bidrar til utvikling for alle elever. Denne studien undersøker derfor hvordan elever i den videregående skolen opplever en alternativ kroppsøvfingsundervisning, som baserer seg på prinsipper fra den selvregulerte læringsprosessen.

Utvalg og Metode: Et undervisningsopplegg ble utformet, basert på sosial kognitiv teori om den selvregulerte læringsprosessen. En videregående kroppsøvfingsklasse på 23 elever deltok i studien, og undervisningen ble gjennomført på en skole på Østlandet i Norge. Det ble gjort observasjoner i undervisningstiden, og utført fem semistrukturerte intervjuer i etterkant av gjennomførelsen.

Analyse og Diskusjon: Analysen tar utgangspunkt i fire temaer, som gjenspeiler det empirien forteller: (1) *Den tradisjonelle undervisningen som forutsetning for elevenes engasjement i tiltaket*, (2) *elevenes oppfatning av tiltaket*, (3) *selvregulert læring gjennom tiltaket*, og (4) *læringsutfall i tiltaket*. I diskusjonen samles de viktigste resultatene fra analysen, og konsekvensene diskuteres i lys av LK20, og tidligere forskning på selvregulert læring og kroppsøvfingskonteksten.

Konklusjon: Funnene antyder blant annet at idrettsdiskursen fortsatt påvirker elevenes forståelse av faget. De antyder også at denne har påvirket elevenes forutsetninger for selvstendighet i læringsarbeid negativt. Funnene viser også at tiltaket fasiliterer for autonomi i undervisningen. Men selv om dette bidro til motivasjon og læring for noen, virket fraværet av lærerkontroll begrensende for andre. Videre forskning bør undersøke hvordan undervisning *om* selvregulert læring kan gjennomføres i faget.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.2 Problemstilling	3
2. Teori	4
2.1 Sosialt-kognitivt perspektiv på læring	4
2.2 Begrepsavklaringer.....	5
2.2.1 Selvregulert læring.....	5
2.2.2 Metakognisjon	6
2.3 Modeller for selvregulert læring.....	7
2.3.1 Den sekvensielle undervisningsmodellen.....	8
2.3.2 Den sykliske modellen.....	10
3. Tidligere forskning	17
3.1 Motorisk ferdighetsutvikling	17
3.2 Målorientering, motivasjon og selvregulert læring	21
3.3 Selvregulert læring og prestasjon.....	25
4. Tiltaket	27
4.1 Relevans til LK20.....	27
4.2 Engasjement i selvregulert læring	29
4.3 Endringer underveis	30
4.3.1 Introduksjonsøktene og refleksjonsnotat	30
4.3.2 Formuleringer i arbeidsoppgaven	30
4.4 Presentasjon av arbeidsoppgaven	31
4.4.1 Informasjonsheftet	31
4.4.2 Oppgavebeskrivelsen	32
4.5 Gjennomføring	32
4.5.1 Første undervisningstime.....	32
4.5.2 Resterende undervisningstimer.....	34
5. Metode	36
5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	36
5.1.1 Det fortolkende paradigmet	36
5.1.2 Hermeneutisk forforståelse	37
5.1.3 Min forforståelse.....	38
5.2 Design.....	41

5.3	Datainnsamling	42
5.3.1	Utvalg	42
5.3.2	Deltagende observasjon	43
5.3.3	Semistrukturert intervju	44
5.3.4	Intervjuguide.....	45
5.3.5	Gjennomføring av intervju	47
5.3.6	Transkribering av intervju	49
5.4	Analyse av transkriberte intervjudata.....	50
5.4.1	Steg 1 – Induktiv empirinær koding	51
5.4.2	Steg 2 – Kodegrupperingen	52
5.5	Etiske refleksjoner	53
5.5.1	Meldeskjema.....	53
5.5.2	Informert samtykke.....	54
5.5.3	Elevenes manglende undervisning	54
5.5.4	Data – Generering, oppbevaring og behandling	55
5.6	Studiens kvalitet.....	55
5.6.1	Reliabilitet	55
5.6.2	Validitet	57
5.6.3	Overførbarhet.....	57
6.	Analyse	58
6.1	Tradisjonell undervisning som forutsetning.....	58
6.2	Elevenes oppfatning av tiltaket.....	60
6.2.1	Frihet og autonomi.....	60
6.2.2	Kravet om selvstendighet	62
6.2.3	To videre reaksjoner	66
6.3	Selvregulert læring gjennom tiltaket	71
6.3.1	Undervisningsklima.....	71
6.3.2	Selvregulerte læringsstrategier	73
6.4	Læringsutfall.....	76
6.4.1	Innsatsens betydning for måloppnåelse	76
6.4.2	Læring om egne læringsprosesser	77
6.4.3	Kompetanse <i>i</i> og kompetanse <i>om</i> aktiviteten	78
6.4.4	Planlegging og refleksjon	79
7.	Diskusjon	81
7.1	Idrettsdiskursen	81
7.2	Undervisning om og gjennom selvregulert læring.....	83
8.	Avslutning.....	86
8.1	Konklusjon	86
8.2	Veien videre	86
	Referanser.....	88

Vedlegg 101

Forord

Jeg vil rette en stor takk til skolen som deltok i denne studien, og spesielt faglæreren i kroppsøving som over flere uker lot meg påvirke undervisningen i faget. Jeg vil også takke alle elevene som deltok i undervisningsopplegget mitt! En ekstra takk går til de fem elevene som i tillegg ofret ekstra tid, for å snakke om hvordan de opplevde det. Ingen av de overnevnte kunne vært erstattet i prosessen av å skape denne oppgaven!

Jeg vil også takke veilederen min, Reidar Säfvenbom, som gjennom mine fire år på NIH har fasilitert for min læring og utvikling. Takk for at du har delt så generøst av din tid, viten og erfaringer underveis. Det har vært til stor glede og inspirasjon for videre arbeid!

Utover det vil jeg takke familie, venner og kollegaer som har bidratt til gode mestringsforventninger underveis! En ekstra takk, og et «hipp-hurra!», rettes til «master-i-sosiologi-gjengen» på UiO. Takk for at jeg fikk være en del av fjerde etasjen i HH med dere.

Sist, men ikke minst vil jeg si tusen ganger takk til Caroline. Takk for all hjelp underveis, og gratulerer med tittelen sosiolog!

Oslo, 1. Juni 2023

Martin Jard Aalborg

1. Innledning

I utdanningen er det stort fokus på å lære eleven å lære, slik at den lærende har verktøy for å fasilitere læring på egenhånd senere i livet (Hopfenbeck, 2011, s. 360). I skolesammenheng betyr dette at lærerne ikke bare vektlegger innholdet i faget, men også hvordan elevene kan tilegne seg kunnskap på egenhånd, gjennom selvregulert læring (Hopfenbeck, 2011, s. 360). Kort fortalt kan begrepet «selvregulert læring» bli forstått som en «(...) aktiv prosess hvor elevene setter seg mål for læringen, vurderer læringsoppgavene, planlegger læringsaktiviteter, observerer sin egen læringsaktivitet, vurderer læringsresultatet og hva det leder til og trekker slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 252).

Kunnskapsdepartementet har omtalt selvregulert læring som vesentlig for videre læring i både skolen og på ulike arenaer senere i livet (St.meld. 28, (2015-2016), s. 40). At selvregulert læring er representert i en melding til stortinget underbygger viktigheten av at faglærere forstår hva selvregulert læring er, og hvordan det kan tilrettelegges for i ulike fag. Basert på Therese Hopfenbecks (2011, s. 363) fremvisning av tidligere forskning på området i Norge, ser det ut til at forskningen en god stund var begrenset til lese- og skrivefag som matematikk, samfunnsfag og naturfag. Forskningen innenfor fagområdet norsk kroppsøving ser derimot ut til å være mindre (Hopfenbeck, 2011, s. 363). Det er derfor mindre kunnskap om hvordan undervisning med mål om å utvikle elevens selvregulerte læring kan legges til rette for, spesielt når den skal samsvare med den nye læreplanen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.1 *Bakgrunn for studien*

I 2020 begynte implementeringen av et nytt læreplanverk for kunnskapsløfte 2020 (LK20). I den nye læreplanen for kroppsøving (KRO01-05) står det at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede, og til en fysisk aktiv livsstil ut fra elevenes egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I den overordnede delen av læreplanen står det også at skolen skal legge til rette for elevenes «læring om læring», og «stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-15). På tross av at det nevnte planverket understreker dette, viser forskning at det er særlige utfordringer i kroppsøvingsfaget.

En av utfordringene ser ut til å ha sammenheng med det flere omtaler som en dominerende idrettsdiskurs i faget (Erdvik, 2020; Kirk, 2013; Larsson & Nyberg, 2017; Säfvenbom 2010; Säfvenbom et al., 2014). I et debattinnlegg skriver Reidar Säfvenbom og Morten Rustad (2018) at denne diskursen dominerer «(...) når faget baserer seg på olympiske idretter der målet er å prestere og konkurrere mot andre, når læreren erfares som en trener og når karakterene baseres på hva som er korrekte teknikker i idrettene.". På denne måten holder kroppsøvfingsfaget fast i tradisjonell lærerstyrt undervisning, noe som hverken reflekterer mangfoldet i skolen (Säfvenbom, 2010), eller korresponderer med skolens overordnede mål og læreplaner (Säfvenbom et al., 2014). Det har også nylig blitt sett at selvregulert læring er mindre fremtredende i kroppsøvfingsfaget enn i andre fag (Laxdal et al., 2020; Olsen & Mehus, 2022). Ifølge Schunk (2012, s. 406) vil det være nødvendig å legge til rette for tilgjengelige valgmuligheter for elevene, dersom engasjement i selvregulert læring skal kunne finne sted. Det kan derfor diskuteres om idrettsdiskursens lærerkontrollerte undervisning begrenser elevenes muligheter for selvregulert læring i faget.

Forskningen det henvises til avslører at faget står i fare for å ikke nå opp til de overnevnte målene fra læreplanverket om å stimulere til elevenes *læring om læring*, *livslang bevegelsesglede*, eller til en *fysisk aktiv livsstil* ut ifra elevenes egne forutsetninger. Det ser heller ikke ut til at dagens praktisering av faget klarer å legge til rette for *læring for alle*, *motivasjon* og *lærelyst* hos hver enkelt elev. Vi bør derfor søke etter å utvikle en alternativ praktisering av kroppsøvfingsfaget som også kan ivareta de elevene som ikke føler seg hjemme i den organiserte idrettens kontekstuelle ramme for pedagogisk virksomhet (Säfvenbom et al., 2015).

En annen utfordring for kroppsøving er at det stilles spørsmål rundt fagets verdi i skolen. Dette kom frem i en melding til stortinget hvor Solberg-regjeringen la frem et forslag om å kutte blant annet kroppsøving som fellesfag (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 74). Forslaget kom parallelt med innføringen av de nye læreplanene. Faget ble i denne sammenhengen ikke sett på som et fag hvor elevene blir utstyrt med nødvendige ferdigheter for å tilegne seg annen kompetanse. Dette er problematisk fordi KRO01-05 beskriver eksplisitt at faget skal bidra til å gi elevene *kompetanse* og *verktøy til å ta ansvarlige livsvalg* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-12). Hvis vi følger Kunnskapsdepartementet (2017, s. 10) sin definisjon av kompetanse innebærer det at

elevene skal kunne tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til å kunne reflektere og tenke kritisk. At selvregulert læring er mindre fremtredende i kroppsøving enn andre fag, legger også et ansvar på forskere og lærere innenfor kroppsøvingsfeltet, om å utvikle undervisningsopplegg med formål om å endre dette.

Ovennevnte beskrivelser av selvregulert læring sin plass i skolen, kroppsøvingsfagets utfordringer, og en anbefaling om å utvikle alternative måter å praktisere kroppsøvingsfaget på, er i hovedsak bakgrunnen for dette prosjektet. I tillegg finner Løndal et al. (2021) også at det er manglende forskning på læring i faget, til tross for at dette er etterspurt. Til slutt uttrykker de også et behov for at ny forskning innretter seg mot praktiseringen av læreplanbestemt kroppsøving (Løndal et al., 2021).

1.2 Problemstilling

Det overordnede temaet i denne studien vil være *selvregulert læring i kroppsøvingsfaget*. Jeg ønsker å undersøke hvordan teori om den selvregulerte læringsprosessen kan anvendes i en alternativ praktisering av kroppsøvingsfaget. Dette krever først og fremst utarbeidelse av et undervisningsopplegg. Deretter ønsker jeg å undersøke hvordan elever i den videregående skolen opplever og erfarer undervisningen, når den baserer seg på prinsipper for den selvregulerte læringsprosessen. Med bakgrunn i dette undersøker studien følgende problemstilling:

Hvordan opplever videregående elever kroppsøvingsundervisningen når denne baserer seg på den selvregulerte læringsprosessen?

Videre vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for studien, før jeg presenterer tidligere forskning på selvregulert læring i en skolekontekst. Deretter presenterer jeg utformingen av undervisningsopplegget i et eget kapittel. Så følger en presentasjon av metodiske valg, før empirien analyseres med utgangspunkt i teori og tidligere forskning. Til slutt blir konsekvensene av funnene fra analysen diskutert videre, før jeg presenterer en konklusjon og oppfordring til videre forskning.

2. Teori

2.1 Sosialt-kognitivt perspektiv på læring

Gjennom sitt arbeid med å utvikle en sosial og kognitiv teori på motivasjon og læring har Albert Bandura (1977, 1986, 1989, 1997, 2006, 2012) utvidet sosial læringsteori til en mer omfattende teori om læring, forventning om mestring, motivasjon og regulering av egen atferd og kognisjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). Den understreker fortsatt at mye av læringen foregår i sosiale omgivelser. Bandura (1986) antar at vi blant annet lærer gjennom å observere andre (modeller), og at vi kan tilegne oss strategier, kunnskap og ferdigheter gjennom disse observasjonene. Fra dette kommer begrepene *modellering* og *observasjonslæring*, som handler om hvordan vi lærer gjennom observasjon av modeller (foreldre, trenere, lærere etc.).

En sentral del av sosial-kognitiv teori er basert på antagelsen at det finnes et gjensidig årsaksforhold mellom (a) vår atferd, (b) personlige karakteristika (kognisjon, motivasjon, affeksjon), og (c) miljøet vi beveger oss i (Bandura, 1986). Derfor er mennesket ansett som både produkter av, men også produsenter av eget miljø. Teorien antar at mennesker ønsker « (...) to control the events that effect their lives» (Bandura, 1997, s. 1). Med dette menes at mennesker er grunnleggende motivert for og kan lære å forme sin egen tilværelse gjennom å ta kontroll over aspekter som atferd, motivasjon, kognisjon, og sosiale omgivelser (Bråten 2002, s. 76). Ifølge teorien finnes det et potensiale for nettopp slik kontroll. Gjennom «human agency», eller å være *agent i eget liv* (Bråten, 2002, s. 165), kan vi oppleve å være produsenter av egen tilværelse. I hvilken grad vi opplever å kunne være agenter i vårt eget liv, påvirkes ifølge teorien av «perceived self-efficacy», videre omtalt som forventning om mestring eller *mestringsforventning*. Dette begrepet defineres som troen på våre egne evner til å utføre handlingene som kreves for å oppnå et mål, og har betydning for vår motivasjon (Bandura, 1997, s. 3).

Selvregulering av aspektene som er nevnt over, vil være viktig for å optimalisere en slik mestringsforventning og motivasjon. Selvregulering referer til prosesser hvor individet utøver kontroll over handlinger, kognisjon og følelser i arbeidet mot oppnåelsen av mål (Zimmerman, 1990, s. 5). Med ambisjoner om å selv-regulere aspekter ved livet, kan individer oppnå en større følelse av menneskelig handlekraft, eller å styre eget liv

(Schunk, 2012, s. 123). Men i lærings situasjoner er det viktig å presisere at potensialet for selvregulering ifølge sosial kognitiv teori er avhengig av “learners choice”, eller *tilgjengelige valg* for eleven (Schunk, 2012, s. 406).

Tidlig sosial kognitiv teori antok at selvregulert læring foregikk gjennom tre prosesser: selvsobservasjon, selvutvurdering, og selvreaksjon (Bandura, 1986). Elever deltar dermed i læringsaktiviteter med mål om å tilegne seg kunnskap og mestre oppgaver, og vil overvåke, vurdere og reagere på deres opplevde progresjon (Schunk, 2012, s. 123). Siden har forskere utvidet dette synet, og utledet teorier om hvordan selvregulert læring oppnås og hvordan den selvregulerte læringsprosessen foregår (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

2.2 Begrepsavklaringer

2.2.1 Selvregulert læring

Selvregulering og selvregulert læring benyttes ofte om hverandre i beskrivelsen av det samme fenomenet. I Schunk (2012) står det: “Self-regulation (or self-regulated learning) refers to the process whereby learners systematically direct their thoughts, feelings, and actions toward the attainment of their goals (Zimmerman & Schunk, 2001; Chapter 9).” (s. 24). I eksempelet omhandler begge begrepene det samme, og det blir vanskelig å skille dem. Andre virker imidlertid til å ha et bevisst forhold til når, og hvordan de to begrepene brukes, noe som antyder at begrepene har ulike betydninger. Zimmerman (1990, s. 5) skriver at når vi definerer selvregulert læring, er det viktig å skille mellom selvreguleringsprosesser, som mestringsforventninger, og selvregulerte læringsstrategier, for eksempel målsettinger, som er laget for å optimalisere disse prosessene. Det blir antatt at alle benytter seg av selvreguleringsprosesser til en viss grad, men selvregulerte lærende skiller seg ut ved deres systematiske bruk av metakognitive strategier, motivasjonsstrategier, og/eller atferdsstrategier i målrettet læringsarbeid (Zimmerman, 1989a, gjengitt i Zimmerman, 1990, s. 5).

Basert på videre forklaringer av Boekaerts og Corno (2005, s. 201) fremstår selvregulering som et paraplybegrep, som omfatter et komplekst og overordnet sett med selvregulerte menneskelige funksjoner inkludert: kognisjon, metakognisjon, problemløsning, beslutningstaking, konseptuell endring, motivasjon og vilje. Selvregulert læring handler derimot om hvordan vi kan anvende disse selvregulerte

funksjonene til spørsmål om læring, eksempelvis i en skole- eller klasseromskontekst (Pintrich, 2000, s. 451)

Selvregulert læring har gjennom tiden blitt undersøkt av ulike forskningsområder, alle med egne paradigmer og tradisjoner (Boekaerts & Corno, 2005, s. 200-201). Forskningsfeltene vektlegger ulike aspekter ved prosesser innenfor selvregulert læring, og en enkel definisjon av begrepet har derfor vært vanskelig. Paul Pintrich (2000, s. 452-453) gjorde likevel et forsøk på å sammenligne de største modellene for selvregulert læring, og mente at alle modellene deler noen generelle antakelser om selvregulert læring: (1) Den lærende er en aktiv og konstruktiv deltaker i læringsprosessen, istedenfor en passiv mottaker av kunnskap; (2) Den lærende har et potensial til å kontrollere deler av læringsaktiviteten sin; (3) Den lærende har evne til å sette seg mål, som de kan vurdere egen progresjon ut ifra; og (4) Selvregulerende læringsprosesser medierer relasjonen mellom personlige faktorer og prestasjonsutfall. Den sistnevnte antagelsen betyr at måloppnåelse ikke blir direkte styrt av hverken personlige faktorer eller kontekstuelle karakteristika. Måloppnåelse, også kalt prestasjonsutfall, styres heller av i hvilken grad eleven engasjerer seg i selvregulerte læringsaktiviteter (Boekaerts & Corno, 2005, s. 201). Med utgangspunkt i disse fire antakelsene, definerte Pintrich (2000) selvregulert læring som:

(...) en aktiv, konstruktiv prosess hvor den lærende setter mål for egen læring og deretter forsøker å observere, regulere og kontrollere egen kognisjon, motivasjon, og atferd, guidet og begrenset av sine mål og de kontekstuelle rammene i miljøet (direkte oversatt fra Pintrich, 2000, s. 453).

2.2.2 Metakognisjon

Metakognisjon har en sentral rolle i selvregulert læring (Zimmerman, 2000, s. 14). Blant annet fordi utvelgelsen av hvilke læringsstrategier den lærende ønsker å ta i bruk, og endringer i strategibruk underveis i en læringsprosess er aspekter ved metakognisjon (Pintrich, 2000, s. 460). Et annet aspekt er at den lærende på bakgrunn av sine målsettinger vil observere og evaluere egen fremgang, gjennom metakognitive prosesser (Schunk, 2012, s. 285).

Evnen vi har til å kontrollere egen kognisjon er avhengig av metakognitiv kunnskap, som handler om både generell kunnskap om kognisjon, men også bevissthet og

kunnskap rundt egen kognisjon (Pintrich, 2002, s. 219). Ifølge Schunk (2012, s. 286) omfatter metakognisjon to ferdigheter: Først må en forstå hvilke ferdigheter, strategier, og ressurser oppgaven krever at benyttes for å gjennomføre. Deretter må en vite når, og hvordan de ulike ferdighetene og strategiene skal brukes for å forsikre seg om at gjennomførelsen av oppgaven blir vellykket. På denne måten kan en si at metakognitiv kunnskap er kunnskap om når, hvordan og hvorfor ulike strategier eller ferdigheter skal brukes i et læringsarbeid (Schunk, 2012, s. 286).

Metakognisjon i skolen handler ifølge Ludvigsen utvalget (NOU 2015: 8, s. 26) om at elevene skal kunne reflektere over egen tenkning og læring. Videre forklarer de at metakognisjon inkluderer:

(...) å kunne bruke tenkemåter og læringsstrategier aktivt og målrettet for å fremme egen læring. Elevene vil ha behov for kunnskap om relevante læringsstrategier i det enkelte fag, men de må også kunne ta dem i bruk og kunne vurdere når de er relevante å bruke. (NOU 2015: 8, s. 26).

Oppsummert vil metakognitiv kunnskap være viktig for at elever i skolen skal kunne engasjere seg i selvregulert læring. Metakognisjon krever kunnskap om relevante læringsstrategier innenfor ulike fag, men inkluderer også kunnskap om når, hvordan og hvorfor ulike læringsstrategier skal brukes målrettet, for å fremme egen læring (NOU 2015: 8, s. 26; Pintrich, 2002, s. 219; Schunk, 2012, s. 286).

2.3 Modeller for selvregulert læring

Selvregulert læring inkluderer flere områder, eksempelvis: kognisjon, motivasjon, atferd og målsetting. Derfor finnes det flere modeller som kan knyttes til selvregulert læring, men som fordyper seg innenfor områdene. For eksempel ulike modeller fra målorienteringsteori (Pintrich, 2000, s. 474), eller modeller fra motivasjonsteori som «*self-determination theory*» (Deci & Ryan, 1985, gjengitt i Pintrich, 2000, s. 476). Utover modeller som går dypere ned i spesifikke områder for selvregulering, har det også blitt utviklet to sosial-kognitive modeller for selvregulert læring.

Den ene modellen forklarer den selvregulerte læringsprosessen gjennom tre sykliske faser: planlegging, handling og selvrefleksjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 254;

Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Den andre modellen er en sekvensiell undervisningsmodell hvor den lærende gjennomgår fire ulike læringsnivåer for mest effektiv oppnåelse av ferdigheter (Zimmerman & Kitsantas, 1997; Zimmerman, 2000). Videre vil jeg skille mellom den *sykliske modellen* og den *sekvensielle undervisningsmodellen*. Det teoretiske utgangspunktet for studien vil hovedsakelig være den *sykliske modellen*. Dette er fordi den blant annet forklarer ulike læringsstrategier for å kontrollere, observere, og regulere kognisjon, motivasjon og atferd. Forskning på den *sekvensielle undervisningsmodellen* har i stor grad omhandlet utviklingen av idrettslige ferdigheter i kroppsøvingfaget, noe som gjør den mindre egnet for å undersøke problemstillingen i denne studien (Kolovelonis & Goudas, 2013). På tross av dette vil jeg gi en kort introduksjon til den *sekvensielle undervisningsmodellen*, før den *sykliske modellen* blir presentert. Dette gjør jeg fordi den sekvensielle undervisningsmodellen foreslår hvordan undervisning bør foregå for å utvikle elevenes selvreguleringsferdigheter mest mulig effektivt. Den kan derfor brukes til å diskutere eventuelle mangler i tiltaket, og i tillegg ha implikasjoner for videre anbefalinger for undervisning i faget.

2.3.1 Den sekvensielle undervisningsmodellen

Den *sekvensielle undervisningsmodellen* (Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman & Kitsantas, 1997; Zimmerman, 2000), har til hensikt å forklare hvordan en ferdighet mest effektivt utvikles fra den lærende observerer den første gang, til at den anses som selvregulert. Selvregulerte ferdigheter blir i denne modellen ansett for å være det høyeste ferdighetsnivået en kan oppnå. Når en ferdighet blir ansett som selvregulert, har den lærende automatisert og mestret ferdigheten, og den kan adapteres til ulike personlige og kontekstuelle behov, og situasjoner. I tråd med et sosialt-kognitivt perspektiv peker denne modellen på verdien av sosiale interaksjoner i prosessen for å tilegne seg motoriske-, sosiale-, kognitive- eller selvreguleringsferdigheter (Zimmerman, 2000, s. 29). Våre viktigste ferdigheter, enten motorisk eller kognitivt, er ifølge Zimmerman og Kitsantas (1997) først og fremst tilegnet gjennom å observere, lese eller høre om prestasjoner gjort av “skilled models”. Denne modellen anses for å være effektiv for utviklingen av motoriske ferdigheter spesielt, men også for å engasjere elever i selvregulert læring (Zimmerman & Kitsantas, 1997; Kitsantas, 2000; Kolovelonis, 2013).

Modellen foreslår at selvregulering av nye ferdigheter skjer gjennom fire nivåer (Schunk & Zimmerman, 1997, s. 199; Zimmerman, 2000, s. 29):

1. *Observasjon* - Her observerer eleven hvordan en modell eventuelt lærer seg noe, eller presterer.
2. *Emulering* - Her imiterer eleven det generelle mønsteret til modellen i utførelsen av en ferdighet, med tilbakemeldinger og sosial støtte. Her er målet at den lærende innlemmer bevegelsen observert fra modellen, inn i sitt bevegelsesrepertoar.
3. *Selv-kontroll* - I dette nivået øver eleven selvstendig, i et strukturert miljø. Gjennom dette nivået blir ferdigheten internalisert og automatisert. Øvingen styres av personlige prosessmål, mens de innhenter informasjon om egen prestasjon gjennom selvobservasjon.
4. *Selv-regulering* - Hvis eleven når dette nivået har hen mestret ferdigheten. Eleven kan tilpasse ferdigheten og bruke den i skiftende miljøer. Eleven har gjerne også utviklet en egen distinkt måte å utføre ferdigheten på, og kan justere ferdigheten dersom nødvendig.

Observasjon er første nivå og oppstår når den lærende får informasjon om grunnleggende elementer i en ferdighet eller strategi. Dette skjer gjennom å observere et øvingsbilde prestere noe eller lære seg noe. Øvingsbildet vil også kunne verbalt formidle egne selvregulerende prosesser som prestasjonsstandarder, motivasjonsorientering, og andre verdier som observatøren kan bruke i påfølgende utviklingsnivåer (Zimmerman, 2000, s. 29). Videoer av at noen viser og forklarer hvordan en ferdighet kan utføres også kan representere en modell. Dette gir et visuelt bilde av ferdigheten og veileder på denne måten for videre læring (Trabelsi et al., 2022). *Emuleringsnivået* er neste nivå, og foregår ved at den lærende imiterer bevegelsesmønsteret, eller strategien som modellen gjennomførte i første nivå. Her vil sosial assistanse i form av hjelp og sosiale tilbakemeldinger bidra til bedre læring og motivasjon for å utvikle ferdigheten videre (Zimmerman, 2000, s. 30). Den lærende vil på dette nivået skape sansemotoriske erfaringer, og indre standarder for korrekt utførelse. Disse to første nivåene fokuserer i stor grad på sosiale kilder på veien mot et selvregulert nivå av ferdigheten. De to første nivåene skal forberede elevene til

selvregulert læring gjennom den selvstendige øvingen (Kitsantas et al., 2000). De sosiale kildene gradvis inn mot de to siste fasene, og fokuset blir rettet mot individet.

Nivå tre, *selvkontroll*, stiller krav til selvstendig egeninnsats og innebærer at elevene øver for å automatisere ferdigheten på egen hånd. Elevene er ikke lenger avhengig av modellens tilstedeværelse, men styres av sine egne mestringsmål og evne til å observere egen progresjon (selv-observasjon). Forskning tyder på at mestringsorienterte mål er mer effektivt enn prestasjonsorienterte mål i denne fasen (Zimmerman & Kitsantas, 1997, s. 200). Elever som når siste nivået, *selvregulering*, har allerede mestret ferdigheten og kan nå tilpasse den ulike formål. Nå vil det være hensiktsmessig å skifte fra et mestringsfokus til prestasjonsfokus, og bruke prestasjonene sine til å gjøre justeringer i ferdigheten hvis nødvendig. Zimmerman (2000, s. 31) viser til et eksempel hvor en tennisspiller etter hvert kan skifte fokus fra å utføre en serve korrekt, til å plassere serveren der det er høyest sannsynlighet for å vinne et poeng.

2.3.2 Den sykliske modellen

Den sykliske modellen er en videreutvikling av tidlig sosial-kognitiv teori på hvordan selvregulert læring foregår. Modellen reflekterer også den gjensidige interaksjonen mellom (a) atferd, (b) person og (c) miljø fra sosial-kognitiv teori (Zimmerman, 2000, s. 14).

Modellen forklarer den selvregulerte læringsprosessen gjennom tre sykliske faser: (1) *planleggingsfasen*, (2) *handlingsfasen* og (3) *den selvreflekterende fasen* (Zimmerman, 2000, s. 16). Fasene betegnes som sykliske fordi den lærende handler, får feedback (i form av tilbakemeldinger eller refleksjon), og deretter justerer handlingene igjen (Bunting, 2020). Den siste fasen har altså tilbakevirkende kraft på den første fasen, og fullfører dermed en selvregulerende syklus (Bråten, 2002, s. 171). Fasene representerer en tidsbestemt sekvens som elever vil gå gjennom i utførelsen av en oppgave, men Pintrich (2000) skriver at på tross av dette er det ingenting som tyder på at fasene er lineære:

In most models of self-regulated learning, monitoring, control, and reaction can be ongoing simultaneously and dynamically as the individual progresses through the task, with the goals and plans being changed or updated based on the feedback from the monitoring, control, and reaction processes. (Pintrich, 2000, s. 455).

Fasene kan altså oppstå samtidig, og er dynamisk i den forstand at endringer når som helst kan forekomme, basert på tilbakemeldinger fra observasjoner, kontrolleringer og reaksjoner den lærende gjør underveis. Videre presenterer jeg en modell hovedsakelig basert på Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 253-263). Men ettersom de er inspirert av både Zimmerman (2000) og Pintrich (2000), vil også de være hovedkilder for utdypning av modellen. Jeg vil presentere fasene i den tidsbestemte sekvensen modellen presenterer: planlegging, handling og selvrefleksjon.

Planleggingsfasen

Planleggingsfasen foregår før læringsarbeidet, for eksempel rett etter at en elev har blitt presentert for en oppgave. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 256-257) har identifisert fire hovedprosesser i denne første fasen: (a) vurdering av oppgaven, (b) selvutvurdering, (c) motivasjon og (d) planlegging av læringsaktiviteten. Disse prosessene i forkant av gjennomførelsen av oppgaven har innflytelse på den videre læringsprosessen. Det er i denne fasen eleven setter seg mål og planlegger for hvilke strategier som skal brukes for å nå målet. Den lærende kan på ethvert tidspunkt justere mål og planlagte strategier fra denne fasen, som et resultat av selv-observasjoner og refleksjoner den lærende gjør underveis (Pintrich, 2000, s. 457).

Vurdering av oppgaven handler om at den lærende analyserer oppgaven som har blitt gitt. Analysen inkluderer at den lærende tolker og klargjør hva oppgaven handler om, oppgavens vanskelighetsgrad, hvilke krav oppgaven stiller, hvor lang tid den vil ta, og hvilke kunnskaper det er nødvendig å aktivere for å løse den. Et sentralt aspekt i vurderingen av oppgaven er at elevene setter seg flere mål, og organiserer dem i hierarkisk rekkefølge (f.eks. hovedmål og delmål) (Zimmerman, 2000, s. 17). Konkrete mål hjelper elevene med å holde fokus på oppgaven. Mestringsorienterte delmål fungerer også som kontrollpunkter underveis i oppgaven, og kan brukes som kriterier for å måle fremgang, noe som krever at delmålene er ganske kortsiktige (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 256). Slike mål bidrar til å gi personlig mening til prosessen, samtidig som det stimulerer den lærendes mestringsforventning og motivasjon for aktiviteten gjennom å formidle bevis på progresjon underveis (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 256; Zimmerman, 2000, s. 17).

Selvvurderingen er nært knyttet til *vurderingen av oppgaven*, eksempelvis fordi analysen av oppgavens vanskelighetsgrad og hvor lang tid den vil ta, delvis vil være et resultat av en selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 256). I selvvurderingen vurderer elevene sin egen generelle kompetanse på det aktuelle området, i tillegg til om de har nødvendige forkunnskapene som kreves for å løse oppgaven. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 256) skriver at “Disse vurderingene resulterer i konkrete mestringsforventninger (forventninger om å mestre oppgaven eller greie å lære det aktuelle stoffet)”.

Ifølge Pintrich (2000, s. 457) kan denne selvvurderingen foregå automatisk og ubevisst. I så tilfelle vil det ikke kategoriseres som en del av selvregulert læring, men en generell kognitiv prosess, ettersom prosessen ikke er under direkte kontroll av den lærende (Pintrich, 2000, s. 457). Motsatt vil elever som i større grad engasjerer seg i selvregulert læring, aktivere kunnskap på en mer strukturert og planmessig måte. Dette kan skje gjennom at individet stiller spørsmål til seg selv av typen «hva kan jeg om dette fra før?», eller gjennom å aktivt søke etter tidligere minner og forkunnskaper (Bråten, 2000, s. 173; Pintrich, 2000, s. 457; Schunk, 2005, s. 86). Selvvurderingen vil også kunne påvirke hvilke mål elevene setter seg. I læringsmiljøer hvor elevene selv får velge oppgaver, er det derfor viktig at elevene har selvinnsett og dermed evner å velge realistiske utfordringer. Hvis oppgavene derimot er lærerstyrt, vil det ligge et betydelig ansvar for differensiering og tilpasning av oppgavene slik at de gir overkommelige utfordringer til alle elever (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 256).

Under vurderingene som elevene gjør i denne fasen, formes også elevenes *motivasjon* for videre arbeid. Her blir det klart i hvilken grad eleven har interesse for oppgaven, eller opplever at oppgaven har verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 257). Elevens mestringsforventning vil for eksempel være en del av elevens motivasjon, og påvirke hvor mye tid og innsats eleven legger ned i arbeidet. Elevenes målorientering er en annen motivasjonskomponent, som antas viktig for effektiv selvregulert læring (Zimmerman, 2000, s. 17). Pintrich (2000, s. 489) skiller mellom to typer mål som eleven kan orientere seg mot: mestringsmål og prestasjonsmål. Elever som setter mestringsmål, vil orientere seg mot læring, oppgaveløsning, mestring og kompetanseøkning (Pintrich, 2000, s. 475). Prestasjonsmål vil derimot innebære å demonstrere egne evner, sammenlikne egen prestasjon med andre, oppnå sosial

anerkjennelse, og unngå å virke mindre kompetente enn medelever (Pintrich, 2000, s. 475). Med hensyn til motivasjon, blir det videre pekt på at effektiv selvregulert læring forutsetter at man er orientert mot mestringsmål. Dette er fordi elever som benytter mestringsmål i større grad tilskriver, eller attribuerer, gode resultater til god innsats. Motsatt vil dårlige resultater oftere attribueres til lav innsats istedenfor dårlige evner, noe som vil opprettholde troen på egen mestringsevne - uavhengig av et dårlig resultat (Pintrich, 2000, s. 482). Til slutt skriver Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 257) at jo større grad av medbestemmelse det finnes i læringsmiljøer, desto mer motivert vil elevene være for oppgavene.

Til slutt inneholder også *planleggingsfasen* konkret planlegging av hvor mye tid som skal brukes på oppgaven, hvor og når oppgaven skal utføres, hvilke hjelpemidler som trengs og hvilke strategier som skal brukes for læring. I følge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 257) er det denne delen av planleggingen som krever at elevene har utviklet metakognitive evner.

Handlingsfasen

Handlingsfasen foregår under læringsforsøket, og inneholder fire hovedkomponenter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 257-258): *læringsstrategier, selvobservasjon, selvkontroll* og *sosial interaksjon*.

Først og fremst er det i denne fasen at de planlagte *læringsstrategiene* fra forrige fase skal praktiseres (Bråten, 2002, s. 173; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 257). Eksempler på slike strategier i en akademisk kontekst vil være å skumlese, finne nøkkelord, understreke, strukturere lesestoff, elaborere informasjon og parafrasere. Pintrich (2000, s. 460) skriver at flere studier viser at utvelgelsen av riktige strategier kan ha en positiv effekt på læring og prestasjon.

Elevene må også drive med *selvobservasjon*, for å kontrollere at arbeidet går fremover. Selvobservasjon refererer til at elevene observerer og overvåker egen læringsaktivitet (metakognisjon), i tillegg til resultatet av aktiviteten. Elevene observerer og overvåker at arbeidet blir gjort, at stoffet blir forstått og at strategiene fungerer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 257). Dette vil igjen gi informasjon om eventuelle avvik mellom målet og progresjon mot det målet (Pintrich, 2000, s. 460). Et eksempel kan være at den lærende loggfører treningen sin over dager, måneder eller år, for å kontrollere om de

brukte strategiene fungerer. Slike former for selvobservasjon vil være noe som foregår mer eller mindre bevisst i all menneskelig aktivitet. For å omtales som selvregulert læring, er det imidlertid et poeng at den utføres bevisst, på en systematisk og planmessig måte (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 257).

Gjennom arbeid med krevende oppgaver vil de fleste til tider oppleve å bli ufokusert, og at innsatsen svinger. *Selvkontroll* prosesser har til hensikt å hjelpe elever til å fokusere på oppgaven, og optimalisere innsats (Zimmerman, 2000, s. 18). Zimmerman (2000, s. 19) nevner flere selvkontroll strategier for å bedre læring: selv-instruksjon, mentale bilder, oppmerksomhetsfokus og oppgavestrategier.

Selv-instruksjon involverer å verbalisere høyt, eller inni seg, hvordan en går fram i prosessen av å løse for eksempel en bevegelsesoppgave. Å skape *mentale bilder* er også en mye brukt selvkontroll strategi for å yte bedre. Zimmerman (2000, s. 19) refererer til forskning som konstruerte mentale bilder, f.eks. en kniv som stikker gjennom en hatt, for å hjelpe deltakerne å huske de to gjenstandene. Dette blir også brukt i idrettssammenheng, ved at utøvere visualiserer en vellykket utførelse av en planlagt rutine for økt prestasjon. *Oppmerksomhetsfokus* er ment for å øke oppmerksomheten, ved å skjerme ut indre prosesser eller ytre hendelser. Et eksempel kan være å skrive stikkord i margen, samtidig som man leser, for å rette oppmerksomheten mot hovedbudskapet i teksten (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Et annet eksempel, relevant til dagens samfunn, kan være å bevisst skru av mobilen i arbeidet med en oppgave, for å unngå forstyrrelser. *Oppgavestrategier* bidrar til økt læring ved å redusere en oppgave til kun dens essensielle deler, og reorganisere oppgaven for å tildele den mening. Et eksempel kan være å identifisere nøkkelord i en oppgave gitt på en eksamen, for å få kontroll på hva oppgaven spør om (Zimmerman, 2000, s. 19).

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 258) viser også til selvbelønning som strategi for å kontrollere egen motivasjon. De nevner flere eksempler på hvordan dette kan fungere. En relativt kortsiktig belønning kan være å la seg selv se en film når man har gjort ferdig en oppgave. De forteller også om hvordan Ernest Hemmingway hang opp ferdigskrevne manus på veggen, som et synlig bevis på at arbeidet gikk fremover. En slik synliggjøring av progresjon kan, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 258), ha stor motiverende verdi.

Til slutt må også elevene løpende vurdere den *sosiale interaksjonen*. Dette handler om å vurdere om det er aktuelt å samarbeide med andre elever, og hva det kan være aktuelt å samarbeide om. Om samarbeidet fungerer, og om det er fruktbart, vurderes som en del av selvbobservasjon. Den sosiale komponenten ved denne fasen inkluderer også det å søke råd og hjelp fra andre rundt deg (medelever, lærer, andre voksne osv.) (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 258).

Selvrefleksjonsfasen

Den siste fasen i selvregulert læring er tenkt å foregå etter læringsforsøket, og påvirker elevens respons på hvordan læringsprosessen opplevdes (Zimmerman, 2000, s. 16).

Denne prosessen involverer den lærendes vurderinger og evalueringer av egen prestasjon, og i tillegg til hvordan de tilskriver prestasjonen (Pintrich, 2000, s. 460).

Ettersom fasene er sykliske vil denne fasen også bidra til tilpasninger og justeringer av arbeidet ved at elevene veksler mellom planlegging, handling, selvrefleksjon, ny planlegging osv. (Bråten, 2002, s. 175; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 258). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 259) deler denne fasen inn i tre hovedkategorier: (a) selvvurdering, (b) affektive reaksjoner og (c) atferdstendens.

Selvvurdering inkluderer vurdering av prosessen og resultatet. Bevisst eller ubevisst vil en elev hele tiden vurdere egen læring. Dette kan skje gjennom å stille seg spørsmål som: «forstår jeg dette?», «får jeg til oppgaven?», «har jeg valgt riktig fremgangsmåte for å løse oppgaven?», «bruker jeg lenger tid enn andre på oppgaven?» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 259). Lærende som engasjerer seg i effektiv selvregulert læring vil evaluere egen prestasjon, ut ifra de målene de har satt seg (Pintrich, 2000, s. 461).

Det ser også ut til at refleksjoner rundt hvorfor utfallet ble som det ble er viktig i selvregulert læring. I denne refleksjonen vil de som engasjerer seg i selvregulert læring tilskrive gode og dårlige prestasjoner til innsats og strategibruk, istedenfor mangel på evner eller ferdigheter (Pintrich, 2000, s. 461). Slike tilskrivninger vil kunne bidra til å opprettholde en forventning om mestring, frem til alle aktuelle strategier er blitt utprøvd (Bråten, 2002, s. 176; Zimmerman, 2000, s. 22).

Hvordan den lærende tilskriver vil også påvirke de *affektive reaksjonene* de lærende sitter igjen med. Dersom elever for eksempel vurderer arbeidet sitt positivt, styrkes selvvurderingen og mestringsforventningen, samtidig som eleven vil oppleve følelser

som tilfredshet, stolthet og motivasjon for videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 259). Stolthetsfølelsen kan særlig styrkes dersom eleven tilskriver det positive utfallet til indre faktorer (f.eks. egen evne) (Bråten, 2002, s. 176). Omvendt vil en oppfatning av at resultatet er dårlig svekke selvvurdering og forventninger om mestring, og negative følelser som utilstrekkelighet, skam og ulyst vil kunne oppstå. Disse følelsene vil styrkes dersom eleven tilskriver det dårlige utfallet til evner, eller de kan reduseres ved å tilskrive til mangel på innsats eller valg av læringsstrategi (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 259). Basert på dette er det altså en sammenheng mellom måten de lærende årsaksforklarer sine prestasjoner på, og deres affektive reaksjoner.

På grunnlag av evalueringen, attribueringen og de affektive reaksjonene som forekommer i denne fasen, påvirkes framtidige læringsforsøk (Zimmerman, 2000, s. 24). Dette skjer ved at den lærende nå tar beslutninger om hvordan de eventuelt trenger å endre eller tilpasse sine selvregulerende prosesser (f.eks. strategibruk eller målsetting) til senere (Bråten, 2002, s. 176).

3. Tidligere forskning

Tidligere forskning har tatt utgangspunkt i forskjellige aspekter ved selvregulert læring. Noe forskning har tatt utgangspunkt i den sekvensielle modellen som jeg presenterte i kapittel 2.3.1. Denne forskningen har hovedsakelig basert seg på motorisk ferdighetsutvikling i kroppsøving. Utover dette har det blitt gjort undersøkelser på sammenhengen mellom målorientering og selvregulert læring, og selvregulert læring og prestasjon. På grunn av noe manglende forskning i kroppsøvingsfaget, inkluderes også undersøkelser gjort i andre kontekster. Videre redegjør jeg for tidligere forskning som konsentrerer seg rundt (1) motorisk ferdighetsutvikling, (2) målorientering, og (3) selvregulert læring og prestasjon.

3.1 Motorisk ferdighetsutvikling

En stor andel av forskning på selvregulert læring i kroppsøvingskonteksten baserer seg på utviklingen av motoriske ferdigheter (Goudas et al., 2017; Kitsantas et al., 2000; Kolovelonis & Goudas, 2013; Kolovelonis et al., 2010; Kolovelonis, Goudas & Dermitzaki, 2011, 2012; Kolovelonis, Goudas & Gerodimos, 2011; Kolovelonis, Goudas, Hassandra et al., 2012; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Alle studiene er gjennomført i Hellas, med unntak av to som ikke oppgir sted (Kitsantas et al., 2000; Zimmerman & Kitsantas et al., 1997). Fellestrekkene er kvantitative målinger av blant annet deltakernes motoriske ferdighetsutvikling, mestringsforventning og tilfredshet før og etter en intervensjonsperiode. Ofte går deltakerne gjennom ulike nivåer av den sekvensielle modellen i innlæringen av en ny motorisk ferdighet. Forskningen sier noe om de ulike nivåenes effekt på utviklingen av motoriske ferdigheter, elevenes mestringsforventning og tilfredshet i møte med *den sekvensielle modellen*. I noen tilfeller ser de også på effekten av ulike selvregulerte læringsstrategier. Spesielt har forskning fra Hellas på observasjon- til emuleringsnivået (Goudas et al., 2017; Kitsantas et al., 2000), og nivået fra emulering til selvkontroll (Kolovelonis et al., 2010; Kolovelonis, Goudas, Hassandra et al., 2012; Kolovelonis et al., 2013), resultert i positiv utvikling av elevenes kunnskap og motoriske ferdigheter. Zimmerman og Kitsantas (1997) fant også positiv utvikling fra selvkontroll-, til selvreguleringsnivået. Bortsett fra utviklingen av motoriske ferdigheter, har den overnevnte forskningen også funnet støtte til at den sekvensielle modellen bidrar positivt til elevenes mestringsforventninger og interesse for aktiviteten.

Alle de overnevnte studiene har blitt gjennomført i Hellas på barneskolenivå, med unntak av Kitsantas et al. (2000), som undersøkte jenter på videregående skole. Studiene bygger på hverandres resultater, og har bidratt til støtte for den sekvensielle modellen i utviklingen av motoriske ferdigheter i kroppsøving. Rammene for de fleste studiene har vært svært like, selv om de har basert seg på ulike ferdigheter: Fire av studiene undersøkte pilkasting i dart (Kitsantas et al., 2000; Kolovelonis et al., 2010; Kolovelonis, Goudas & Dermitzaki, 2012), to undersøkte dribbling i basketball (Kolovelonis, Goudas, Hassandra et al., 2012; Kolovelonis et al., 2013), en undersøkte brystpasning i basketball (Kolovelonis, Goudas & Gerodimos, 2011), og den siste undersøkte basketball skudd (Goudas et al., 2017).

Kitsantas et al. (2000) undersøkte effekten av å først lære gjennom observasjon, før deltakerne fikk øve med sosiale tilbakemeldinger i utviklingen av ferdigheter i dart. De fant at denne sekvensielle undervisningsmetoden hadde positiv effekt på jenter i videregående sin prestasjon i dart. I tillegg økte deltakernes selvrapporterte mestringsforventning, tilfredshet og indre interesse for aktiviteten (Kitsantas et al., 2000). Zimmerman og Kitsantas (1997) fant at det var effektivt å endre fra mestringsmål i en selvstendig øvingsperiode, til prestasjonsmål etter mestring av ferdigheten. Deltakerne som gjorde dette, viste bedre prestasjon i dart sammenliknet med andre intervensjonsgrupper som ikke endret mål. De andre intervensjonsgruppene overgikk imidlertid en kontrollgruppe som bare fikk øve, uten andre tiltak. Gruppen som kombinerte mestring- og prestasjonsmål rapporterte også høyere mestringsforventning, tilfredshet og indre interesse, enn de andre intervensjonsgruppene. Loggføring (strategi for selvobservasjon) i den selvstendige øvingsperioden ble sett å ha en ekstra positiv effekt på prestasjon, mestringsforventning og tilfredshet (Zimmerman & Kitsantas, 1997).

Kolovelonis et al. (2010) ga elever i femte- og sjetteklasse først muligheten til å øve på dart med tilbakemeldinger (emuleringsnivået). Deretter øvde de selvstendig, styrt av mestringsmål og loggføring av egen prestasjon (selvkontroll). Funnene bekreftet delvis at sekvensiell gjennomgang ga bedre effekt enn ikke-sekvensiell gjennomgang på prestasjon. Sjetteklasse elevene som gikk gjennom begge nivåene sekvensielt viste høyere prestasjon i dart sammenliknet med elever i andre eksperimentgrupper, som kun

fikk ett av tiltakene. Men femteklassingene tok like mye nytte av sekvensiell gjennomgang av nivåene, og deltakelse i bare ett av nivåene. Videre rapporterte sjetteklassingene som gikk sekvensielt gjennom begge nivåene høyere tilfredsstillelse og indre motivasjon, sammenliknet med elever i kontrollgruppen. I en senere studie fant Kolovelonis, Goudas & Dermitzaki (2011) at loggføring underveis hadde en positiv effekt på elevenes prestasjon i dart. De fant også at kombinerte mestring- og prestasjonsmål var like effektivt som å sette mestring- eller prestasjonsmål i den selvstendige øvingsperioden. Ett år senere undersøkte Kolovelonis, Goudas & Hassandra (2012) videre disse to nivåene. De brukte på lik linje med de andre studiene en pre- og posttest, som inkluderte gjentakende demonstrasjoner av ferdigheten dribbling i basketball. De fant at femte- og sjetteklassinger som deltok i begge nivåene, forbedret ferdighetene sine fra pre- til posttest uavhengig om de hadde mestringsmål eller prestasjonsmål. I tillegg viste resultatene at gruppen som kun gjennomførte en selvstendig øvingsperiode, hvor de satt mål og loggførte progresjon, også forbedret ferdigheten sin. Dette er i likhet Kolovelonis et al. (2010). Utover dette ble effektiviteten av de ulike nivåene underbygget i en mer naturlig kroppsøvingsskontekst, fordi elevene fikk øve i grupper (Kolovelonis, Goudas, Hassandra et al., 2012). Dette var til forskjell fra de foregående undersøkelsene, hvor deltakerne ble isolert fra medelever.

Undervisningskonteksten fra sistnevnte studie ble videreført ett år senere (Kolovelonis et al., 2013). I denne studien fikk deltakerne sette mestring- og prestasjonsmål allerede i emuleringsnivået. Dette ble funnet å være effektivt når sammenliknet med kontrollgruppen, og av større effekt enn å vente med målsetting til nivået for selvkontroll. Resultatene deres underbygger effekten av å sekvensielt gå gjennom de ulike nivåene, for utvikling av dribbleferdigheter i basketball. De fant også at introduksjonen av mestringsmål når elevene øvde med sosiale tilbakemeldinger (emuleringsnivå), påvirket elevenes tilfredshet mer positivt enn introduksjon av prestasjonsmål (Kolovelonis et al., 2013). Funnene samsvarer med forskning som undersøkte jenter på videregående (Kitsantas et al., 2000; Zimmerman & Kitsantas, 1997), men samsvarer ikke med forskning på barneskolenivå (Kolovelonis, Goudas & Dermitzaki, 2012). Med tanke på motivasjonelle faktorer fant Kolovelonis et al. (2013) en større positiv effekt på elevenes fornøyelse, når de brukte mestringsmål sekvensielt gjennom begge tiltakene, i motsetning til bruk av prestasjonsmål i ett av tiltakene. Dette

samsvarer med Kitsantas et al. (2000) og Zimmerman & Kitsantas (1997). Resultatene fra Kolovelonis, Goudas og Dermizaki (2012) viste imidlertid ikke forskjell på bruk av mestring- eller prestasjonsmål i den selvstendige øvingen. Kolovelonis et al. (2013) argumenterer for at mer tid til øving med mestringsmål i deres studie, kan ha bidratt til å produsere en større effekt.

Goudas et al. (2017) var den eneste studien som også målte deltakernes kunnskapsutvikling i intervensjonen, i tillegg til å måle ferdighetsutvikling. Alle intervensjonsgruppene gjennomgikk først observasjon av tekniske aspekter ved skudd i basketball. Gruppen som deretter gikk sekvensielt fra emuleringsnivået til nivået for selvkontroll rapporterte høyest kunnskapsutvikling om grunnleggende elementer i ferdigheten (Goudas et al., 2017). Selv om gruppen som kun øvde i emuleringsnivået også utviklet kunnskapen sin, ble ikke effekten ansett som å være stor nok. Forskerne fant imidlertid ikke at kunnskapsutviklingen i den sekvensielle gruppen, sammenlignet med de andre gruppene, ga høyere prestasjon i skuddtesten. Dette er i kontrast til andre undersøkelser gjort på barneskolenivå (Kolovelonis et al., 2010, Kolovelonis, Goudas, Hassandra et al., 2012; Kolovelonis et al., 2013).

Totalt sett støtter resultatene effektiviteten av å benytte modellen som instruksjonsmetode for å utvikle elevers idrettslige ferdigheter. I tillegg mener Kolovelonis & Goudas (2013) at denne fremgangsmåten, basert på en samlet vurdering av resultatene fra forskningen, kan bli brukt for å fasilitere overgangen mellom øving med tilbakemeldinger til egenstyrt øving, og dermed utviklingen av selvregulert læring. De mener også at denne modellen kan brukes for å individualisere undervisningen, ved at elever i samme klasse kan delta i de ulike nivåene avhengig av hvor de er i utviklingen sin (Kolovelonis & Goudas, 2013).

3.2 Målorientering, motivasjon og selvregulert læring

Forskning på den akademiske skolekonteksten ved høyere utdanning finner støtte til en sammenheng mellom målorientering og selvregulert læring (Zusho, 2017). Dette gjelder også forskning i grunnskolen (Wolters et al., 1996). Wolters et al. (1996) fant blant annet at mestringsorienterte mål var positivt relatert til ungdomsskoleelevers vurderinger av oppgave-verdi, mestringsforventning, og selvregulert strategibruk i fagene matematikk, engelsk og samfunnsfag. Fadlelmula et al. (2014) fant også at et mestringsorientert undervisningsmiljø i matematikk vil bidra til høyere oppnåelse i faget enn prestasjonsorienterte miljø. Mestringsorientering ble i denne studien funnet å være positivt relatert til elevenes bruk av tre selvregulerte læringsstrategier: elaborering, organisering og metakognitive strategier.

I boken *Handbook of Sport Psychology* presenterer og diskuterer Roberts et al. (2007) forskning på motivasjon i fysiske aktivitetskontekster. Roberts et al. (2007, s. 23) konkluderer med at forskningen er utvetydig i sitt budskap. Når deltakere opplever læringskonteksten som mestringsorientert blir deltakerne investert i oppgaven. Deres motivasjon optimaliseres og de fortsetter lenger, opplever høyere tilfredsstillelse, presterer bedre, og har mer positive følelser til seg selv og oppgaven. Mennesker på alle ferdighetsnivåer kan likevel ha fordel av å orientere seg mot både mestring- og prestasjonsmål i et læringsarbeid. Dette er fordi det gir den lærende flere kilder til informasjon om egen kompetanse (Roberts et al., 2007, s. 24). I 2011 ble det gjennomført en metaanalyse av sammenhengen mellom målorientering og aspekter ved selvregulert læring (selvobservasjon, selv-vurdering, selv-reaksjon, mestringsforventning og prestasjon) på tvers av ulike kontekster (Cellar et al., 2011). Metaanalysen inkluderte 102 forskningsartikler, med totalt 16000 deltakere. Resultatene viser at mestringsorientering var sterkere relatert til høyere prestasjon i ulike kontekster, og at selvregulert læring er mer effektivt når den styres av mestringsorienterte mål. De konkluderte blant annet med at mestringsorientering resulterer i høyere deltakelse i selvregulerte læringsaktiviteter på tvers av ulike kontekster (Cellar et al., 2011). En studie som underbygger deler av denne konklusjonen er undersøkelsen av selvregulert læring og målorientering blant kroppsøvingstudenter (Liu et al., 2020). Denne studien fant at mestringsorienterte studenter brukte kognitive og metakognitive strategier oftere enn studenter med andre målorienteringer. Studien viser at mestringsorienterte

individer, som prioriterer egenutvikling i form av læring og kompetanse blir prioritert, har høyere sannsynlighet for å benytte selvregulerte læringsstrategier (Liu et al., 2020).

Jeg presenterte tidligere at forskning med utgangspunkt i den sekvensielle undervisningsmodellen har gitt ulike resultater knyttet til effekten av mestring- og prestasjonsmål på selvregulert læring (Kitsantas et al., 2000; Kolovelonis, Goudas, Hassandra et al., 2012; Kolovelonis et al., 2013; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Zimmerman og Kitsantas (1997) fant at for snevert fokus på prestasjonsmål vil være problematisk, ettersom det kan føre til manglende interesse for læringsprosessen. De mener derfor det er viktig med en balanse mellom mestring- og prestasjonsmål. Dette er i samsvar med Roberts et al. (2007), som argumenterer for at orientering mot begge gir flere informasjonskilder om egen kompetanse.

Theodosiou og Papaioannou (2006) undersøkte forholdet mellom mål, motivasjonsklima, og deltakelse i trening og idrett på fritiden, med elevers metakognisjon i kroppsøving. Denne studien inkluderte elever fra barne-, ungdom-, og videregående skole i Hellas. Forskerne fant at målorientering og opplevd motivasjonsklima påvirket metakognitiv aktivitet. Mestringsorientering og en opplevelse av at undervisningsmiljøet var mestringsorientert bidro i forklaringen av elevers metakognitive aktivitet i faget (Theodosiou & Papaioannou, 2006). Resultatene viste at de mestringsorienterte elevene var indre motivert, opplevde læringsprosessen som verdifull i seg selv, og benyttet selvregulerende atferd i kroppsøving. Forholdet mellom opplevd motivasjonsklima og metakognitiv aktivitet var litt svakere, men motivasjonsklimaet tilrettelagt av læreren virket å spille en viktig rolle i elevers metakognitive aktivitet i faget. Lærere som vektlegger mestring i undervisning har høyere sannsynlighet for å ha elever som benytter metakognitive strategier (Theodosiou & Papaioannou, 2006).

Viktigheten av mestringsklima har i nyere tid blitt underbygget. Spanske studenter ved en lærerutdanning fikk undervisning i 12 uker etter en modell som vektlegger tilrettelegging av et mestringsklima (Cecchini-Estrada & Mendez-Gimenez, 2017). Resultatene viste en positiv utvikling i intervensjonsgruppens mestringstilnærming, og en økning i bruken av mestringsmål. Dette underbygger også tidligere resultater fra Norge, hvor mestringsklima ble funnet å påvirke elevers bruk av mestringsmål i

videregående (Halvari et al., 2011). Cecchini-Estrada og Mendez-Gimenez (2017) fant også at intervensjonsgruppen skåret høyere på fire aspekter ved selvregulert læring (planlegging, selv-sjekkning, innsats og mestringsforventning).

Det er fire norske kvantitative studier som har konsentrert seg rundt målorientering, motivasjon og selvregulert læring (Ommundsen, 2003, 2006; Laxdal et al., 2020; Olsen & Mehus, 2022).

Ommundsen (2003) undersøkte hvordan en motivasjonsfaktor kan forklare den selvrapporterte bruken av selvregulerte læringsstrategier i kroppsøving blant 343 elever i 9.-klasse. Motivasjonsfaktoren var elevenes implisitte teorier om egne evner (hvorvidt evner utvikles gjennom læring vs. hvorvidt evner er satt og i mindre grad kan påvirkes gjennom innsats). De selvregulerte læringsstrategiene inkluderte metakognitive strategier, regulering av innsats, hjelpesøkende atferd, og kognitive strategier som utdypning. Ommundsen (2003) fant at elever som mente at *evner var noe som kunne utvikles gjennom øvelse og innsats* (læringsoppfatning av evner), hadde høyere sannsynlighet for å planlegge, observere og regulere egen kognisjon og innsats i arbeid med ulike læringsoppgaver i kroppsøvingsfaget. Dette var i kontrast til elever som mente at *evner i mindre grad kunne påvirkes gjennom innsats og øving* (stabil oppfatning av evner). Studien støtter en antagelse om at stabil oppfatning av evner kan forsterke elevenes behov for ekstern kontroll, og bidra til lav mestringsstro (Ommundsen, 2003). Elevenes grad av hjelpesøkende atferd var også påvirket av elevenes mening om egne evner. Generelt ville en lærings-oppfatning av evner fasilitere hjelpesøkende atferd, mens en stabil oppfatning av evner var negativt assosiert med slik atferd.

I en annen studie undersøkte Ommundsen (2006) hvilken rolle motivasjonsklime og målorientering hadde for bruken av selvregulerte læringsstrategier i kroppsøving hos 273 elever i 10.- klasse. Resultatene av Ommundsen (2006) viste at motivasjonsklimaet påvirker elevenes bruk av selvregulerte læringsstrategier. Et mestringsorientert klima påvirket elevenes selvregulerte læringsstrategier (inkludert regulering av innsats, metakognitiv strategibruk, og hjelpesøkende atferd) utelukkende positivt. Et prestasjonsorientert klima ble derimot funnet å ha en dobbeltrolle, hvor den både kan påvirke positivt eller negativt. I situasjoner hvor en lærer klarer å formidle informasjon

basert på sosial sammenligning på en informativ og ikke-truende måte, er muligheten åpen for at de andre elevene kan lære av medelevenes læringsprosesser og opprettholde et mestringsfokus. Hvis elevene derimot tolker informasjonen som en rangering i forhold til sine medelever, kan beskjeden oppfattes truende og sette i gang selvbeskyttende prosesser og unngåelsesmål (mål som omhandler å “unngå å se dum ut”, eller “unngå å feile”) (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996, gjengitt i Ommundsen, 2006). Unngåelsesmål vil kunne føre til bruk av strategier for selvhåndikapping (for eksempel: prokrastinering), og dermed påvirke elevens bruk av selvregulerte læringsstrategier.

Den tredje studien, fra Rogaland, undersøkte forholdet mellom elevenes opplevelse av lærerstøtte for læring, motivasjonsklima, og selvregulert læring i kroppsøving for 554 videregående elever (Laxdal et al., 2020). Forskerne utforsket altså i hvilken grad læreravhengige miljøfaktorer påvirket læringsatferden til studenter i kroppsøving. Studien fant en sterk sammenheng mellom miljøfaktorene og selvregulert læring. Lærerstøtte for læring og motivasjonsklima gjorde rede for 28% av variasjonen i elevenes selvregulerte læring. Selv om dette var tilfellet indikerte resultatene at selvregulert læringsatferd er mindre fremtredende i norsk kroppsøving sammenliknet med tidligere undersøkelser gjort på mer akademiske skrivefag (Laxdal et al., 2020). Dette på tross av resultater som tilsier at et mestringsorientert læringsmiljø dominerer faget, og at elever opplever lærere som aktivt engasjert i læringsforbedrende atferd. Laxdal et al. (2020) spekulerer i om fagets iboende “hyggelige” natur, og opplevelsen av kroppsøving som et pausefag og ikke som en læringsarena, er årsakene til dette.

I den fjerde studien undersøkte Olsen og Mehus (2022) konsekvensene av ulike målorienteringer (mestring-tilnærming, mestring-unngåelse, prestasjon-tilnærming og prestasjon-unngåelse) på selvregulert læring, og sammenhengen mellom disse mekanismene og måloppnåelse i kroppsøving. Deltakerne var 571 kroppsøvingselever fordelt på to videregående skoler i Agder fylke. Resultatene viste at målorientering har tydelige konsekvenser for elevenes grad av selvregulert læring. Mer konkret viste en mestring-tilnærming sterk positiv effekt, mens prestasjon-unngåelse viste en sterk negativ effekt. Resultatene underbygger funnene til Ommundsen (2006) om at forskjellige målorienteringer påvirker ulikt i hvor stor grad elevene engasjerer seg

i selvregulerte læringsprosesser. Den finner også støtte til Laxdal et al. (2020) sine funn om at selvregulert læring er lite fremtredende i kroppsøving (Olsen & Mehus, 2022).

3.3 Selvregulert læring og prestasjon

Når det kommer til sammenhengen mellom selvregulert læring og prestasjon er forskningen ganske enig. Dent og Koenka (2016) undersøkte sammenhengen mellom selvregulert læring og akademisk prestasjon hos barn og unge i en metaanalyse. Metaanalysen inkluderte 118 artikler fra henholdsvis USA og Canada som undersøkte dette temaet, og fant en positiv sammenheng mellom selvregulert læring og akademisk prestasjon. Jo bedre en person var til å regulere og styre sin egen læring, desto høyere var sannsynligheten for at de presterte godt på skolen. Dette gjaldt for alle aldersgrupper fra grunnskolen til videregående skole, og for ulike akademiske fag. Resultatene til Dent og Koenka (2016) indikerte også at metakognitive prosesser og kognitive strategier var særlig viktig for å oppnå suksess i akademiske fag, og at de har en sentral rolle i selvregulert læring. Derfor mener de det kan være viktig at lærere i skolen vektlegger utviklingen av elevers kognitive strategibruk og metakognitive ferdigheter på alle alderstrinn. Denne studien sier ikke noe om selvregulert læring og måloppnåelse i kroppsøvingsfaget, men viser at det er en sammenheng mellom de to på tvers av ulike fag.

I idrettslige sammenhenger har forskning også vist at det er sammenheng mellom idrettslige prestasjoner og selvregulert læring. Kitsantas og Zimmerman (2002) så på forskjeller i selvregulerende prosesser mellom 30 kvinnelige universitetsstudenter med ulike ferdighetsnivåer (nybegynner, ikke-ekspert og ekspert). Deltakerne ble studert under en treningsøkt rettet mot overhåndsserve. Selv om ikke-ekspertene var sammenlignbare med ekspertene i form av kunnskapsnivå, alder og erfaring i volleyball, viste ekspertgruppen høyest grad av selvregulerende atferd i alle faser. Dette mener Kitsantas og Zimmerman (2002) indikerer at kvaliteten av en utøvers selvregulering i høyere grad kan predikere prestasjon i volleyball enn utøverens kunnskap om teknikk eller år med erfaring. Dette utvider tilsvarende funn fra en annen lagidrett gjort av Cleary og Zimmerman (2001), som undersøkte gutter på videregående når de praktiserte straffekast i basket. En nyere studie har også gjort tilsvarende funn for utøvere i individuelle idretter (Bartulovic et al., 2017). Bartulovic et al. (2017) fant at utøverne som rapporterte sterkest engasjement i selvregulert læring ble assosiert med større

sannsynlighet å tilhøre ekspertgruppen. De fant også at utøverne i ekspertgruppen viste bedre planleggingsstruktur for daglige treningsrutiner, høyere mestringsforventning i møte med utfordringer, og hyppigere selvobservasjon av teknikk og prestasjonsutfall. Dette er i samsvar med den tidligere forskningen til Kitsantas og Zimmerman (2002) som fant at ekspertgruppen var forskjellig fra de to andre gruppene på fire områder av selvregulering: planlegging, adaptasjon, selvvurdering og selvobservasjon. Ekspertene var mer tilbøyelig til å reflektere over egen prestasjon, rette på egen teknikk ved feilserve, bedrive hjelpesøkende atferd, observere seg selv og sette spesifikke teknikk- eller prosessmål. Det siste samsvarer med enda tidligere forskning (Zimmerman & Kitsantas, 1997) om pilkast i dart, hvor bevissthet rundt egne tekniske mangler (dvs. å kunne sette seg spesifikke mål rettet mot teknikk), ble funnet å forbedre ferdighetsutvikling i stor grad. Denne forskningen indikerer at selvregulert læring har betydning for prestasjoner innenfor idrett og aktivitet. Det kan ikke direkte overføres til kroppsøvingfaget, ettersom det er et skolefag med vanlige elever og ikke en toppidrettskontekst med eliteutøvere. Men det kan indikere at elever som engasjerer seg i selvregulert læring i faget kan ha høyere sannsynlighet for å utvikle idrettslige ferdigheter.

Cleary et al. (2006) undersøkte effekten av opplæring gjennom de tre sykliske fasene på selvregulert læring og prestasjon i straffekast i basketball. Studien inkluderte 50 studenter, på vei til å bli kroppsøvingslærere. Deltakerne ble delt inn i en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe. Eksperimentgruppen ble trent i selvregulert læring gjennom å sette seg mål, planlegge og overvåke egen fremgang, evaluere og justere egen prestasjon og regulere motivasjon. Kontrollgruppen fikk ingen opplæring. Eksperimentgruppen overgikk kontrollgruppen betydelig i prestasjon. Eksperimentgruppen opplevde også en økning i selvtillit og motivasjon til å fortsette å øve på ferdigheten. Resultatene fra denne studien indikerer at å gi elever opplæring i selvregulert læring, gjennom de tre sykliske fasene, kan være en effektiv strategi for blant annet å utvikle ferdigheter innenfor selvregulert læring, prestasjoner, og motivasjon (Cleary et al., 2006). Resultatene viste også en positiv sammenheng mellom antallet selvregulerende faser studentene ble trent i, og prestasjonene deres. Det er lite forskning i Norge på dette området, men Olsen og Mehus (2022) fant en direkte effekt av selvregulert læring på måloppnåelse i kroppsøving. Dette underbygger viktigheten av å fremme undervisningen av selvregulerte læringsstrategier i faget.

4. Tiltaket

Studiens formål er som tidligere nevnt å undersøke hvilke erfaringer videregående elever gjør seg i kroppsøvningsundervisning, når denne baserer seg på prinsipper for selvregulert læring. Problemstillingen stilte krav til utformingen av et undervisningsopplegg. I dette kapitlet vil det redegjøres for prosessen av å utvikle undervisningsopplegget, som empirien i denne oppgaven er forankret i. Utformingen av undervisningsopplegget foregikk hovedsakelig på bakgrunn av den sykliske modellen for den selvregulerte læringsprosessen. Men også andre deler av teorien var viktig for å sikre at undervisningsopplegget baserte seg på prinsipper fra den selvregulerte læringsprosessen. I tillegg har LK20 vært viktig for å sikre at undervisningsopplegget også er forankret i læreplanverket og KRO01-05. Formålet med kapitlet er å skape en forståelse av sammenhengen mellom teori, forskning og læreplanverket i undervisningsopplegget. I tillegg vil jeg presentere endringer og undervisningsvurderinger som påvirket sluttresultatet, før jeg til slutt viser hvordan undervisningen ble gjennomført i praksis.

Tiltaket refererer til en samlebetegnelse på de pedagogiske tiltakene, og undervisningsopplegget deltakerne deltok i. *Arbeidsoppgaven* refererer imidlertid til den spesifikke oppgaven elevene fikk utdelt i forbindelse med tiltaket. Arbeidsoppgaven ble utgangspunktet for implementeringen av pedagogiske tiltak i studien. Denne oppgaven skulle reflektere teori på selvregulert læring, og samsvare med LK20 og KRO01-05. I samsvar med den sykliske modellen presentert i denne oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 253-263; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000), ble målet at arbeidsoppgaven skulle guide elevene inn i de ulike fasene av selvregulert læring.

4.1 Relevans til LK20

I *overordnet del av læreplanen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13) står det følgende: «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis». Skolen har dermed et ansvar om å legge til rette for at elevene lærer å lære, gjennom å bli bevisst på egne læringsprosesser, slik at de gradvis kan ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling. Dette er i tråd med et sosialt-kognitivt perspektiv på selvregulert læring hvor eleven blir ansett

som en aktiv deltaker i egen læringsprosess (Pintrich, 2000, s. 452). Videre skal opplæringen fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring gjennom hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Kontroll og regulering av egen motivasjon, kognisjon og atferd, i tillegg til bruk av, og kunnskap om læringsstrategier er sentrale deler ved selvregulert læring, og derfor ansett som relevant.

I KRO01-05, under *fagets relevans og sentrale verdier* (Kunnskapsdepartementet, 2019), står det beskrevet at alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Dette betyr at kroppsøving på lik linje med andre fag skal jobbe for å realisere at elevene lærer å lære i faget. Utover dette skal faget stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, ut fra elevenes egne forutsetninger. For å stimulere til livslang bevegelsesglede ut ifra egne forutsetninger, kan det argumenteres for at utviklingen av selvregulerte læringsferdigheter vil være nyttig. Blant annet fordi selvregulert læringsferdigheter gir et utgangspunkt for å utnytte potensialet vi har til å være agenter i eget liv (Bandura, 2001, s. 1), og for å optimalisere blant annet motivasjon (Zimmerman, 2000, s. 5). I tillegg vil elever ifølge definisjonen av selvregulert læring bli styrt og begrenset av deres mål og de kontekstuelle rammene (Pintrich, 2000, s. 453). Dette er ikke begrenset til undervisningen i kroppsøving, men gjelder gjennom livet. Til slutt står det i KRO01-05 at elever i kroppsøving skal få erfaringer knyttet til hva egen innsats betyr for oppnåelsen av mål (Kunnskapsdepartementet, 2019).

På bakgrunn av dette besluttet jeg at arbeidsoppgaven skulle legge til rette for:

1. Elevenes mulighet til å sette egne mål underveis og planlegge for hvordan de ville nå de målene.
2. Elevenes mulighet til å gjennomføre læringsarbeidet, basert på egne mål og planlegging.
3. Elevenes mulighet til å reflektere over eget læringsarbeid.

Dette skulle sikre relevans til LK20 og KRO01-05 ved å gi elevene muligheten til å (1) ta en aktiv rolle i egen læringsprosess, (2) reflektere over egne læringsprosesser, (3) få erfaringer knyttet til hva egen innsats har for å oppnå mål.

4.2 Engasjement i selvregulert læring

For å guide elevene inn i den selvregulerte læringsprosessen ble det besluttet at undervisningsrammen skulle legge til rette for at elevene fikk planlegge for egen måloppnåelse ut ifra egne målsettinger, i forkant av hver time. Deretter skulle de få gjennomføre timen, uten ekstern kontroll, men med mulighet for hjelp av en lærer ved behov. Etter hver time skulle de også få muligheten til å reflektere over gjennomførelsen av hver time. Dette var for å gi dem muligheten til å reflektere over hvorvidt det var nødvendig å gjøre endringer til neste time. Elevene ble guidet inn i planlegging- og refleksjonsfasen ved å svare skriftlig på et skjema i starten, og mot slutten av hver time.

Planleggings- og refleksjonsskjemaene (vedlegg 5, 6 og 7) er inspirert og modifisert fra en studie hvor forskere samarbeidet med lærere for å utarbeide egenrederings-verktøy for barneskoleelever i akademiske skrive-oppgaver i barneskolen (Perry et al., 2020). Disse verktøyene skulle både støtte elevens utvikling av selvregulert læring og innhente informasjon om deres engasjement i selvregulert læring. Med inspirasjon fra Perry et al. (2020, s. 424-427) skulle planlegging- og refleksjonsskjemaene benyttet i denne oppgaven først og fremst støtte elevenes engasjement og utvikling i selvregulert læring. Formuleringene benyttet i disse evalueringsverktøyene anså jeg til å være lette å forstå, ettersom de i utgangspunktet ble utformet for barneskoleelever.

Ettersom potensialet til å engasjere seg i selvregulert læring også stiller krav til elevenes valgmuligheter (Schunk, 2012, s. 406), ble det viktig at oppgaven ga elevene frihet. Friheten skulle sikre at elevene kunne velge de læringsstrategiene de selv opplevde som hensiktsmessig for egen læring. Et eksempel på et slikt valg er om de ville arbeide alene og/eller med andre. Deltakerne fikk også velge mellom tre utradisjonelle aktiviteter (parkour, freestyle fotball og capoeira), for å sikre valgmuligheter gjennom hele oppgaven. Elevene fikk valget mellom tre utradisjonelle aktiviteter av flere grunner. Jeg vurderte først og fremst at læringsarbeidet hadde større overføringsverdi til andre områder i livet, dersom de ble møtt av ukjente aktiviteter. For det andre vurderte jeg at en for åpen oppgave kunne skape utfordringer knyttet til hvor lang tid elevene ville bruke på å finne, og velge seg en aktivitet. For det tredje var det et forsøk på å opprettholde litt kontroll over hva elevene holdt på med.

4.3 Endringer underveis

4.3.1 Introduksjonsøktene og refleksjonsnotat

I utgangspunktet skulle elevene gjennom to introduksjonsøkter over to dobbelttimer i kroppsøving før de ble presentert for arbeidsoppgaven. Introduksjonstimene skulle gi elevene verktøy i form av ulike læringsmetoder og strategier de kunne bruke for å løse utfordringer i møte med selvstendig læringsarbeid. I tråd med den sekvensielle undervisningsmodellen, skulle dette forberede elevene til det selvstendige læringsarbeidet i tiltaket (jf. kapittel 2.3.1 og 3.1). Dette skulle gi elevene like forutsetninger for å engasjere seg i selvregulert læring gjennom tiltaket. I tillegg var tanken at elevene skulle få et bevisst forhold til de valgene de tok underveis i læringsarbeidet, for å skape en høyere metakognitiv aktivitet og forståelse av hva selvregulert læring betyr i praksis. På bakgrunn av elevenes mangel på undervisning først gjennom Covid-19, deretter på grunn av lærerstreik, besluttet jeg imidlertid å ta vekk introduksjonsøktene. De etiske vurderingene og konsekvensene knyttet til dette valget legges frem senere (se kapittel 5.5.3).

Arbeidsoppgaven skulle øke elevenes potensial til å engasjere seg i selvregulert læring i møte med en aktivitet. Dette stilte krav til elevenes valgmuligheter (Schunk, 2012, s. 406). Valgmulighetene skulle sikre at elevene kunne benytte de læringsstrategiene de selv opplevde som hensiktsmessig for egen læring. Et eksempel på et slikt valg er om de ville arbeide alene og/eller med andre.

Det ble også fjernet et refleksjonsnotat, som skulle være en avsluttende oppgave for alle elevene. Refleksjonsnotatet skulle presenteres som en mulig vurderingsmulighet for faglærere, når undervisningen presenteres slik den ble gjennom tiltaket. Det ble imidlertid fjernet fra prosjektet på bakgrunn av begrensninger med tanke på tid og studiens omfang. Det ble heller ikke ansett som mulig å gjennomføre på det aktuelle tidspunktet for gjennomførelsen, fordi elevene hadde mye annet skolearbeid.

4.3.2 Formuleringer i arbeidsoppgaven

Gjennom utformingen av oppgaven ble ordlyden oppdatert underveis. I de første utkastene ble det formulert at elevene i oppgaven skulle “få muligheten til å ta større ansvar for egen læring”. Denne formuleringen ble diskutert med veileder. Vi kom frem til at “større ansvar for egen læring” kunne tolkes i retning at elevene ikke vanligvis tar

ansvar for egen læring. Denne ordlyden ble oppfattet negativ, og ble endret til at elevene skulle “få større frihet til å tilrettelegge for egen læring”. En annen formulering som endret seg underveis, var at arbeidsoppgaven baserte seg på følgende kompetansemål:

Gjennomføre leker, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter og forstå hvordan ulike aktiviteter påvirker og utvikler koordinasjon, styrke, utholdenhet og bevegelighet
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Oppgaven var derfor først at elevene skulle lære om hvordan den aktiviteten de valgte «påvirker, og utvikler koordinasjon, styrke, utholdenhet og bevegelighet». Dette ble til slutt vurdert til å være mer idrettsrettet enn ønskelig. Det ble derfor besluttet at oppgaven heller skulle omhandle elevenes «læring om egne læringsprosesser».

Endringene som ble gjort tok utgangspunkt i at elevene skal lære hva egen innsats har å si for måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Basert på dette ble læringsmålet i arbeidsoppgaven endret fra «Du skal lære om hvordan den aktiviteten du velger påvirker og utvikler koordinasjon, styrke, utholdenhet og bevegelighet», til: «Du skal forstå mer av din egen læringsprosess og hvordan egen innsats påvirker din oppnåelse av læring».

4.4 Presentasjon av arbeidsoppgaven

4.4.1 Informasjonsheftet

Basert på overnevnte begrunnelser ble elevene presentert for en arbeidsoppgave som skulle vare i fire uker. Utover dette ble arbeidsoppgaven presentert gjennom et hefte (se vedlegg 5), som ga elevene følgende informasjon:

- Hva skal du arbeide med?
- Hvordan skal du arbeide?
- Hvorfor skal du jobbe med dette på denne måten?
- Forklaringer av ulike verb i oppgaven

«Hva skal du arbeide med?», inkluderte selve oppgavebeskrivelsen. I delen «hvordan skal du arbeide?», fikk elevene en kort presentasjon av begrepet selvregulert læring. De ble forklart at de i hver undervisningstime skulle forsøke å planlegge for, observere, og

reflektere over eget læringsarbeid. «Hvorfor skal du jobbe med dette på denne måten?» skulle være en argumentasjon for hvorfor undervisningen skulle gjennomføres på denne måten, med utgangspunkt i overordnet del av læreplanen, læreplanen i kroppsøving og forskning. Til slutt skulle delen «forklaringer av ulike verb i oppgaven» være et verktøy elevene kunne benytte seg av for å forstå hva de ulike verbene (eks.: å planlegge, å gjennomføre, å reflektere) i oppgavene betydde. Forklaringene elevene fikk presentert tok utgangspunkt i Kunnskapsdepartementet (2018, s. 21-23).

4.4.2 Oppgavebeskrivelsen

Arbeidsoppgaven presenteres her i en modifisert utgave av slik den ble presentert for elevene (se vedlegg for original versjon):

Du skal velge en av disse tre aktivitetene:

Parkour Capoeira Freestyle fotball

Deretter er perioden delt inn i tre arbeidsoppgaver:

1. Du skal sette deg ulike mål i en av aktivitetene og jobbe for å nå de målene.
2. Du skal reflektere over egen læringsprosess.
3. Du skal forstå hvordan egen innsats har betydning for om du oppnår læring i arbeidet med aktiviteten.

Proessen ved at du setter deg mål for hva du ønsker å oppnå, og deretter jobber for å nå de målene, før du til slutt skal reflektere over egen læringsaktivitet, skal bidra til at du: (1) lærer om deg selv og egen læringsprosess, (2) forstår hva aktiviteten krever av deg, og (3) hva egen innsats har å si for din måloppnåelse.

4.5 Gjennomføring

4.5.1 Første undervisningstime

Det ble satt av 10 minutter til gjennomgang av oppgaven hvor elevene kunne stille spørsmål dersom noe var uklart. Deretter ble det satt av ti minutter til planlegging. Elevene ble informert om at jeg og faglærer var tilgjengelig, dersom de skulle trenge hjelp underveis. Elevene ble også oppfordret til å bruke det de hadde tilgjengelig for å

finne informasjon om, og inspirasjon til, aktiviteten. Dette kunne være hverandre, andre elever på skolen, eller internett. Se tabell 1 for en skjematisk visning av hvordan første time ble gjennomført i praksis.

Tabell 1: *Tid i de sykliske fasene i første undervisningstime.*

TID	FASENE	BESKRIVELSE
15 min	Planleggingsfasen	Gjennomgangen av oppgaven, og spørsmål ble besvart innen syv minutter. Deretter fikk alle elevene utdelt planleggingsskjemaet for første time. Der valgte elevene aktivitet, og begynte sin første planleggingsprosess. Til sammen tok denne delen 15 min av undervisningen, før alle hadde levert inn planleggingsskjemaet.
55 min	Handlingsfasen	Elevene startet med oppgaven og begynte å gjennomføre aktiviteten i sitt tempo.
5 min	Selvrefleksjonsfasen	Elevene fikk utdelt refleksjonsskjemaet mot slutten av undervisningstimen. Her reflekterte de over spørsmål om hvordan første time hadde gått, og hva de ønsket å gjøre i neste time. Det var individuelt hvor lang tid elevene benyttet i denne fasen. Til slutt leverte elevene inn skjemaene.

Etter gjennomgangen av arbeidsoppgaven fikk alle elevene utdelt et ark hvor de skulle velge en aktivitet og begrunne hvorfor de valgte den. På det samme arket skulle elevene krysse av på alternativene “ja”, “nei” og “usikker” til tre ulike påstander: “Jeg har troen på at jeg over de 4 neste ukene ...” (1) “skal klare å sette mål og jobbe for å nå de målene jeg setter meg”; “skal klare å reflektere over egen læringsaktivitet”; og “skal klare å forstå hva egen innsats betyr for om jeg når målene mine, og oppnår læring i aktiviteten”. Å svare på disse spørsmålene skulle få dem til å vurdere oppgaven og skape forventninger om egen mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 252-256). At de

gjorde vurderinger til hele perioden, istedenfor å sette seg mål i aktiviteten, ble også gjort fordi det ble antatt at det ville vært vanskelig å sette seg mål i aktiviteten første time, når de ikke hadde erfaringer med aktiviteten ennå.

Etter elevene hadde fylt ut skjemaet, planla de i korte trekk hva de skulle gjøre for å komme i gang med oppgaven, før de begynte med gjennomføringen. Alle fikk beskjed om at de kunne endre planene sine underveis i gjennomføringen. Dette var i tråd med den selvregulerte læringsprosessen, hvor elevene konstant evaluerer læringsarbeidet sitt basert på tilbakemeldinger fra ulike selvregulerte læringsprosesser, som resulterer i endringer underveis (Pintrich, 2000, s. 455).

Mot slutten av timen fikk elevene utdelt et refleksjonsark (se vedlegg 8), hvor de skulle huke av på hvordan de følte seg underveis i økten (“glad”, “fokusert”, “forvirret”, “frustrert”, og/eller “kjedet meg”). Deretter skrev de ned refleksjoner om hvorfor de følte seg slik. Til slutt skulle de fullføre setningene (1) “gjennom timen forsøkte jeg å ...”, (2) “neste time vil jeg forsøke å ...”, og (3) “i denne timen lærte jeg ...”. Dette var for å gi dem muligheten til å bli mer bevisst over hva som eventuelt hadde gjort dem fokusert i timen, eller hva som var grunnene til at de eventuelt følte seg frustrert. På denne måten kunne de forsøke å gjøre noe med det inn mot neste time. Elevene leverte inn arkene til meg før de dro fra undervisningen.

Faglærer var i ikke til stede under første økt på grunn av kursdeltakelse. Dette ble ikke sett på som et stort problem ettersom faglærers rolle i undervisningen skulle være å trekke seg tilbake og la elevene løse utfordringer uten kontroll fra lærer. Unntaket var dersom elevene benyttet hjelpesøkende atferd, og spurte om hjelp fra lærer. Det ble vurdert at jeg kunne bidra med nødvendig hjelp ved behov.

4.5.2 Resterende undervisningstimer

I resterende undervisningsøkter var faglærer også til stede. Elevene gikk gjennom samme prosess som vist tidligere (se tabell 1), med unntak av at arbeidsoppgaven ikke ble presentert på nytt. I de resterende ukene ble det derfor brukt mer tid innenfor handlingsfasen, enn i første time. I planleggingsskjemaet de resterende ukene (se vedlegg 7) skulle de svare på: «Mitt mål for dagens undervisning er ...», «For å nå målet mitt i dag skal jeg ...». Til slutt skulle de krysse av for «ja», «nei», eller «usikker», på påstanden: «Jeg har troen på at jeg når målet mitt i løpet av denne timen». Dette skulle

hjelp dem å planlegge for måloppnåelse, og det skulle bidra til at elevene satt forventninger til egen mestring.

Refleksjonsskjemaet som ble benyttet i første time, ble også benyttet i resterende uker av tiltaket. Refleksjonsskjemaet skulle, sett i sammenheng med planleggingsskjemaet, bidra til at elevene reflekterte over hvorvidt deres målsetting og forventning om mestring i begynnelsen, stemte overens med det de hadde gjennomført i timen. Som nevnt tidligere måtte de svare på hva de skulle gjøre i neste time i dette skjemaet. Dette var for å fullføre fasenes sykliske natur, og skulle gi rom for at refleksjonene og evalueringene de gjorde seg påvirket planleggingen av neste time, når refleksjonene fortsatt var «ferske».

De tre første ukene ble gjennomført etter hverandre. Den fjerde økten måtte utsettes en uke fordi elevene skulle delta på et foredrag i undervisningstiden for kroppsøving. Dermed utgikk kroppsøvingundervisningen denne uken. Dette gjorde at det ble 14 dager mellomrom mellom økt tre og økt fire.

5. Metode

I forrige kapittel redegjorde jeg for for undervisningsopplegget, som var utgangspunktet for datainnsamlingen i denne studien. Videre presenterer jeg studiens vitenskapsteoretiske tilnærming, som er utgangspunktet for de metodiske valgene for datainnsamling. Deretter følger metoden jeg benyttet, etiske refleksjoner, og hvilke implikasjoner metoden har for studiens kvalitet.

5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

5.1.1 Det fortolkende paradigmet

Loland og McNamee (2017) skiller mellom tre paradigmer innenfor idrettsvitenskapen: Det klassiske-, det kritiske-, og det fortolkende paradigmet. Et *paradigme* «består af nogle generelle teoretiske antagelser samt love og teknikker for anvendelsen af disse (...)» (Chalmers, 1976/1995, s. 141). Det virker styrende for det vitenskapelige forskningsarbeidet, ved å utgjøre normer og regler for hva som kan studeres innenfor den vitenskapen som paradigmet styrer (Chalmers, 1976/1995, s. 142). Hvordan kunnskap i denne oppgaven frembringes, vil derfor påvirkes av min paradigmatisk plassering i det vitenskapsteoretiske landskapet.

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan elever i videregående skole erfarer kroppsøvingundervisning når denne baserer seg på prinsipper for selvregulert læring. Problemstillingen vektlegger forståelse av hvordan elever erfarer en alternativ praktisering av faget. Dette innebærer at mine egne fortolkninger av elevenes erfaringer blir avgjørende i søken etter kunnskap. Dette utelukker en plassering innenfor det klassiske-, naturvitenskapelige paradigmet, som egner seg best for å forklare lovmessige sammenhenger, istedenfor menneskeskapt fenomen (Loland & McNamee, 2017). På bakgrunn av at mine egne fortolkninger av elevers beskrivelser blir avgjørende i denne oppgaven, plasserer jeg meg innenfor det fortolkende paradigmet, også kalt *hermeneutikken*.

Metodologisk vil arbeidet innenfor hermeneutikken innebære meningsfortolkning av skriftlige kilder, fra eksempelvis *intervjuer og/eller deltakerne observasjon* (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 73; Loland & McNamee, 2017, s. 66). Basert på dette er kvalitative forskningsmetoder å foretrekke (Tjora, 2021, s. 27). Forskningsfeltet

domineres allerede av kvantitative analyser (Kermarrec et al., 2022, s. 182), noe som kan bety at det er behov for studiens kvalitative tilnærming.

Gjennom kvalitativ forskning legges det vekt på forståelse av informanters opplevelse og meningsdannelse, og hvilke konsekvenser meningene har (Tjora, 2021, s. 27). I intervjuet blir kunnskapen skapt i samhandling mellom intervjuer og intervjuperson. Intervjueren anses som medprodusent og medforfatter av intervjuet, fordi intervjuerens spørsmål bestemmer emnene det snakkes om, og tar underveis aktive valg som bestemmer samtalen retning (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 218). På den måten er jeg, som forsker, en del av kunnskapsutviklingen i denne kvalitative studien. Jeg må derfor behandles som en mulig feilkilde, ut ifra min *forforståelse*. Jeg presenterer videre betydningen av dette begrepet, før jeg presenterer min egen forforståelse.

5.1.2 Hermeneutisk forforståelse

Sentralt i hermeneutikken står den *hermeneutiske sirkel* og tolkerens *forkunnskaper* om temaet som undersøkes (Fangen, 2010, s. 47; Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 73). Dette handler om å ikke la seg begrense av sine forhåndsoppfatninger, og understreker viktigheten av å være klar over egen forutinntatthet (bias) (Fangen, 2010, s. 50-51). Bakgrunnen for dette er ifølge Hans Georg Gadamer at all vår forståelse springer ut fra vår *forforståelse* (Øksnes, 2008, s. 77). Denne forforståelsen kan vi ikke fri oss fra, men den vil modifiseres etter hvert som ny kunnskap blir tilegnet (Fangen, 2010, s. 47). Dette utgjør en kontinuerlig veksling mellom forståelse og forforståelse, der nye erfaringer vil innlemmes i forståelsen vår, som igjen danner grunnlag for nye erfaringer og forståelser (Solli, 2018, s. 161). Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Heidegger, 1927, gjengitt i Fangen, 2010, s. 47).

Når vi skal fortolke noe, i mitt tilfelle elevenes erfaringer knyttet til kroppsøvingundervisning basert på prinsipper for selvregulert læring, påvirker min forforståelse hva jeg ser etter, og hva jeg faktisk ser (Fangen, 2010, s. 51). Idealet er ifølge Fangen (2010, s. 47) å gå inn i et felt med et åpent sinn, samtidig som det foreligger kunnskap nok til å nærme seg feltet på en hensiktsmessig måte. Ved å lese annen forskning på feltet kan man for eksempel unngå å gjøre nøyaktig det andre har gjort i forkant, og dermed sikre aktualitet og fremtidig interesse for forskningen. Poenget er at det er umulig å gå inn i et forskingsfelt uten noen forkunnskaper

overhodet. På bakgrunn av dette vil jeg presentere min forforståelse i et eget underkapittel (se kapittel 5.1.3). Målet er å bli bevisst på mine egne forforståelser, og dermed også fordommer, for å ekskludere alt som kan hindre meg i å forstå feltet slik det subjektivt fremstår for deltagerne (Fangen, 2010, s. 51).

5.1.3 Min forforståelse

Mine forforståelser som kan påvirke dette forskningsarbeidet springer fra min bakgrunn som tidligere kroppsøvingselev, den praktisk pedagogiske utdanningen min, og erfaringer som lærer i faget. Jeg har også utarbeidet et undervisningsopplegg fra teori og forskning på selvregulert læring. I tillegg har jeg tatt valg basert på min forståelse av hvordan faget bør bli praktisert gjennom læreplanverket (Kunnskapsdepartementet 2017, 2019), og min forståelse av hvordan forskning presenterer at faget faktisk blir praktisert (Laxdal et al., 2020; Erdvik, 2020; Säfvenbom et al., 2015). I det neste kapittelet vil jeg redegjøre for min forforståelse, og reflektere over meg selv som mulig feilkilde. For å opprettholde en ryddig oversikt har jeg valgt å strukturere min forforståelse i ulike kategorier: *Bakgrunn for oppgaven, utformingen av tiltaket, rekruttering av deltakere.*

Bakgrunnen for oppgaven kan ikke betraktes uavhengig av min egen dannelsesreise fra elev på grunnskolen til mitt dagsaktuelle utdanningsnivå og arbeid som lærer.

Utformingen av tiltaket tar for seg påvirkningen fra teoretiske perspektiver, og samtaler med veileder, som kan ha gitt forventninger til både undervisningsopplegg og deltakere. Hvordan *rekrutteringen av deltakere* kan ha bidratt til min forforståelse blir redegjort for til slutt, fordi rekrutteringen av skole foregikk gjennom mitt eget nettverk av bekjentskap.

Bakgrunnen for oppgaven

På grunnskolen trivdes jeg i kroppsøvfingsfaget. Faget stilte krav til en fysisk aktiv livsstil, noe jeg hadde. Selv om jeg prøvde ut håndball og rugby, stod mye på slalåm om vinteren, og var aktiv på trampolinen om sommeren, stod fotball hovedsakelig som min treningsbakgrunn da jeg begynte på idrettsfag på videregående. Min forforståelse på den tiden, var at jeg skulle gå toppidrett. Dette endret seg raskt, da jeg ble introdusert for allsidigheten som foreligger i breddeidretten. På denne skolen fortalte en av lærerne mine meg, at jeg virket pedagogisk anlagt, og burde vurdere læreryrket.

Med en spirende kjærlighet for allsidige bevegelsesaktiviteter, og en tro på at pedagogikken var riktig retning for meg, begynte min vei mot å bli idrettsfag- og kroppsøvingslærer i Stavanger. Her ble jeg interessert i hvordan fysisk aktivitet kunne påvirke psykisk helse. Dette ble utgangspunktet for bacheloroppgaven min. Forståelsen jeg satt igjen med styrket en entusiasme for fysisk aktivitet som en allsidig arena. Den videre utdanningen førte meg til Norges Idrettshøgskole og praktisk pedagogisk utdanning hvor den pedagogiske praksisen i kroppsøvingsfaget var et gjennomgående tema. Forskning på hvordan faget presenteres var ofte utgangspunkt for diskusjoner i undervisning, i tillegg til at LK20 var i prosessen av å bli utarbeidet. Min forståelse av faget ble påvirket av forskningen som tilsa at faget best representerte elever som var aktiv i de tradisjonelle ballidrettene, og jeg ble bevisst på hvorfor jeg selv hadde trivdes i faget da jeg gikk på grunnskolen.

Debatten om kroppsøvingsfaget rådet i både undervisningen og i media. Spørsmål om hva som egentlig skal læres i kroppsøving ble stilt og fagets legitimitet ble satt på prøve av politikere. Et ønske om å bidra til at faget skulle oppnå et bedre rykte ble tent. Parallelt med dette ble jeg introdusert for forskning på selvorganiserte aktivitetskontekster. Her ble jeg oppmerksom på at læring og utvikling kunne foregå uten en «underviser» til stede. Den spirende kjærligheten for allsidige bevegelsesaktiviteter inkluderte nå også en nysgjerrighet til alternative bevegelsesaktiviteter, og hvordan læring og utvikling foregår uten lærerkontroll. Jeg tenkte at kunnskap om dette kunne kanskje gi svar på hvordan kroppsøvingsfaget kunne nå alle, og ikke bare de som driver med tradisjonelle idretter. Dette ble inngangsdøren til min interesse for praktiseringen av kroppsøvingsfaget, og det som har resultert i en masteroppgave basert på undervisning gjennom prinsipper fra selvregulert læring.

Alle disse hendelsene har ført meg til dit jeg er i dag. Det er bakteppe for min forståelse av at faget er i fare for å ikke oppnå sine mål om å skape bevegelsesglede for alle, men at dette begrenses til én bestemt elevgruppe. Dette kan påvirke mitt syn på hvordan informantene fremstiller den tradisjonelle undervisningen sin, og gjøre at jeg stiller meg mindre kritisk til beskrivelser hvor den tradisjonelle undervisningen ser ut til å være preget av de samme tradisjonelle idrettene, og fysiske kravene jeg ble møtt med i grunnskolen.

Utformingen av tiltaket

Min forforståelse av at faget var at det ofte blir presentert gjennom en idrettsdiskurs. Jeg ønsket derfor å utforme et pedagogisk tiltak som kunne fungere som et alternativ til den tradisjonelle undervisningen. Dette ble en lang prosess som krevde mye kunnskapsutvikling i forkant. Etter hvert kom det frem at selvregulert læring var et forskningsfelt som var lite belyst i kroppsøvingsteksten. Selv om det fantes studier som målte elevers deltakelse i selvregulert læring, manglet jeg kunnskap om hvordan elevene opplevde undervisning, når den baserte seg på prinsipper fra selvregulert læring. Kunnskapen jeg opparbeidet meg tilsa at selvregulert læring var mindre framtredd i kroppsøving enn i andre akademiske skrivefag. Min umiddelbare forforståelse var at dette kunne ha å gjøre med idrettsdiskursen, og idrettens mangeårige påvirkning på faget. Derfor ønsket jeg å lage et undervisningsopplegg, som skulle basere seg på prinsipper for selvregulert læring. Utformingen ble hovedsakelig preget av teori. Men erfaringer fra læreryrket gjorde meg også bevisst på utfordringer som kunne oppstå underveis. Disse erfaringene, i tillegg til samtaler med veileder, skapte noen forventninger til hvordan elevene kunne reagere på en alternativ undervisningspraksis, hvor læreren sin rolle går fra å være eksternt kontrollerende, til å bare være en tilgjengelig veileder ved behov. Et eksempel kan være forventningen om at elever som alltid har blitt fortalt hva de skal gjøre til enhver tid, sannsynligvis ville oppleve det som utfordrende å arbeide så selvstendig som tiltaket krevde. Dette gjorde meg bevisst på å være tålmodig i møte med elever som ikke forstod hva de skulle gjøre, og la dem få tid til å tilpasse seg den alternative undervisningen.

De ulike rollene jeg kom til å møte på ble også reflektert over. Min rolle var ikke begrenset til å være en forsker, men inkluderte også en «undervisningsrolle», ved at jeg var til stede og tilgjengelig i timene for elevene. Formålet med tiltaket var at elevene selv skulle få muligheten til å legge til rette for egne læringsprosesser, noe som krevde at læreren trakk seg tilbake. Dette krevde igjen at jeg bestemte meg for i forkant av tiltaket, å ikke fortelle noen hva de burde gjøre, fordi jeg risikerte å ødelegge muligheten for at de fant ut av det på egen hånd, eller i samarbeid med sine medelever. Faglæreren måtte også informeres om denne beslutningen, for å opprettholde formålet med tiltaket. Avtalen ble derfor at vi bare skulle hjelpe til dersom det var sikkerhetsmessig nødvendig, eller dersom elevene benyttet hjelpesøkende atferd, som er en selvregulert læringsstrategi. Jeg kan uansett ha vært en påvirkningskilde til elevenes

atferd, ettersom jeg til tider deltok som en fullstendig deltaker og utførte ulike aktiviteter på egenhånd og/eller sammen med elevene.

Rekrutteringen og inntrykk av deltakere

Ledelsen ved den aktuelle skolen, ble kontaktet via en relasjon mellom meg og en ansatt ved skolen. Den ansatte jeg hadde relasjon til hadde ikke kjennskap til klassen som til slutt endte opp som deltakerne i studien, men ga meg likevel en forforståelse av den aktuelle faglæreren for klassen. I samtaler med den aktuelle faglæreren i forkant av tiltaket, fikk jeg også en forståelse av at denne faglæreren var opptatt av å fremme læring i faget. På bakgrunn av interessen faglæreren viste til prosjektet, fikk jeg en forståelse av at elevene kanskje var godt forberedt til selvstendig læringsarbeid. Denne forforståelsen møtte imidlertid et problem, da jeg ble minnet på at undervisningen i faget lenge hadde foregått som hjemmeundervisning på grunn av Covid-19, i tillegg til at skolen lenge var stengt på grunn av lærerstreik. På en måte kunne det være at hjemmeundervisningen under Covid-19 hadde forberedt elevene godt på selvstendig læringsarbeid, men det kunne også være at hjemmeundervisningen ikke hadde bidratt til mye læring. Dette gjorde at forventningene ikke ble like tydelige, fordi resultatene av lærerstreik og mye hjemmeundervisning, ikke var mulig å si noe om.

Hvordan Covid-19 påvirket skolene hadde jeg selv erfaringer med fra både praksis, og eget arbeid som lærer ved siden av mastergradsutdanningen. Deltakernes kroppsøvningsundervisning på den videregående skolen kan derfor ha vært preget av ekstraordinære tiltak som hjemmeundervisning. Mine videre analyser av deltakernes opplevelser av den tradisjonelle undervisningen, må derfor ses i sammenheng med Covid-19 sin påvirkning på undervisningen. Det er derfor viktig å presisere at eventuelle tolkinger av elevenes erfaringer fra det tradisjonelle kroppsøvningsfaget, må ses i sammenheng med elevenes totale utdanning i kroppsøving, ettersom de i videregående har en del manglende undervisning.

5.2 Design

Studien undersøker en bestemt gruppe (elever i 2. klasse: videregående), i en avgrenset undervisningskontekst (kroppsøvningsundervisning). Det ble innført pedagogiske tiltak i en avgrenset undervisningsperiode, representert av en arbeidsoppgave (se kapittel 4). Det empiriske utgangspunktet inkluderer på denne måten en *case*, gjennom *pedagogiske*

tiltak i videregående kroppsøvningsundervisning (Fangen, 2010, s. 187). De pedagogiske tiltakene varte over fire uker, hvor deltagende observasjon ble gjennomført. I tillegg ble fem semistrukturerte dybdeintervjuer om deltakernes erfaringer med tiltaket gjennomført i etterkant av tiltaket. De pedagogiske tiltakene ble representert gjennom arbeidsoppgaven (se kapittel 4), og utformet fra teori om den selvregulerte læringsprosessen og *den sykliske modellen* presentert tidligere (se kapittel 2.3.2).

5.3 Datainnsamling

5.3.1 Utvalg

Studien ble gjennomført på en videregående skole på Østlandet. En formell godkjenning for studien ble gitt av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) før skoleledelsen ble kontaktet. Kontakten oppstod gjennom en relasjon mellom meg og en ansatt ved skolen. Informasjon om studien ble sendt ut til ledelsen via e-post, og eventuelle spørsmål ble besvart. Da ledelsen godkjente gjennomføringen av studien ble skolen besøkt for å få oversikt over tilgjengelig utstyr og hallplass. På denne måten kunne tiltaket, tilpasses skolens rammer. På det aktuelle tidspunktet var det knyttet stor usikkerhet til studiens gjennomførbarhet med tanke på Covid-19. Studien måtte etter hvert utsettes flere ganger, både på grunn av Covid-19 og senere lærerstreik.

I oktober 2022 ble oppstart vurdert som mulig. Noen deler av studiens gjennomførelse, for eksempel valg av klasse, ble da planlagt sammen med ledelsen. I et videomøte mellom meg og ledelsen ved den aktuelle skolen, ble valg av klasse diskutert på bakgrunn av tilgjengelighet og praktiske hensyn til studien og skolen. Aktuelle klasser ble diskutert ut ifra utvalgsriterier, og andre hensiktsmessige forhold som timeplan, årsplan og tilgjengelig plass til undervisning.

Klassen som gjennomførte tiltaket er som nevnt basert på et strategisk utvalg med visse kvalifikasjoner og egenskaper, relevante for min studie. Deltakerne (N= 23) måtte oppfylle forhåndssette krav om at:

1. Deltakerne var over 16 år.
2. Deltakerne fulgte ordinær kroppsøvningsundervisning.

I prosessen av å skaffe intervjupersoner til dybdeintervjuer, var eneste krav at eventuelle intervjudeltakere hadde deltatt i alle undervisningstimene gjennom tiltaket. Det ble ikke

satt krav til at intervjupersonene skulle tilhøre flere enn en av aktivitetsgruppene de kunne velge mellom i tiltaket. Dette var fordi studien søker forståelse av elevenes erfaringer med tiltaket, som var det samme i alle aktivitetene. Med tanke på antallet intervjupersoner, ble det gjort en vurdering angående studiens tidsramme og tilgjengelige ressurser (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 148). Det ble derfor prioritert et mindre utvalg på fem til åtte intervjupersoner. Dette gjorde det mulig å være grundig i analysearbeidet (Kvale og Brinkmann, 2009/2015, s. 149). Alle som samtykket til å bli spurt om å delta i intervju etter studiens sluttdato (n=21), fikk spørsmål om å delta i intervju. Av disse svarte syv elever at de ville stille opp til intervju. Det ble deretter avtalt tid og sted med hver enkelt elev. Det oppstod to tilfeller av sykdom, og totalt fem intervjuer ble derfor gjennomført. Basert på studiens tidsramme, og at antallet intervjupersoner var innenfor målet, ble det besluttet å ikke avtale nye tidspunkter i de to tilfellene hvor intervjuene ikke kunne gjennomføres.

5.3.2 Deltagende observasjon

I perioden etter at elevene fikk utdelt arbeidsoppgaven de skulle jobbe med i tiltaket, var jeg alltid til stede i kroppsøvingstimene, i tilfelle det var behov for hjelp eller oppklaringer knyttet til oppgaven. I tillegg til å hjelpe elever underveis, åpnet dette for å observere elevene i samhandling med dem. Ifølge Tjora (2021, s. 63) kan dette være en god argumentasjon for å benytte seg av observasjon som datagenerering, ettersom kostnadene er begrenset, men muligheten er til stede for at man kan skaffe data som egner seg som supplement til intervjudata.

Deltagende observasjon ble ansett som en naturlig observasjonsmetode, fordi rollen som veileder/hjelper uansett krevde samhandling og samtaler med elevene underveis.

Deltagende observasjon viser til den komplekse balansen mellom å involvere deg «(...) i samhandling med andre, samtidig som du iakttar hva de foretar seg» (Fangen, 2010, s. 13). Fangen (2010, s. 13) nevner videre flere fordeler ved metoden. Hun nevner at deltagende observasjon åpner for førstehåndserfaringer, direkte inntrykk og følelser, som kan gi et bredt utgangspunkt for tolkninger. Dette kan gjøre forskeren følsom for mindre åpenbare sider ved feltet som studeres, som ikke nødvendigvis ville blitt fanget opp i en intervjusituasjon. Videre vil intervjuer representere intervjupersonenes subjektive opplevelser av det som har foregått. Jeg er selektiv når jeg observerer, men kan samtidig reflektere over egen utvelgelse og sortering av inntrykk, og bruke disse

refleksjonene i analysen av materialet. På denne måten benyttet jeg deltagende observasjon i forkant av intervjuene, for å kunne kontrollere det som ble sagt i intervjusituasjonene, opp mot mine tidligere observasjoner (Fangen, 2010, s. 15).

5.3.3 Semistrukturert intervju

Det finnes ifølge Kvale og Brinkmann (2009/2015, s. 35) utallige former for forskningsintervjuer, og få «allment godkjente» standardregler å forholde seg til i det kvalitative intervjuet. Hvordan det planlegges og gjennomføres, avhenger imidlertid av temaet for, og formålet med, undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 140). Ifølge Tjora (2021, s. 128) vil dybdeintervjuer, også kalt *semistrukturerte intervju*, som hovedregel brukes der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer. På bakgrunn av dette mener jeg et semistrukturert intervju, egner seg best til å besvare min problemstilling.

Et slikt intervju kan brukes for å undersøke hvordan deltakere har opplevd spesifikke endringer, hva de har gjort for å takle utfordringer som har dukket opp, og erfaringene knyttet til denne håndteringen (Tjora, 2021, s. 128-129). Det er «(...) verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 46), men utføres i overensstemmelse med en semistrukturert intervjuguide, som inneholder forslag til spørsmål rundt spesifikke temaer som er forhåndsbestemt av forskeren (Tjora, 2021, s. 127).

Sentralt står *åpne spørsmål* som gir informantene mulighet til å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle (Tjora, 2021, s. 128). Dette gir også muligheten for et bevisst forsøk på fordomsfrihet, ved å være åpen for nye og uventede fenomener, som kan åpne uventet kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 49). I tillegg kan intervjuspørsmålene gi anledning til refleksjonsprosesser, hvor intervjupersoner kan oppdage nye aspekter ved temaet de beskriver, og plutselig få øye på forbindelser de ikke var oppmerksomme på tidligere i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 49). På denne måten blir kunnskap konstruert i et samspill mellom intervjuer og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 76). Under vises et eksempel på dette fra et av intervjuene:

Intervjuer: Så det hender du setter deg noen mål?

Hanna: Ja, men det har jeg faktisk ikke tenkt over. At jeg faktisk setter meg mål for timen. Men jeg gjør jo det når jeg sier at "jeg vil klare det" før timen starter.

Intervjuene kunne blitt gjennomført som gruppeintervjuer for å innhente større mengder data fra flere informanter samtidig (Tjora, 2021, s. 137). Det ble uansett besluttet å gjennomføre intervjuene individuelt, for å opprettholde mest mulig orden i intervjuutskriftene og analysen i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 180). Elevene i den aktuelle klassen hadde også ulike timeplaner, noe som kunne gjort planleggingen av eventuelt gruppeintervjuer utfordrende.

5.3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden inneholdt, som tidligere understreket, et semistrukturert forslag til spørsmål, rundt spesifikke temaer som ble forhåndsbestemt (Tjora, 2021, s. 127). Ifølge Tjora, 2021, s. 159) går intervjuet gjennom hovedsakelig tre faser:

Oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål. Fasene representerer prosessen fra å skape trygghet i starten, til å invitere informanten til å gå i dybden i hoveddelen, og til en avrundning som normaliserer situasjonen mellom intervjuer og informant mot slutten (Tjora, 2021, s. 159-160).

Intervjuguiden ble utformet basert på disse tre fasene, og ettersom intervjuet var satt til å være semistrukturert ble ikke intervjuguiden nødvendigvis fulgt slik den fremstår (se vedlegg 4). Den ble heller benyttet som en overordnet plan over temaer som skulle belyses gjennom intervjuet, og med forslag til spørsmål som kunne stilles underveis (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 162). Kvale og Brinkmann (2009/2015, s. 190) mener et godt kvalitativt intervju også rommer stor spontanitet, og at ikke alt kan være planlagt. I tråd med dette avvikte jeg tidvis fra forhåndsbestemte planer og intervjuformer, dersom det opplevdes nødvendig for å skape bedre flyt i intervjuene. Dette ga meg også mulighet til å følge opp uttalelser jeg opplevde som interessante underveis. Refleksjoner i forkant om hvordan dette kunne gjøres ble gjort alene, og i samarbeid med veileder over en videosamtale i forkant av første intervju.

Temaene inkludert i intervjuguiden ble ansett som relevant for å kunne forklare og diskutere ulike opplevelser av undervisningsopplegget. Innenfor temaene ble det produsert forslag til ferdigformulerte, fullstendige spørsmål, med stikkordspregede hjelpespørsmål (Tjora, 2021, s. 167). Det ble også lagt opp til sammenligninger mellom den tradisjonelle undervisningen og tiltaket, for å gjøre det lettere for intervjupersonene å beskrive sine opplevelser. Her er et eksempel fra intervjuguiden:

Spørsmål: Hvordan opplevde du denne oppgaven i forhold til andre arbeidsoppgaver dere har hatt i kroppsøving?

Oppfølgingsspørsmål: Var det noe du følte oppgaven satt mer eller mindre krav til, sammenlignet med vanlig undervisning?

I tråd med de tre fasene skulle oppvarmingsspørsmålene være i noen få minutter, og trygge informantene. Informantene ble for eksempel spurt i denne fasen om alder, hobbyer, og inviterte til en åpen samtale som krevde lite refleksjon (McCracken, 1988, gjengitt i Tjora, 2021, s. 160). Refleksjonsspørsmålene dannet kjernen i intervjuet og inviterte til refleksjoner gjennom åpne spørsmål. Disse spørsmålene ble delt inn i syv temaer, for å holde orden på de mange spørsmålene (Tjora, 2021, s. 171): (1) *tidligere erfaringer med kroppsøving*, (2) *opplevelse av læring i kroppsøving*, (3) *presentasjon av arbeidsoppgaven*, (4) *arbeidsoppgaven*, (5) *planlegging, handling og refleksjon*, (6) *læring*, og (7) *mestring*. Til slutt fungerte avrundingspørsmålene som en avslutning på intervjuet. Her fikk informantene mulighet til å snakke om det de ikke følte de hadde fått snakket om. De fikk også beskjed om å ta kontakt dersom de skulle lure på noe i etterkant av intervjuet, og ble takket for hjelpen. Under følger et eksempelspørsmål fra hver fase:

- (1) *Oppvarmingsspørsmål: Har du en hobby utenfor skolen, eller en aktivitet du liker å drive med til vanlig?*
- (2) *Refleksjonsspørsmål: Kan du fortelle om hva du eventuelt opplever at du har lært gjennom arbeidsperioden?*
- (3) *Avrundingspørsmål: Helt til slutt, har du noe du ønsker å si, eller legge til, som du føler du ikke har fått sagt i løpet av intervjuet?*

Jeg la lagt vekt på å produsere spørsmål som var korte og enkle å forstå for

informantene (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 165). Åpne spørsmål ble produsert i intervjuguiden for å unngå at informantenes svar skulle påvirkes av spørsmålsformuleringen, og for å gi muligheten til utdypende svar fra informantene.

5.3.5 Gjennomføring av intervju

I tråd med Tjora (2021, s. 132) sine beskrivelser av forutsetninger for å lykkes med dybdeintervjuer, reflekterte jeg i forkant over hvordan jeg kunne skape en avslappet intervjusituasjon. Jeg planla for ulike tiltak som skulle sikre en trygg og avslappet intervjusituasjon.

1. Det skulle være vann og glass tilgjengelig for informantene.
2. Alle intervjupersonene skulle møtes ved hovedinngangen på skolen. Dette åpnet for «smalltalk», og en myk overgang til intervjusituasjonen.
3. Når vi ankom rommet skulle alle få beskjed om at de kunne forsyne seg med vann dersom de ønsket noe å drikke.
4. Før intervjuet startet skulle informantene bli gjort oppmerksomme på formålet med intervjuet, og på rettighetene sine. De skulle få beskjed om at de når som helst kunne avslutte intervjuet, uten å måtte oppgi grunn for hvorfor. De skulle også bli spurt om det var greit at intervjuet ble tatt opp på båndopptaker, selv om de hadde godkjent dette fra før.

Alle intervjuene ble gjennomført i tråd med overnevnte plan. Intervjuene varte i gjennomsnitt i 46 minutter, hvor det korteste og lengste varte i henholdsvis 36 og 54 minutter. Intervjuene fant sted «ansikt-til-ansikt» på den aktuelle skolen, i løpet av de to etterfølgende ukene av tiltaket (desember 2022). Det var ønskelig å gjennomføre intervjuene fortløpende etter tiltakets avslutning, for å sikre at informantenes inntrykk fra tiltaket fortsatt var ferske. I tillegg gjorde dette at transkriberings- og analyseprosessen kunne starte fortløpende. Det nærmet seg slutten på høstsemesteret, og timeplanene til deltakerne var preget av heldagsprøver og vurderingssituasjoner. Dette gjorde det utfordrende å planlegge for intervju i noen tilfeller. Intervjuene ble som regel gjennomført i fritimer. Dersom tidspunktene påvirket informantenes undervisning, ble det gjort avtaler med aktuelle faglærere i forkant, for å sikre at intervjupersonene ikke mistet viktig og relevant undervisning.

Det ble benyttet lydopptak i alle intervjuene, noe alle informantene godkjente gjennom en signert samtykkeerklæring i forkant av studien. Personvern ble overholdt etter De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (NESH) og Norges Idrettshøgskole (NIH) sine retningslinjer for innsamling og lagring av personopplysninger (NESH, 2021; Norges Idrettshøgskole, 2023). Det ble blant annet lånt diktafon fra NIH for å sikre god lyd (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 205), og lydopptakene ble umiddelbart overført til utstyr som overholdt NESH og NIHs regler for lagring av data i studentprosjekter. I den fortløpende transkriberingen av intervjuene ble personopplysninger pseudonymisert, og lydopptakene slettet. Det ble ikke nødvendig med koblingsnøkler, noe som sikret anonymisering av datamaterialet. I tråd med planen over, ble alle informantene spurt om det var greit at jeg benyttet lydopptak av intervjuet før intervjuet startet, noe alle godkjente. De ble også opplyst om lydopptakets formål, at opptaket ville bli slettet etter transkribering, og at dette ville skje fortløpende etter intervjuets avslutning. Bruk av lydopptak åpnet for at jeg kunne konsentrere meg mer om deltakerne som snakket, og sørget for god kommunikasjon og flyt i intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 180).

Som tidligere beskrevet la intervjuguiden vekt på åpne spørsmål. Det ble likevel benyttet ledende spørsmål underveis, for å gjennomgående sjekke intervjusvarerens reliabilitet og for å verifisere mine tolkninger underveis (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 201). Under er et eksempel på et slikt ledende spørsmål, hvor en av informantene rettet på min tolkning.

Intervjuer: Så du følte at målene dine ble mer og mer kompliserte?

Markus: Ja, de ble mer og mer komplisert ... eller fyldige. Jeg fikk bare lyst til å utvide enda mer og mer.

Dette var en del av kvalitetssikringen underveis i intervjuet og baserte seg på kvalitetskriterier fra Kvale og Brinkmann (2009/2015, s. 194). Disse kvalitetskriteriene henviser til idealintervjuet, hvor meningen med det som blir sagt bør tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptakeren slås av. Selv om kriteriene ifølge Kvale og Brinkmann (2009/2015, s. 193) kan synes å være uopnåelige idealer, fungerer de som gode retningslinjer for god intervju praksis. Jeg forsøkte derfor å overholde retningslinjene så godt jeg kunne. Dette gjorde jeg gjennom å vektlegge enkle og åpne

spørsmål, stille oppfølgingsspørsmål og forsøke å verifisere mine egne tolkninger underveis (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 194). Kvale og Brinkmann (2009/2015, s. 196) presenterer også noen kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Hen skal blant annet være: (1) kunnskapsrik, (2) styrende, (3) vennlig, (4) en aktiv lytter, (5) åpen, (6) styrende, (7) kritisk, og (8) erindrende. Jeg leste gjennom kriteriene i forkant av intervjuene, som en del av egne forberedelser.

Kvale og Brinkmann (2009/2015, s. 88) understreker at å intervjuer er et håndverk, som læres gjennom å praktisere intervjuer. De foreslår transkribering av intervjuer som en god kilde til læring, og refleksjon rundt prosessen og problemene rundt å intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 88). Det ble ikke gjennomført et eget pilotintervju, på bakgrunn av tid og antall informanter. Men det første intervjuet ble gjennomført, lyttet til, og transkribert, før resterende intervjuer ble gjennomført. Dette skulle ifølge Kvale og Brinkmann (2009/2015, s. 91) bidra til å gi selvtillit ved å beherske praktiske spørsmål i forbindelse med å intervjuer; gi muligheter for å forbedre innhold og formuleringer; og bli mer bevisst på betydningen av oppfølgingsspørsmål. Gjennom å lytte til intervjuet i etterkant, og transkribere det, ble jeg bevisst på at jeg i enda større grad kunne tillate meg å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg ble også oppmerksom på at i noen tilfeller ble spørsmålsformuleringene lengre enn nødvendig. Jeg opplevde at jeg fikk gjort nødvendige justeringer inn mot de resterende intervjuene. Likevel opplevde jeg at prosessen av å gjennomføre, lytte til, og transkribere det første intervjuet gjorde meg trygg på at jeg ga informantene god nok tid til å tenke seg om i intervjuene. Jeg ble også trygg på at jeg var en aktiv lytter, ved at jeg klarte å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til ting som ble sagt på tidligere tidspunkt i intervjuet.

5.3.6 Transkribering av intervju

Gjennom transkripsjon blir «(...) samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert til skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 204). Dette medfører blant annet tap av kroppsspråk, stemmeleie og åndedrett. På denne måten kan transkripsjoner anses som svekkende gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 205). Selv om det ikke finnes et fasitsvar på korrekt transkripsjon, vil det ifølge Kvale og Brinkmann (2009/2015, s. 212) være hensiktsmessig å stille spørsmålet: «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?». Denne studien skal ikke brukes til å gjøre språklige analyser, og krever nødvendigvis

ikke ordrett transkripsjon. Likevel ble det fulgt en anbefaling av Tjora, 2021, s. 185), om å være mer detaljert enn det man tror er nødvendig. På bakgrunn av dette tok jeg noen standardvalg for hvordan alle intervjuene skulle transkriberes (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 208). Da valgte jeg å holde et høyt detaljnivå i transkripsjonene.

I transkripsjonene ble kortere opphold i kommunikasjonen referert til som «...», og lengre stillhet som «(lang pause)». Hvis informantene lo ble dette referert til som «(latter)». I alle transkripsjonene ble også bruk av ufullstendige ord skrevet ned. For eksempel, «mmm» og «ehm ...». Selv om ikke alle ordene ble ansett som relevante, fulgte jeg anbefalingen over om å være mer detaljert enn jeg tenkte var nødvendig. Dette gjorde meg bevisst på hvor mye jeg selv benyttet meg av ordet «ehm» i forkant av spørsmålsformuleringer, og «mhm» for å vise interesse for samtalen. I første intervju ble jeg også oppmerksom på at jeg benyttet ordet «bra», når jeg var fornøyd med mengden informasjon på ett tema, før vi gikk videre til et nytt tema. Dette kunne virke som en positiv forsterker på svarene som ble gitt, og dermed påvirke andre svar (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 202). Dette gjorde at jeg ble bevisst på egen intervjupraksis, og heller forsøkte å vise interesse gjennom kroppsspråk, som for eksempel å nikke. Selv om det relativt høye detaljnivået gjorde transkripsjonsprosessen mer tidkrevende, var den positive siden at jeg ble godt kjent med innholdet i de ulike intervjuene. Det ble imidlertid besluttet at ufullstendige ord, ansett som ubetydelig for analysen av utdraget skulle fjernes dersom utdraget skulle brukes i analysen. Dette var for å gjøre utdragene mer oversiktlig. Et annet standardvalg som ble tatt i forkant av intervjuene var at alle transkripsjonene skulle skrives på bokmål, uavhengig av om informantene hadde ulike dialekter. Dette skulle sikre anonymisering.

5.4 Analyse av transkriberte intervjudata

Analysen av de transkriberte intervjudataene baserer seg på en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming (Loseke, 2016, s. 23-25). Det innledende kodearbeidet (Steg 1) fulgte en induktiv logikk, ved å ta utgangspunkt i data. Det videre kodegrupperingsarbeidet (Steg 2) tok i starten utgangspunkt i en induktiv logikk, men ble gradvis påvirket av teorien i større grad. Enkelt forklart kan en si at første steg handlet om å se nærmere på de mindre delene av datamaterialet, mens neste steg handlet om å se helheten av alle delene fra første steg (Johannessen et al., 2018, s. 294). I dette

kapittelet vil jeg redegjøre først for den induktive fremgangsmåten i Steg 1. Deretter følger en redegjørelse for hvordan den videre kodegrupperingen ble utført i Steg 2.

5.4.1 Steg 1 – Induktiv empirinær koding

I første del av analysen opprettet jeg, manuelt, empirinære koder fra hvert intervju. Det vil si at kodene ikke ble utviklet i forkant fra teorien, men direkte fra datagrunnlaget underveis (Tjora, 2021, s. 218). Dette omtales av Tjora (2021, s. 218) som *induktiv empirinær koding*, og skal «(...) redusere påvirkningen av forventninger og teorier som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen (...)». Dette er også i tråd med det hermeneutiske prinsippet om *tekstens autonomi*: at teksten bør forsås ut ifra sin egen referanseramme, og hva teksten selv sier om et tema (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 237).

Det ble benyttet et kvalitativt dataprogram (Nvivo, utg. 1.7.1) som verktøy i denne innledende delen av analysen. Litteraturen antyder at kvalitative verktøy kan forbedre gjennomsiktighet, gyldighet og pålitelighet i kvalitativ forskning, samtidig som de kan effektivisere koding og kodesammenligning (Chandra & Shang, 2017, s. 95). Min personlige erfaring ble at verktøyet bistod i systematiseringen av kode- og grupperingsarbeidet. Det gjorde det også mulig å arbeide med dokumentene (intervjutranskripsjonene) uten å endre dem. Tjora (2021, s. 255) mener dette er en fordel ved bruk av slike verktøy, fordi man da unngår å eventuelt destruere materialet gjennom klipp-og-lim.

Kodene ble, i tråd med induksjon, produsert fra intervjudeltakernes egne beskrivelser i empirien, istedenfor at kodene ble forhåndsprodusert fra teorien. En fullstendig induksjon er imidlertid ikke mulig, ettersom tiltaket ble utformet på bakgrunn av teorien (Loseke, 2016, s. 25). Dette gjorde at teorien sannsynligvis alltid var i bakhodet mitt, på tross av den innledende induksjonen. Kodene ble manuelt opprettet ved at jeg markerte utdrag fra det transkriberte materialet, og deretter opprettet en kode ved å bruke informantenes egne ord, for å gjenkjenne utdragene. For eksempel laget jeg koden “*subway surfer*”, ut ifra følgende utdrag:

Intervjuer: *Hvilke aktivitet valgte du og hvorfor?*

ID3: *Parkour. Jeg valgte det fordi det virket spennende. Jeg hadde ... Det er sånn «subway surfer» opplegg, så skulle teste ut.*

Intervjuer: *Hva er subway surfer?*

ID3: *Det er sånn mobilspill, hvor man løper på togskiner og ruller og sånn.*

Koden «subway surfer» representerte utdraget over, som igjen omhandlet informantens tidligere erfaring med parkour gjennom et mobilspill. Slike “uvanlige” koder fester seg lettere i hukommelsen, og gjør det lettere å ivareta koblingen mellom kode og empirisk materiale underveis. Slik jobbet jeg meg gjennom hvert enkelt intervju, til hele det transkriberte datamaterialet var kodet. I første del av analysen satt jeg igjen med 413 empirinære koder. Gjennom denne prosessen fikk jeg en større forståelse for innholdet i intervjuene, og mulighetene for å bli overrasket av datamaterialet ble holdt åpne. Det neste steget ble deretter en tematisk *kodegruppering*.

5.4.2 Steg 2 – Kodegrupperingen

Den videre kodegrupperingen ble gjort for å samle koder med en tematisk sammenheng i grupper, og for å skille ut irrelevante koder til en restgruppe. Denne tematiske kodegrupperingen ble også gjort manuelt, ved bruk av Nvivo som verktøy. Det ble forsøkt å opprettholde en induktiv fremgangsmåte for de tematiske kodegruppene, for å beholde muligheten til å bli overrasket av datamaterialet. De tematiske kodene ble derfor opprettet underveis, og ikke på forhånd. Jeg ble uansett bevisst på at den teoretiske påvirkningen gradvis ble større utover analysearbeidet. Dette kan forklares ved at tiltaket ble utformet fra teori, og at intervjuguiden ble utformet fra teori og tiltaket.

Når de 413 empirinære kodene fra det innledende analysearbeidet hadde blitt fordelt inn i tematiske grupper, stod jeg igjen med syv tematiske kodegrupper: (1) Tradisjonell undervisning som forutsetning (2), frihet, (3) krav om selvstendighet, (4) Undervisningsklima, (5) målsettinger, (6) læringsstrategier, (7) Læringsutfall.

Den tematiske grupperingen gjorde det lettere å se etter likheter og ulikheter i hvordan informantene gjorde beskrivelser av de samme temaene. For eksempel ble koden fra eksempelet over («subway surfer») inkludert i den tematiske gruppen (6) *læringsstrategier*. Koden representerte en læringsstrategi fra planleggingsfasen i den

selvregulerte læringsprosessen, hvor valget av aktivitet ble tatt på bakgrunn av at informanten aktiverte sine forkunnskaper om parkour. Koder som ble funnet å ikke ha noe relevans, ble sortert inn i en restgruppe.

Når kodene var ferdig gruppert, fant jeg at flere av de tematiske kodegruppene ga innsikt i en felles tematikk. Derfor ble de tematiske kodegruppene samlet i et enda høyere tematisk nivå: (1) Tradisjonell undervisning som forutsetning (*kodegruppe 1*), (2) Elevenes oppfatning av tiltaket (*kodegruppe 2 og 3*), (3) Selvregulert læring gjennom tiltaket (*kodegruppe 4, 5, 6*), (4) Læringsutfall (*kodegruppe 7*). Disse endte også opp med å representere strukturen i oppgavens analysekapittel.

5.5 Etiske refleksjoner

Et premiss for god vitenskapelig praksis er åpenhet rundt forskningsetiske vurderinger og refleksjoner underveis i forskningsarbeidet. Denne studien er forpliktet til å følge et sett med normer og retningslinjer utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse har vært utgangspunktet for etiske vurderinger og refleksjoner i alle faser av prosjektet, og skal bidra til å fremme fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021).

5.5.1 Meldeskjema

Ettersom studien krevde behandling av enkelte personopplysninger (jf. Personopplysningsloven, 2018) ble det i forkant av studiens oppstart sendt inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Personopplysningene angikk signert samtykke og lydopptak av enkelte deltakere. I intervjuene ble det oppgitt informasjon om studieretning, erfaringer med idrettslag, klasstrinn og kjønn. Disse opplysningene ble ikke vurdert som sensitive, men som bakgrunnsinformasjon. Behandlingen av personopplysningene ble vurdert av NSD som lovlig, og studien ble formelt godkjent. På bakgrunn av deltakernes alder (16-17 år) ble det ikke stilt krav til foreldresamtykke. Ettersom prosjektets avslutning ble utsatt på grunn av Covid-19 og lærerstreiken 2022 ble det etter hvert sendt inn en endring i meldeskjemaet. Endringen gjaldt ny dato for prosjektavslutning, og ble godkjent.

5.5.2 Informert samtykke

Videre ble studien gjennomført i tråd med det som var oppgitt i meldeskjemaet. Dette inkluderte at alle deltakerne skulle ha informert samtykke. I følge NESH (2021) skal det forskningsetiske samtykket være frivillig, informert og utvetydig. Deltakerne ble i tråd med dette gitt informasjon om formålet med prosjektet, rettigheter underveis og konsekvenser ved deltakelse. Gjennom første møte mellom forsker og de aktuelle deltakerne ble alle, med unntak av en, presentert for et informasjonsskriv både muntlig og skriftlig en uke før prosjektstart. Det ble også innhentet frivillig samtykke samme dag fra de tilstedeværende. Her fikk de muligheten til å stille spørsmål rundt studien og behandling av personopplysninger direkte til forsker. De fikk også informasjon om deres rettigheter underveis, eksempelvis at de kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser. Den fraværende deltakeren ble presentert for informasjonsskrivet i første undervisningstime av prosjektet, og fikk samme mulighet til å stille spørsmål. Selv om alle elevene samtykket til deltakelse i studiens undervisningsopplegg, min observasjon av timene, og behandling av personopplysninger, var det noen elever som ikke samtykket til å delta i intervju. Disse elevene ble derfor ikke spurt om deltakelse i intervju ved prosjektslutt. Fullstendig godkjenning fra NSD, godkjenning for endring og informasjonsskriv er lagt ved som vedlegg (henholdsvis: vedlegg 1, vedlegg 2 og vedlegg 3).

5.5.3 Elevenes manglende undervisning

Det ble lagt vekt på at deltakelse i studien ikke skulle gi negative konsekvenser for deltakerne. På bakgrunn av at den aktuelle skolen i studien ble berørt av streiken, ble det fortløpende gjort vurderinger knyttet til hvilke konsekvenser dette hadde for elevene. Streikens varighet gjorde at de aktuelle deltakerne gikk glipp av mange uker med undervisning og læring. På bakgrunn av elevenes mangel på undervisning, sammen med prosjektets omfang, ble det vurdert at varigheten av prosjektet skulle reduseres fra seks til fire uker. I denne vurderingen ble det besluttet at to introduksjonsøkter, som i utgangspunktet skulle være en del av studien ble fjernet. Introduksjonsøktene hadde som formål å introdusere elevene for ulike læringsstrategier og verktøy med betydning for selvregulert læring. Dette resulterte i at studien ikke fikk kontrollert for et likt utgangspunkt i elevenes selvregulerte læring inn mot oppgaven. Det ble likevel vurdert at studien fortsatt kunne føre til verdifull kunnskapsutvikling, og at avgjørelsen

oppretholdt en respekt for både den aktuelle faglærerens planlagte årsplan, og elevenes læringsutbytte i faget.

5.5.4 Data – Generering, oppbevaring og behandling

Oppbevaring og behandlingen av datamaterialet har også blitt håndtert med hensikt om å opprettholde elevenes krav på *anonymitet*, i tråd med retningslinjene til NESH (2021). Datamaterialet har underveis blitt lagret under passordbeskyttelse og kodede filnavn, eksempelvis ID1 (intervjudeltaker 1). Dersom deltakere oppga personnavn under intervju, ble også de i transkriberingen endret til pseudonymer. Andre tiltak har vært å transkribere intervju fortløpende etter gjennomføring slik at lydopptak av deltakere kunne slettes. Konfidensialiteten er samtidig opprettholdt ved at informasjon som kan bidra til å gjenkjenne skole, deltakere eller kommune ikke oppgis. De fysiske papirskjemaene elevene besvarte underveis i prosjektet, planleggingsskjema og refleksjonsskjema, inneholdt ingen personopplysninger, men ble samlet inn og opprettholdt på en trygg plassering i tilfellet deltakerne ønsket å se tilbake på noe de hadde skrevet. De ble til slutt makulert etter at det siste intervjuet ble gjennomført.

Under notering av observasjoner var jeg bevisst på ansvaret mitt om å notere så detaljert som mulig for å produsere så gode data som mulig. Underveis ble ikke personopplysninger notert i observasjonsnotatene, for å redusere risikoen for at slik informasjon skulle komme på avveie. Selv om det var utfordrende å notere detaljerte observasjoner underveis, var observasjonsnotatene tenkt som helhetlige beskrivelser av den dynamiske stemningen i rommet. Dette skapte mer frihet til å notere stikkord underveis i undervisningen, og følge opp med en helhetlig beskrivelse av et helhetlig inntrykk rett etter undervisningen.

5.6 Studiens kvalitet

5.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om forskningsresultatenes troverdighet, og handler om hvorvidt resultatet av denne studien kan reproduseres på andre tidspunkt, av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 276). I både den deltagende observasjonen, og intervjuene, har jeg som forsker måttet improvisere og fulgt opp det min subjektive mening har ansett som spennende, eller relevant underveis. Dette gjør det vanskelig, om ikke umulig, å duplisere denne studien. Innenfor kvalitativ forskning vil man ofte

snakke om *transparens*, som grunnlag for troverdighet (Tjora, 2021, s. 264).

Transparens handler om å redegjøre for framgangsmåten i studien, blant annet hvilke problemer som har oppstått underveis, hvordan deltakere er rekruttert og hvordan empirisk materiale er analysert (Tjora, 2021, s. 264). Dette forutsetter å kritisk vurdere eget arbeid, slik at leseren oppfatter meg som troverdig. I min forforståelse (kapittel 5.1.3) kan man gjøre seg opp et inntrykk av min subjektive mening, og hvordan dette kan ha påvirket troverdigheten av resultatene.

I gjennomføringen studien har relasjonen min til elevene hatt betydning for utviklingen av data. I et av intervjuene ble det for eksempel nevnt at det var spennende å ta del i et mastergradsprosjekt, og at det opplevdes som «(...) kult å være en del av». Dette kan ha påvirket den aktuelle intervjupersonen ved at undervisningen fikk et konkret formål. Dette kan ha påvirket elevens motivasjon gjennom tiltaket, og eventuelle svar i intervjuet. Den aktuelle intervjupersonen var likevel ærlig om at hen foretrakk den tradisjonelle undervisningen dersom målet var ferdighetsutvikling i aktivitetene. Dette ble ansett som et tegn på at hen var ærlig om sine meninger rundt tiltaket, selv om det betydde å være negativ til enkelte sider av det.

Som tidligere nevnt (se kapittel 5.3.5) ble det benyttet ledende spørsmål for å gi intervjupersonene muligheten til å bekrefte eller avkrefte mine tolkninger underveis. Denne måten å bruke ledende spørsmål på kan ses på som en styrke for reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 202). Likevel kan de verbale og kroppslige responsene jeg ga uttrykk for underveis i intervjuene ha fungert som positive og/eller negative forsterkere på svarene som ble gitt, og dermed ha påvirket svarene på andre spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 202). Et eksempel fra det første intervjuet var at jeg benyttet ordet «bra» underveis. Dette kan ha svekket reliabiliteten i dette intervjuet. Som nevnt unngikk jeg å bruke ordet «bra» etter jeg ble bevisst på det i første intervju. Kvale & Brinkmann (2021, s. 211) viser eksemplet på at to forskjellige personer kan transkribere samme intervju på forskjellige måter. Dette gjorde at jeg i transkriberingsprosessen tok noen standardvalg for å opprettholde en lik transkribering av alle intervjuene (se kapittel 5.3.6).

5.6.2 Validitet

Validitet omhandler i hvilken grad de svarene vi finner, faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille, altså studiens *gyldighet* (Tjora, 2021, s. 260). Dette omhandler i hvilken grad de tolkningene jeg gjør av datamaterialet mitt er gyldig. Min hermeneutiske forforståelse har konsekvenser for hvordan jeg tolker datamaterialet mitt, og har derfor blitt presentert i et eget kapittel (se kapittel 5.1.3). Utover dette har jeg benyttet flere metoder for datagenerering, også kalt *triangulering* (Fangen, 2010, s. 171). Triangulering kan ifølge Fangen (2010, s. 171) bidra til å øke validiteten til fortolkingene gjort i analysen.

5.6.3 Overførbarhet

Studiens overførbarhet, eller kvalitativ generalisering, må vurderes ut ifra om studiens resultater kan «overføres til andre relevante situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 290). Denne studien gir grunnlag for *analytisk generalisering*, hvor det skilles mellom forskerbasert generalisering, og leserbasert generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009/2015, s. 291). I det førstnevnte tilfellet argumenterer forskeren for studiens generaliserbarhet gjennom sine beskrivelser av blant annet intervjuprosessen og analyseprosessen. I det siste tilfellet er det mottakeren av informasjonen denne studien bringer, som bestemmer hvorvidt funnene kan overføres. Mottakeren må derfor evaluere om de beskrivelsene som har blitt gjort til nå, inneholder høy nok kvalitet, for at resultatene kan sies å kunne overføres til andre kroppsøvingsskontekster, i den videregående skolen (Kvale & Brinkmann, s. 294).

6. Analyse

Videre presenterer jeg empirien gjennom en analyse, som tar utgangspunkt i teori og forskning. Jeg presenterer analysen gjennom de overordnede tematiske gruppene fra kapittel 5.4.2. Først blir den tradisjonelle undervisningen analysert som en mulig forutsetning for elevenes selvstendighet i læringsarbeidet. Deretter presenteres og analyseres elevenes oppfatning av tiltaket. Så følger elevenes beskrivelser av selvregulert læring gjennom tiltaket, før jeg til slutt presenterer og analyserer elevenes læringsutfall gjennom studien.

6.1 Tradisjonell undervisning som forutsetning

Markus fortalte at han forstår den tradisjonelle undervisningen som “veldig punktvis”, og at de sjeldent får muligheten til å gå utenfor disse punktene.

Vanligvis så har vi jo en lærer som styrer, og som sier "nå skal dere gjøre det", sånn punktvis. Vi kan ikke gå utenfor de punktene. Vi skal kun gjøre "det, og det, og det", i den rekkefølgen. Men under denne oppgaven hadde vi liksom et mål, men ut ifra det målet så kunne vi gå mye mer utenfor for å finne nye ting og bare prøve litt da. (Markus)

Den «punktvis struktur» gikk igjen i flere av intervjuene. Victoria snakket om at læreren ofte forteller dem hvordan de «(...) skal gjøre det i møte med en ny sport». Her bruker Victoria verbet «skal» framfor verbet «kan». Elevene uttrykte at de var vant med å arbeide i retning av en fasit på hvordan noe skal gjøres riktig. Etter at de har blitt vist og forklart hvordan de *skal* gjøre det, får de tid til å øve på elementene de har fått instruksjoner i, med gradvis økning i vanskelighetsgrad over flere kroppsøvingstimer. Ifølge Olivia foregår denne øvingen ofte med en partner:

For eksempel hvis det er fotball, så skal du ta pasninger med hverandre, og prøve på å stå på forskjellige avstander. Også kommer læreren bort og ser, og hjelper og sier for eksempel at du bør sparke ballen hardere, eller du burde snu beinet ditt mer også videre. (Olivia)

Til slutt spiller de kamper, hvor de setter sammen de ulike ferdighetene de har lært, og jobber med å samarbeide som lag. Beskrivelsene gir et bilde av at elevene er vant til lærerkontrollert undervisning, hvor ferdighetsutvikling står i sentrum. Ferdighetene blir først sosialt formidlet av læreren, før de får tilbakemeldinger i en øvingsperiode for å korrigere eventuelle feil. Denne undervisningsmetoden har likheter til de to første nivåene i den *sekvensielle undervisningsmodellen* (Zimmerman & Schunk, 1997, s. 199-200; Zimmerman, 2000, s. 29). Forskning har vist at disse to nivåene er effektive for utviklingen av elevers idrettslige ferdigheter (Kitsantas et al., 2000). Men hvis undervisningen skal sørge for å utvikle elevenes selvregulerte læring, kan ikke undervisningen begrense seg til formidling av idrettslige ferdigheter. Kitsantas et al. (2000) viser at dersom elevene observerer en mestringsmodell som gradvis forbedrer en idrettslig ferdighet, øker engasjementet i de samme selvregulerte læringsstrategiene som modellen benyttet seg av i sitt læringsarbeid. I tillegg vil dette forberede elevene til selvstendig læringsarbeid i nivået for *selvkontroll* (Zimmerman, 2000, s. 31). Dersom modellen kun viser frem korrekt utførelse av ferdigheten, blir elevenes læring begrenset til ferdighetsutvikling, og de vil være mindre forberedt til selvstendig læringsarbeid i nivået for *selvkontroll* (Kitsantas et al., 2000). Beskrivelsene til informantene viser til at den tradisjonelle undervisningen holder seg til *observasjon-* og *emuleringsnivået*, orientert mot korrekt utførelse av idrettslige ferdigheter, og antyder at de sjeldent oppnår gode forutsetninger for selvstendig læringsarbeid i nivået for *selvkontroll*.

Olivia sitt eksempel om fotball, og beskrivelsen av undervisningen, underbygger Tangen og Husebye (2019, s. 16) sin konklusjon om at idrettsdiskursen er rådende i faget. Flere har funnet at idrettsdiskursen dominerer praktiseringen av faget (Erdvik, 2020, s. 74; Laxdal et al., 2020; Säfvenbom et al., 2015; Walseth et al., 2017). Hvis dette er tilfellet vil antageligvis elevenes forståelse av formålet med faget være preget av at tradisjonell undervisning setter idrettslig prestasjon over utvikling og læring (Erdvik, 2020, s. 62). Idrettsdiskursens fremtredende rolle i kroppsøvningsfaget, ble videre underbygget av informantenes forståelse av formålet med faget. Alle forstod formålet som å vise hva de allerede *kan*, og utvikling av spesielt idrettslige ferdigheter. Her er to eksempler på dette fra Markus og Olivia:

Markus: Det er vel å vise hva du kan da, i de forskjellige greiene. Og på en måte utvikle deg til å bli bedre i de forskjellige øvelsene og temaene du har gjennom

gym. Du har jo variert. Du har ballspill, du har sånn ... fysiske aktiviteter som pushups og ... Det er stor variasjon da. (Markus)

Olivia: Jeg føler de setter innsats veldig i fokus, at de skal se at du prøver ditt beste ... Men det går fortsatt også litt på ferdighetene dine. «Har ferdighetene dine blitt bedre?». Det er jo slik at i vg1, vg2, og vg3, så tester de ferdighetene. De sier liksom «så mange pullups kan du ta», «så fort kan du løpe», også ser de, «åja har du forbedret deg selv, har du liksom ...», så ser de på forbedringen din. Men så klart, det er også fokus på det at du prøver i timen og du gjør ditt beste. (Olivia)

Disse to beskrivelsene uttrykker en forståelse av undervisningsklimaet som prestasjonsorientert, hvor elevene sin forståelse er at de blir belønnet for utviklingen av atletiske ferdigheter. Det er vanskelig å tolke hva Olivia legger i begrepet innsats, men Leah sin forståelse av begrepet, var synonymt med «å gi alt». I forbindelse med dette ga hun et eksempel på en sirkeltrening de hadde hatt nylig, med høy intensitet.

Det var veldig intenst, og følte at jeg ikke kunne stoppe uansett. Jeg kunne ikke ta noen pauser. Du blir jo overvåket hele tiden. Men du vil jo gi alt uansett.».
(Leah)

6.2 Elevenes oppfatning av tiltaket

6.2.1 Frihet og autonomi

Når informantene snakket om hvordan de opplevde tiltaket snakket alle om en opplevelse som omhandlet større frihet. Selv om ikke alle brukte begrepet «frihet», var det store likhetstrekk i informantenes beskrivelser rundt samme opplevelse, og de relaterte det alle til tradisjonell undervisning. Frihetsbeskrivelsen kom som en av de første beskrivelsene av hvordan de opplevde tiltaket.

Det var jo veldig fritt da. (. . .). (Hanna)

Det kom frem av informantene at frihetsfølelsen var et resultat av fraværet på det lærerkontrollerte undervisningsmiljøet. Gjennom tiltaket fikk elevene muligheten til å legge til rette for, eller selvkontrollere egen læring. Med dette åpnet tiltaket for flere tilgjengelige valg for eleven. For eksempel valg om å delta, valg av læringsmetoder, valg av målsettinger, og valg av det sosiale og fysiske miljøet (Schunk, 2012, s. 406).

Rollen til læreren ble heller en veileder, som var tilgjengelig dersom det var behov for hjelp. Når Hanna ble spurt om hvordan friheten påvirket timene hennes svarte hun:

Det gjorde det enklere, fordi da slapp noen å liksom pushe på deg at "dette må du få til", "nå må du hoppe". Jeg kunne velge selv hvordan jeg skulle gjøre det liksom. Det var ingen som stod og maste på deg. (Hanna)

Hanna opplevde at friheten gjorde det enklere å regulere utfordringen og gå frem i sitt eget tempo, ved å ikke bli presset til å eventuelt hoppe før hun selv var klar for det. Friheten åpnet for *selvstyring*, som kan knyttes til begrepet *autonomi* fra selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2013, s. 24). Autonomi betraktes innenfor sosial-kognitiv motivasjonsteori som et av tre grunnleggende psykologiske behov: opplevelsen av autonomi, tilhørighet og kunnskap. Disse psykologiske behovene må dekkes for at vi mennesker skal oppleve trivsel og selvregulert motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Motsetningen til autonomi er ifølge Deci og Ryan (2013, s. 29) kontroll, hvor enten eksterne eller interne krefter presser eleven til å oppføre seg på en spesifikk måte. Lav autonomi og dermed høyere kontroll gir færre valgmuligheter til den lærende (Schunk, 2012, s. 255), og vil kunne hindre selvregulering og redusere motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Det motsatte gir flere valgmuligheter og kan øke indre motivasjon, og samtidig mulighetene for selvregulert læring. Ettersom Hanna opplevde at det hun gjorde i undervisningen kom fra egen vilje, og et eget valg, fikk hun muligheten til å regulere egen læringsprosess basert på egne preferanser for gjennomførelse av læringsprosessen. Dette ble trukket frem av flere:

Det var gøy å kunne liksom ha litt mer frihet til hvordan du valgte det. Og du fikk jo på en måte bestemme selv hvordan timen skulle settes opp. (Markus)

Beskrivelsen «gøy» ble også brukt av Hanna når hun snakket om muligheten til å kunne samarbeide med dem hun selv ønsket. Bruken av «gøy» indikerte indre motivasjon i tiltaket. Andre studier har også funnet at autonomistøttende undervisningsmiljø i kroppsøving har positiv effekt på engasjement i oppgaven, og indre motivasjonsorientering (Chatzipanteli et al., 2015). Samlet opplevde informantene høyere grad av autonomi gjennom flere tilgjengelige valg, og lavere grad av kontroll. Med tanke på den sekvensielle undervisningsmodellen kan en plassere tiltaket innenfor

nivået for *selvkontroll* (Zimmerman, 2000, s. 30). Dette var rammen for tiltaket, og anses som grunnlaget for informantenes umiddelbare opplevelse av *frihet og autonomi*.

Men selv om tilstedeværelsen av autonomi og fraværet av kontroll skapte indre motivasjon, var ikke prosessene fri for utfordringer. Frihet og autonomi i en selvkontrollert undervisningskontekst krever selvstendighet. Elevenes forutsetninger for å selvkontrollere egen læring og progresjon, er imidlertid avhengig av at elevene har kompetanse fra tidligere observasjoner og sosiale formidlinger, om læringsarbeid av den typen (Zimmerman, 2000, s. 30). Når elever ikke er vant til å selv måtte ta ansvar for egen læring og progresjon, kan kravet om selvstendighet bli utfordrende.

6.2.2 Kravet om selvstendighet

Utgangspunktet for tiltaket var som nevnt en følelse av autonomi, eller frihet til å velge selv. På bakgrunn av dette gledet Leah seg til å sette i gang. Denne gleden ble imidlertid raskt begrenset.

Jeg husker at jeg tenkte at "dette kommer til å bli gøy, da kan vi gjøre litt selv". Også gikk den første uken, andre uken, også var det litt sånn "dette her er egentlig litt vanskelig". For jeg har jo ikke peiling på hva jeg driver med. (Leah)

Videre sa hun dette:

Jeg hadde ganske høye forventninger. Jeg tenkte at "dette kommer til å gå kjempefint, dette skal vi klare". Men vi gjorde jo ikke det. Så jeg følte det gikk en graf som gikk gradvis, sakte nedover. (Leah)

I utgangspunktet viste Leah høy mestringsforventning. Hun vurderte først oppgaven som overkommelig. Hun fant også egenverdi i oppgaven ved at hun kunne «gjøre litt selv». Hun tenkte først «dette skal vi klare». Men så opplevde hun gradvis å føle mer og mer på at de ikke klarte det likevel, og motivasjonen gikk nedover. Leah sin forståelse av autonomi og frihet endret seg. Utdragene viser hvordan mestringsforventningen hennes endret seg. Basert på teori om mestringsforventning påvirket sannsynligvis dette Leah sin motivasjon og atferd (Bandura, 1997, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). Med tanke på den sykliske modellen fra Skaalvik og Skaalvik (2018) gir utdraget et bilde av den sykliske prosessen i de ulike fasene. Leah sin *vurdering av oppgaven* i

planleggingsfasen, ga høye forventninger. Selvobservasjonsprosesser i handlingsfasen, ga derimot tilbagemeldinger om at oppgaven var vanskeligere enn først antatt. Dette påvirket selvvurderingen i refleksjonsfasen, som igjen fikk konsekvenser for mestringsforventningene og neste planleggingsfase (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 256-259). Hvorfor denne prosessen påvirket Leah sin mestringsforventning og motivasjon negativt kan det være flere grunner til. En av grunnene kan være at evnen til å regulere og kontrollere disse prosessene vil, som tidligere nevnt (se kapittel 6.1), være avhengig av at den lærende har utviklet ferdigheter og kompetanse til å gjøre det. Denne grunnen har sammenheng med Markus sin liknende beskrivelse av hvorfor han opplevde at tiltaket var mer utfordrende enn først antatt.

Helt i starten når jeg først hørte om det, så tenkte jeg: "det kommer sikkert til å bli lett". Men når vi først var der og skulle begynne, så begynte man å tenke seg litt nøyere om: "oi, hvordan skal jeg egentlig starte dette?". Fordi nå har du ikke noen som sier til deg "nå skal du gjøre det, og det". (Markus)

Markus hadde likt utgangspunkt som Leah. Høy mestringsforventning, basert på sin oppgavevurdering. Begrunnelsen for hvorfor han opplevde det som utfordrende var imidlertid fraværet av lærerrollen de var vant med fra tradisjonell undervisning. På bakgrunn av at ingen lenger fortalte Markus hva han skulle gjøre, måtte han stoppe opp og tenke seg om. I den prosessen stilte han seg selv spørsmålet «hvordan skal jeg egentlig starte dette?». Dette var tilfellet for flere av informantene.

Altså helt i starten var det sånn: "okei, hvor starter jeg nå?". (. . .). (Victoria)

Det er grunn til å tro at behovet for å stille seg selv spørsmålet «hvor starter jeg nå?» handlet om det plutselige fraværet av ekstern kontroll av elevenes læringsprosesser. Selv om dette fraværet innledningsvis skapte frihetsfølelse og motivasjon, ble kontrastene store fra den tradisjonelle undervisningen. Victoria fortalte blant annet at den tradisjonelle undervisningen etter hvert føltes tryggere.

(. . .) Det var veldig sånn, "nå vet jeg ikke helt hva jeg skal begynne med" liksom. Også var det det å velge sport som sagt, og det var et valg vi måtte ta. Det er jo ikke sånn i vanlig undervisning heller, for da forteller læreren "okei, i

dag skal vi gjøre det og det". Det er litt mer sånn, på en måte litt tryggere, å vite hva vi skal gjøre i vanlig undervisning. (Victoria)

Den tradisjonelle undervisningen føltes tryggere for Victoria, og svaret på hvorfor oppleves som todelt. På den ene siden ser det ut til at alle valgene hun plutselig måtte ta skapte usikkerhet, sannsynligvis fordi hun ikke stolte på egne evner til å ta gode valg i læringsarbeid. Dette skapte på den andre siden et savn etter at læreren tok ansvar for Victoria sin læringsprosess. Victoria, i likhet med resten av informantene, hadde ikke blitt tilstrekkelig trent i å lære selv. Deres gjennomgående erfaring med lærerkontrollert undervisning i faget har, i henhold til informantenes tidligere beskrivelser og den sekvensielle modellen til Zimmerman (2000), holdt seg til motorisk ferdighetsutvikling gjennom observasjons- og emuleringsnivået. Dette har sannsynligvis gitt lite erfaring når det kommer til å lære innenfor de kravene som tiltaket hadde, gjennom nivået for selvkontroll.

På bakgrunn av at den tradisjonelle undervisningen føltes tryggere på et tidspunkt, kan det tenkes at spørsmålene som informantene stilte seg, var en automatisk reaksjon på kontrastene mellom tradisjonell undervisning og tiltaket. Dersom dette er tilfellet kan en si at spørsmålsformuleringen kom frem av en generell kognitiv prosess, istedenfor en selvregulert læringsprosess. Dette er fordi spørsmålene ikke anses som direkte kontrollert av den lærende (Pintrich, 2000, s. 457). Elever som engasjerer seg i effektiv selvregulert læring vil stille slike spørsmål på en strukturert og planmessig måte slik som Olivia viser her:

Med en gang man fikk oppgaven ... Okey nå må jeg brainstorme, og tenke: «hva er det vi skal gjøre? hva burde jeg øve på? hva vet jeg i det hele tatt om parkour?», også videre. (Olivia)

Denne prosessen skiller seg fra de andre informantene. I utdraget er spørsmålene under direkte kontroll av Olivia, gjennom metakognitiv aktivitet. Formålet hennes er å skape en bedre forståelse for hva hun skal gjøre. Hun analyserer oppgaven, og prøver aktivt å hente frem egne forkunnskaper om parkour, for å starte arbeidsoppgaven. Denne selvregulerte læringsprosessen Olivia viser, antyder at tiltaket åpnet for å gi elevene muligheter til å engasjere seg i effektiv selvregulert læring. Men det gir også uttrykk for

forskjeller innenfor samme klasse, når det gjelder engasjement i metakognitiv aktivitet. Hvorfor disse individuelle forskjellene er til stede akkurat i tiltaket, er vanskelig å si noe om basert på empirien i denne studien. Men Theodosiou og Papaioannou (2006) mener at forskjeller i hvordan elever oppfatter det samme læringsmiljøet kan ha stor innvirkning på metakognitiv aktivitet. Disse forskjellene reflekterer sannsynligvis ifølge Theodosiou og Papaioannou (2006, s. 373) effekten av sosiale, «out-of-school»-faktorer. Familie, trenere, og venner kan være eksempler på slike sosiale faktorer som bidrar til at elever innad i samme klasse har ulik oppfattelse av samme læringsmiljø.

Uansett så det ut til at en generell kognitiv prosess, i motsetning til en strukturert selvregulert prosess, var det som dominerte informantenes umiddelbare reaksjon til tiltaket. Dette kan være en konsekvens av manglende erfaringer fra autonome læringsprosesser i faget, hvis undervisningen har vært dominert av ekstern kontroll og idrettsdiskursen gjennom grunnskolen (Erdvik, 2020; Larsson & Nyberg, 2017; Säfvenbom et al., 2015). I tillegg kan elevenes forutsetninger for å ta valg om egen læringsaktivitet være begrenset, hvis de ikke har kompetanse om hvordan de selv lærer best. Når disse valgene har blitt tatt for dem store deler av skolegangen, er det forståelig at ekstern kontroll føles tryggere. I tråd med definisjonen av selvregulert læring kan en si at den tradisjonelle kontekstuelle rammen i faget på denne måten har styrt, men kanskje mest av alt begrenset, elevenes kompetanseutvikling for selvstendig læringsarbeid (Pintrich, 2000, s. 453). Her er et eksempel som underbygger at kravet om selvstendighet, og elevenes forutsetninger for selvstendig læringsarbeid, gjorde tiltaket utfordrende i starten:

(. . .) Jeg føler at hvis vi hadde øvd på det å være selvstendig i timene, så hadde det vært bedre. (Hanna)

Opplevelsen av frihet gikk derfor gradvis over i et krav om selvstendighet, noe informantene basert på sine vurderinger av oppgaven i forkant, ikke var forberedt på. Dette underbygger Victoria sin opplevelse av tradisjonell undervisning som «tryggere» fordi, her fasiliteres alle elevenes læringsprosesser av læreren. Undervisningsmetodene er også sjeldent varierte, så læringsstrategiene som blir tatt i bruk er som regel de samme. På denne måten vet elevene hva de kommer til. Kontrastene mellom tradisjonell undervisning og tiltaket, ser ut til å være store når det kommer til forholdet mellom

kravet om selvstendighet og elevenes opplevelse av autonomi. Tiltaket krevde derfor en helt annen kompetanse enn de hadde blitt presentert for tidligere.

Ifølge overordnet del av læreplanen skal alle fag bidra til at elevene «lærer å lære» (Kunnskapsdepartementet, 2017). «Å lære å lære» innebærer ifølge kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) at «elevene reflekterer over egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis». Dette er en ferdighet i seg selv, men forståelsen av ferdighetsutvikling i kroppsøvningsfaget, ser ut til å være begrenset til motorisk ferdighetsutvikling, der læringsstrategiene har vært begrenset til et sett med eksterne kontrollerte strategier hvor *observasjonslæring* og *øving i par* (med tilbakemeldinger fra lærer), har dominert. Faglærere i kroppsøvningsfaget må bli bevisst på dette, og ta sin del av ansvaret for å utnytte fagets mulighet til å fasilitere for elevenes kunnskap om læring. Empirien viser tydelig at fagets tradisjonelle praktisering har medbrakt utfordringer knyttet til elevenes selvstendige læringsarbeid i faget, noe som er viktig å være klar over i prosessen av å skape endring.

Vi har ikke vært så nødt til å tenke for oss selv på hva vi skal gjøre, så vi var ikke særlig flinke på det. (. . .). (Olivia)

6.2.3 To videre reaksjoner

Foreløpig har jeg vist at informantene snakket om hvordan kontrastene mellom tradisjonell undervisning og tiltaket skapte usikkerhet, helt i starten. Tiltaket varte imidlertid over fire uker, noe som ga elevene tid til å venne seg til undervisningsrammen. Hvorvidt reaksjonene fra forrige kapittel endret seg gjennom tiltaket, vil belyses i denne delen.

I løpet av intervjuene fikk alle informantene muligheten til å uttrykke seg om undervisningen slik som i tiltaket var noe de kunne tenke seg mer av. Sjeldent konkluderte informantene med bare et ja, eller bare et nei. De reflekterte heller over ulike deler av tiltaket som de satt pris på, og savnet. Det fantes ikke et enkelt skille mellom; (a) de som savnet den eksternt kontrollerte strukturen, og; (b) de som satt pris på mangelen av den. En kan heller si at informantene plasserte seg et sted mellom, på et slags kontinuum hvor endene bestod av henholdsvis *fullstendig eksternt kontroll* og *fullstendig selvkontroll*. Ingen tilhørte enten den ene siden, eller den andre, selv om

noen ga uttrykk for et større savn etter struktur enn andre. Videre følger en analytisk presentasjon av to ytterpunkter i hvordan informantene reagerte på tiltakets krav om selvstendighet.

Opplevelsen til Leah

Leah uttrykte i forrige kapittel høy mestringsforventning i forkant av arbeidsoppgaven, men opplevde deretter en redusert motivasjon underveis i tiltaket. I intervjuet fortalte hun om hvordan hun ble bevisstgjort gjennom tiltaket på hvor avhengig hun er av «å bli lært», i motsetning til å kunne «lære på egenhånd».

Jeg trenger en som underviser. Jeg trenger en som lærer meg det jeg skal lære. Jeg har funnet ut at ... Sånn som i matte også, jeg hadde ikke klart å ha en matteprøve uten å ha undervisning av en lærer først. Jeg klarer ikke å bare se noe på en video, også skrive ned, også lære meg det ... For det er sånn "okei, jeg har sett det", men det betyr ikke at jeg har lært det. Det betyr ikke at det sitter i hodet mitt. Og det føler jeg, at er det samme som det er i gym ... At jeg kan ikke bare søke opp noe selv, og lese litt på det, også tro at "jaja, så gjør jeg bare sånn, og sånn, også kan jeg det". (Leah)

Leah uttrykte frustrasjon over lærerens rolle i tiltaket. Zimmerman (2000) skriver blant annet at “although it is possible to develop self-regulatory competence by personal discovery, this path is often tedious, frustrating, and limited in its effectiveness.” (s. 29). Basert på dette kan det argumenteres for at tiltaket burde kommet med enda tettere oppfølging, og mer eksplisitt undervisning i når, hvordan og hvorfor ulike læringsstrategier kan benyttes. Forskning underbygger også viktigheten av å undervise elever i bruken av selvregulerte læringsstrategier (Cleary & Zimmerman, 2004; Cleary et al., 2006; Kolovelonis, Goudas, Hassandra et al., 2012). Leah sitt potensial for å engasjere seg i selvregulert læring, kan derfor ha blitt påvirket negativt av tiltakets mangel på undervisning i bruk av læringsstrategier. Det er likevel et poeng at den tradisjonelle undervisningen ikke har bidratt til denne kompetansen i forkant. For Leah ble det uansett vanskelig å forstå formålet med tiltaket, spesielt fordi hun ikke opplevde å lære noe annet enn at hun (1) trenger en lærer, og (2) «(...) at det var mer utfordrende enn det jeg trodde det skulle være».

Tidligere ble Leah sin forståelse av *formålet med faget* og begrepet *innsats* presentert (se kapittel 6.1). Basert på hennes forståelse kan rammene for tiltaket ha gjort det vanskelig å ivareta det Leah opplevde som formålet med faget. Det ble for eksempel vanskelig å vise frem hva hun allerede kunne, i møte med en helt ukjent aktivitet. Ikke fikk hun eksplisitt undervisning i hvordan å utføre aktiviteten heller. I tillegg kan det ha vært utydelig for henne hvordan hun kunne «gi alt» og dermed vise innsats i tiltaket. Leah sin frustrasjon over mangelen på den tradisjonelle lærer-rollen, handler derfor om et misforhold mellom de faktiske læringsmålene i arbeidsoppgaven, og Leah sin forståelse av hva formålet med faget er. Som tidligere nevnt (se kapittel 6.2.2) kan dette være påvirket av sosiale faktorer utenfor skolen, som konstruerer elevers ulike forståelser av det samme undervisningsmiljøet (Theodosiou & Papaioannou, 2006, s. 373). Men basert på likhetene i informantenes beskrivelser av den tradisjonelle undervisningen, kan det se ut til at faget over lang tid har vektlagt et prestasjonsfokus fremfor et mestringsfokus (Theodosiou & Papaioannou, 2006, s. 373).

I sum kan dette ha gjort Leah usikker på hvordan hun ble vurdert i tiltaket, og hvorvidt hun ble vurdert til høy eller lav måloppnåelse, ettersom hun selv ikke opplevde å få det til. I den tradisjonelle undervisningen, vet hun imidlertid nøyaktig hva som kreves av henne for å oppnå en god vurdering. Leah sin forståelse av faget har sannsynligvis internalisert seg over flere år, fra grunnskolen til dagens kroppsøvningsundervisning. Frustrasjonen er derfor slik jeg tolker det forankret i misforholdet mellom hennes forståelse av faget, og tiltakets presentasjon av faget. Basert på overnevnte argumenter kommer dette sannsynligvis i stor grad av: 1) Kroppsøvningsfagets mangeårige påvirkning fra idretten (Säfvenbom, 2010), og 2) manglende trening i selvregulert læring (Cleary & Zimmerman, 2004; Cleary et al., 2006; Kolovelonis, Goudas, Hassandra et al., 2012). Leah sitt møte med tiltaket kunne vært et helt annet, dersom undervisning i forkant hadde formidlet kunnskap om læringsstrategier, og lagt til rette for erfaringer i selvstendig læringsarbeid og kompetanse om egne læringsprosesser. For Leah ble konsekvensene at hun hverken følte på læring, eller mestring.

Opplevelsen til Markus

Markus reagerte, i likhet med de andre informantene, på at tiltaket var vanskeligere enn først antatt. I intervjuet fortalte Markus om en opplevelse av at han i andre undervisningstime stod helt fast, og ikke kom seg videre. Da ønsket han å bytte aktivitet fra parkour, til freestyle fotball. Dette var fordi han, i likhet med Leah mistet motivasjon, og følte at alt stoppet opp. Heldigvis for Markus løsnet det etter hvert:

Jeg kom til en vegg og ikke en dør. Men da når jeg prøvde å grave lenger ned, kom jeg under den veggen, og der var det flere dører. (Markus)

Markus tegnet med dette utdraget et bilde av hvordan han opplevde å gå fra lavt motivert, til høyt motivert. Eller fra å se begrensninger til å se muligheter. *Veggen* er i dette tilfellet en metafor for begrensningene i læringsarbeidet, mens *dørene* representerer nye muligheter for læring. Handlingen *å grave seg under veggen* reflekterer en del av læringsprosessen til Markus hvor han måtte benytte selvregulerte læringsstrategier for å løse utfordringen og regulere sin egen læringsprosess. Videre ble han spurt om han kunne fortelle om hvordan han kom seg «under veggen». Da fortalte han at han spurte om hjelp. Hjelpesøkende atferd er ansett som en viktig strategi i selvregulert læring (Pintrich, 2000, s. 468). Når hjelpesøkende atferd benyttes for å overkomme spesifikke, utfordrende aspekter ved en oppgave, og er orientert mot læring i motsetning til å bli fort ferdig med oppgaven, anses den som gunstig for læring (Pintrich, 2000, s. 468). Gjennom den hjelpesøkende atferden ble han fortalt at han skulle «prøve å gjøre litt mer research», og at han «ikke skulle gi opp selv om det var utfordrende, og derfor fortsette med parkour». Når han kom hjem satt han seg ned og undersøkte mer om parkour. I denne prosessen opplevde han etter hvert å få ny inspirasjon til hva han kunne gjøre i timene. Han fant videoer hvor ulike bevegelser ble satt sammen, og han følte med det at de grunnleggende bevegelsene han hadde øvd på i første og andre undervisningstime, fikk en «(...) større sammenheng» som han sa. Undersøkelsesprosessen ble på denne måten *verktøyet* han metaforisk brukte til å *grave seg under veggen*. Etter denne opplevelsen sa Markus at «Jeg fikk mer troen på meg selv etter at jeg gravde litt dypere, og prøvde å finne mer informasjon». Men han fikk også en ny forståelse av at utfordringer alltid kan overkommes:

Etter den opp og nedturen føler jeg at jeg sitter igjen med at selv om du kommer dit at du ikke kommer deg videre, så må du ikke bare stoppe. Du må fortsette

videre. Til slutt kommer du frem til noe du synes er veldig gøy, også utvikler du det også blir det bare mer og mer gøy. (Markus)

Det ser ut til at opplevelsen endret forståelsen av hvordan han senere vil møte utfordringer. Tankegangen han uttrykker oppleves som at *ingenting er umulig* lenger, noe som kan fasilitere for opprettholdelse av et engasjement for kroppslig læring. Dette er fordi han alltid vil kunne søke nye utfordringer, uten å gi opp, fordi han vet han kan klare å overvinne dem.

Karin Knorr Cetina (2001, s. 190) bruker en metafor for å forklare hvorfor vi aldri kan oppnå full kinestetisk forståelse (forståelse gjennom kroppslig bevegelse). Videre presenterer jeg dette bildet, før jeg bruker det i en videre fortolkning av Markus sitt utdrag. Knorr Cetina (2001, s. 190) maler et bilde av at den kinestetiske forståelsen vi søker, finnes i en kommode hvor skuffene inneholder mapper som strekker seg til det uendelige. Vi kan utforske disse skuffene og mappene, men vil aldri komme oss gjennom alle. Med dette bildet blir vi aldri fornøyd, og vil aldri oppnå full forståelse gjennom kroppslige bevegelseserfaringer. Dette legger til rette for en tankegang om at vi alltid kan utvikle oss mer, innenfor kroppslig forståelse. I Säfvenbom og Stjernvang (2020, s. 839) oppmuntret en slik tankegang til deres informanternes kreativitet, selvstendige læring, prøving og feiling, og et ønske om «mestring» som opprettholdt deres engasjement. Dette ble igjen tolket til å kunne bidra til å forevige et engasjement for fysisk aktivitet og kroppslig læring (Säfvenbom & Stjernvang, 2020, s. 839).

Når Markus snakket videre om hvordan opplevelsen av å *grave seg under veggen* påvirket resten av tiltaket, kan det trekkes linjer til det Knorr Cetina (2001, s. 190) og Säfvenbom og Stjernvang (2020, s. 839) skriver om:

Det ble bare morsommere og morsommere for hver time. Det ble enklere å liksom kunne "okei, nå prøver vi det". Du fikk mer kreativitet til å prøve nye ting. Så det løsnet veldig opp. (Markus)

En kan si at kravet om selvstendighet ikke lenger var en begrensende faktor, men en ressurs i det videre læringsarbeidet. Det ble morsommere og enklere, fordi den nye erfaringen av at veggen ikke nødvendigvis er noe annet enn et lite hinder på veien mot nye muligheter, åpnet for større kreativitet. Han snakket videre om at friheten og

selvstendigheten kom sammen, og åpnet for at han kunne gjennomføre timene i sitt eget tempo og at dette ble viktig for hans læring:

Som sagt, i oppgaven følte jeg at jeg lærte mer. Jeg lærte fortere og på en måte dypere. Fordi da hadde jeg frihet til å gå i mitt eget tempo, og også lære det jeg ville og sette mine mål. Mens i vanlig undervisning har du som sagt de punktene. Du kan ikke gjøre det i ditt tempo, for da skal hele klassen være, på en måte en person, og gjøre alt sammen. Så da lærer man litt saktere når man må følge alle andres tempo, og ikke kan gjøre egne ting. (Markus)

Opplevelsen av frihet og kravet om selvstendighet stod ikke lenger som to dikotomier hvor den ene ga muligheter, og den andre begrensninger. Sammen fasiliterte de heller for individualisering, motivasjon, kreativitet og læring.

6.3 Selvregulert læring gjennom tiltaket

6.3.1 Undervisningsklima

Tidligere forskning har funnet at undervisningsklima har konsekvenser for elevenes målorientering, deltakelse i selvregulert læring, motivasjon, utholdenhet i læringsarbeid, prestasjon og mestringsforventninger (Cellar et al., 2011; Olsen & Mehus, 2022; Ommundsen, 2006; Roberts et al., 2007). Denne forskningen er tydelig på at undervisning i faget bør legge til rette for et mestringsorientert undervisningsklima. Hvorvidt tiltaket klarte å legge til rette for et slikt klima, kan analyseres på bakgrunn av Victoria sin beskrivelse av hvorfor hun valgte parkour, istedenfor freestyle fotball, som aktivitet:

Først så tenkte jeg at jeg skulle velge fotball. Jeg visste jo ikke om du kom til å gi oss fotball og basketball og sånn ... Så aller først tenkte jeg at det var gøy at det var litt andre sporter, også var jeg litt sånn redd ... Ikke redd ... Hva skal jeg si ... Man visste jo ingenting om de andre sportene. Da tenkte jeg at jeg skal i hvert fall velge triksing i fotball da. Fordi jeg følte da, i starten, at jeg måtte mestre det. Det var det som var målet. Men når jeg fikk vite litt mer var det at jeg skulle prøve å utforske selv da, og prøve å lære meg litt selv. Så etter jeg hadde snakket med venner, så fant vi ut at det var morsommere å starte helt fra "scratch" rett

og slett. Altså alle ser jo litt dumme ut i starten uansett, så da var det egentlig litt greit at det var flere som hoppet rundt å så litt ut som en sånn barnehage. Så da var det litt morsomt å prøve, egentlig. (Victoria)

Victoria sin umiddelbare tanke var å velge freestyle fotball, fordi dette var den eneste aktiviteten hun hadde kjennskap til. Hennes forståelse på dette tidspunktet var at hun måtte «mestre» aktiviteten. På bakgrunn av formuleringen, oppleves det som at verbet «å mestre» omhandlet de motoriske ferdighetene aktivitetene krevde. Dette er i tråd med den tidligere presentasjonen av informantenes forståelse av formålet med faget (se kapittel 6.1). Freestyle fotball hadde vært minste motstands vei, og sikret henne i «å mestre» aktiviteten allerede før arbeidsoppgaven var i gang. Men, en ny forståelse av tiltaket åpnet for andre muligheter. Når hun forstod at formålet var at hun selv skulle utforske, og vennene hennes var åpne for å prøve noe nytt, ble det mulig å velge noe ukjent. Det åpnet for at alle hun samarbeidet med kunne starte på samme nivå, og da gjorde det ingenting at alle så «litt dumme ut i starten». På denne måten oppstod det også en aksept for å prøve og feile. Aksepten kommer også til uttrykk gjennom bruk av ordet «barnehage», som tolkes som at hun følte seg fri til å utforske og leke, uten å være redd for å bli dømt av sine medelever.

Overnevnte forklaring gir et inntrykk av at tiltaket åpnet for at elevene tillot seg å prøve å feile, fordi utvikling og læring var i fokus, i motsetning til å prestere. Dette underbygger, på bakgrunn av Pintrich (2000, s. 477) sin fremstilling av målorientering mot mestringsorientert, at Victoria og vennene hennes var mestringsorientert i tiltaket. Ettersom denne tilnærmingen foregikk på bakgrunn av deres forståelse av arbeidsoppgaven, kan tiltaket sies å ha tilrettelagt for et mestringsklima. Et annet eksempel som underbygger dette, er Markus sitt svar på hva han opplevde å bli vurdert på i tiltaket:

I den så tenker du mer på deg selv da, og hva du skal få til, og hvordan du skal klare å komme frem for å klare det du ønsker. Så det er kanskje på ... På en måte noen kan jo flere ting enn andre, og jeg tror du blir vurdert på hvordan du prøver å komme deg fremover. Ikke hva du kan, men hvordan du starter fra det du kan, til det du vil lære deg. Jeg føler det er, uansett om du kan masse og har gått på turn i 16 år, så føler jeg at du kanskje blir vurdert likt mellom de som ikke kan så mye, fordi du prøver å nå målene dine. Og da tar du det i ditt tempo

og gjør sånn som du føler deg komfortabel med, istedenfor å prestere ved siden av en som har gått på turn i 16 år. (Markus)

Det er tydelig at Markus forstår undervisningsklimaet som mestringsorientert, og at det vektlegger vurdering ut ifra egne forutsetninger. Ifølge tidligere forskning, kan dette ha bidratt til en økning i: 1) elevenes bruk av mestringsorienterte mål (Cecchini-Estrada & Méndez-Giménez, 2017; Olsen & Mehus, 2022; Ommundsen, 2006), 2) elevenes metakognitive prosesser (Theodosiou & Papaioannou, 2006); 3) elevenes bruk av andre selvregulerte læringsstrategier (Cellar et al., 2011; Liu et al., 2020); og 4) elevenes motivasjon og tilfredsstillelse (Roberts et al., 2007). Dette er antagelser, som ikke kan bekreftes med sikkerhet. Sistnevnte var for eksempel ikke tilfellet for alle, ettersom Leah opplevde at motivasjonen gradvis ble redusert etter hvert som hun ikke opplevde læring eller mestring. Årsakene til slike begrensninger i engasjement i selvregulert læring gjennom tiltaket, kan være flere og sammensatte (Zimmerman, 2000, s. 26-28). Det ser likevel ut til at tiltaket la til rette for et mestringsorientert undervisningsklima.

6.3.2 Selvregulerte læringsstrategier

Informantene gjorde beskrivelser av ulike selvregulerte læringsstrategier som de benyttet. Dette underkapittelet har jeg delt inn i *vurdering av oppgaven, lokale kilder til læring, og eksterne kilder til læring*.

Vurdering av oppgaven

Hvis elevene i denne studien har engasjert seg i effektiv selvregulert læring vil de, ifølge Schunk (2012, s. 417) og den sykliske modellen, ha analysert og vurdert arbeidsoppgaven i tiltaket i planleggingsfasen. Disse vurderingene vil i så tilfellet bli gjort ut ifra egne personlige faktorer og oppgavespesifikke formuleringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 256). Selv om tiltaket guidet alle gjennom de tre sykliske fasene, så det ut til at de vurderte arbeidsoppgaven allerede før de var i gang. Dette betyr at planleggingsprosessen startet før de fikk utdelt planleggingskjemaene i tiltaket. Et eksempel på dette ble presentert tidligere da Olivia startet å aktivere sine forkunnskaper om parkour med en gang oppgaven ble presentert (se kapittel 6.2.2). Et annet eksempel er at Leah og Markus vurderte arbeidsoppgaven som lettere enn den var før de kom i gang (se kapittel 6.2.2). Victoria og vennene hennes valgte også aktiviteten parkour på

bakgrunn av sin forståelse av oppgaven. Hennes vurdering av oppgaven, gjorde dermed at hun kunne velge noe helt ukjent og nytt (se kapittel 6.3.1).

Disse eksemplene viser at tiltaket la til rette for at elevene gjorde vurderinger av oppgaven, og på bakgrunn av disse tok aktive valg. Disse aktive valgene kan anses å være metakognitiv aktivitet. Selv om bruken av disse strategiene er kognitive, er avgjørelsene om å bruke disse strategiene for å ta et valg, et aspekt ved metakognitiv aktivitet (Pintrich, 2000, s. 460).

Eksterne kilder til læring

Læreren sin tilbaketrunkne rolle førte til at elevene selv måtte søke etter eksterne informasjonskilder for å tilegne seg kunnskap om aktiviteten de valgte, og forberede dem til læringsarbeid *gjennom* aktiviteten. Alle informantene brukte tid på å søke etter informasjon på internett. Dette har tidligere blitt funnet å være en viktig kilde for deltakere i selvorganiserte aktivitetskontekster, hvor instruktører er fraværene (Säfvenbom & Stjernvang, 2020). Trabelsi et al. (2022) fant også at instruksjonsvideoer, kan bidra til elevers utvikling av både motoriske ferdigheter og kunnskaper om selve aktiviteten, selv uten assistanse fra hverken en lærer eller medelever.

Dette virket til å være tilfellet i denne studien også, ettersom videodeletjenesten Youtube ble funnet å være en hovedkilde til både informasjon, og inspirasjon for informantene i starten. Gjennom Youtube opprettholdt elevene en form for modellering, som de var vant med fra tradisjonell undervisning. De observerte «eksperter» gjennomføre ulike bevegelser, og fikk steg-for-steg instruksjoner. Victoria sa for eksempel at:

Helt i starten var det sånn, okei ... «Hvor starter jeg nå?». Men da begynte vi som jobbet sammen å søke på youtube for å se enkle triks rett og slett. (Victoria)

Videoene ble på denne måten brukt for å få visuelle representasjoner for hvordan bevegelsene skulle gjennomføres (Trabelsi, 2022). Ettersom videoene alltid var tilgjengelig, og at youtube inneholder uendelige «instruktører», ble ikke informantene begrenset til en instruktør, men kunne finne den som passet sine behov:

Det var i hvert fall en gang som jeg husker hvor jeg skulle prøve en øvelse som var ny, og da var det sånn "dette kommer jeg ikke til å få til". Men da husker jeg at jeg gikk tilbake til den ene videoen jeg hadde sett på, og prøvde å søke på

andre videoer som andre mennesker også gjorde de samme øvelsene. For å se om de på en måte lærte seg det, eller gjorde det på en annen måte og liksom hvordan de startet. (...). (Victoria)

Avgjørelsen om å aktivt søke etter andre videoer, av andre instruktører, for å tilpasse videoene til sine egne behov, er på lik linje med valgene i *vurderingen av oppgaven*, et aspekt ved metakognitiv kontroll og regulering (Pintrich, 2000, s. 460).

Lokale kilder til læring

Når elevenes forståelse av tiltaket, og aktiviteten de drev med utviklet seg, komplementerte de den eksterne læringskilden Youtube med lokale kilder til læring. Med lokale kilder til læring mener jeg de kildene som befant seg innenfor undervisningskonteksten. Dette kunne være observasjon av andre, hjelpesøkende atferd, utforskning, selv-observasjon, og selv-instruksjon. I et utdrag fra intervjuet med Hanna blir det tydelig at hun benyttet ulike læringsstrategier i kompleks samhandling, for å lande en salto i timen.

Det var sånn når jeg skulle prøve å ta salto på tjukkasen der. Jeg klarte liksom ikke å få bort hendene mine, så det ble stupe kråke liksom. Det var det det var først, liksom hoppende stupe kråke, også ville jeg klare salto etter hvert. Da var det sånn "å, nei, søren" liksom "jeg får det ikke bort", og så tenkte jeg sånn "joda". Også spurte jeg sånn "hvordan er det du tenker, hvordan får du opp armene til hodet ditt?". Og det er jo vanskelig for dem å svare på det fordi det er jo liksom noe som bare skjer liksom. Man tenker liksom ikke over det. Så da ble det vel ... At jeg prøvde å nullstille meg selv og prøve på nytt. (Hanna)

Utdraget analyseres med bakgrunn i den sykliske modellen for den selvregulerte læringsprosessen. Hanna gjennomførte et kråkestup, og fikk etter hvert en forventning om at hun kunne mestre bevegelsen på et høyere nivå, og satt seg et mestringsmål om å klare en salto. Forventningen om mestring kom fra feedback fra selvobservasjon- og selvkontroll prosesser. Tilbakemeldingene fasiliterte for et ønske om å klare salto. I prosessen av å oppnå en salto, får hun imidlertid tilbakemeldinger om at hun ikke får det til. Hun identifiserte videre at hun ikke fikk armene til hodet. Disse tilbakemeldingene kan ha kommet fra selvobservasjoner og/eller medelever rundt henne. I denne situasjonen brukte hun selvsnakk for å roe seg ned «(...)» og så tenkte jeg

sånn «joda»..». Hun opprettholdt forventningen, og dermed også motivasjonen sin. På bakgrunn av informasjonen hun samlet, tok hun et aktivt valg om å stille et spesifikt spørsmål til en konkret medelev: «Hvordan får du armene til hodet ditt?». Hanna viser her kunnskap om *når, hvorfor og fra hvem* hun skal spørre om hjelp. Dette indikerer, basert på Pintrich (2000, s. 468) sine henvisninger, at Hanna effektivt regulerte sin egen læring. Dette er igjen en metakognitiv prosess. Det kan spekuleres i om den elevaktive læringskonteksten Hanna tok del av, påvirket denne metakognitive aktiviteten.

Chatzipanteli et al. (2015) fant at elevaktive undervisningsmetoder økte elevenes metakognitive prosesser i kroppøving, som inkluderte: kunnskap om når, hvordan og hvorfor læringsstrategier burde benyttes, planlegging, selv-observasjon, evaluering og visualisering (Chatzipanteli et al., 2015, s. 340).

Analysen viser uansett at det foregikk en kompleks læringsprosess, hvor ulike selvregulerte læringsstrategier utfylte hverandre i arbeidet mot måloppnåelse. Det tyder på at det foreligger selvreguleringsferdigheter som Hanna kan benytte i selvstendig læringsarbeid, dersom hun blir gitt muligheten til det. Så uavhengig om Hanna mestret ferdigheten salto, mestret hun å regulere egen læring ved bruk av ulike læringsstrategier for måloppnåelse.

6.4 Læringsutfall

6.4.1 Innsatsens betydning for måloppnåelse

Et av formålene med arbeidsoppgaven var at elevene, i tråd med KRO01-05 (Kunnskapsdepartementet, 2019), skulle få erfaringer knyttet til hva egen innsats har å si for oppnåelsen av mål. Tidligere ble det presentert at Markus erfarte at utfordringer alltid kan overkommes (se kapittel 6.2.3). Markus mente selv, at denne erfaringen kom til å følge han i videre læringsarbeid.

Nå kommer jeg til å huske de ordene som dere sa, at "prøv å gå hjem, søk litt mer, finn ut mer, tenk nøyere om selve greien, også prøv en ny time". Så liksom bare prøve å grave dypt ned i det, og prøve å finne noe nytt, istedenfor å bare "okei, nå vet jeg ikke hva jeg skal gjøre", også bare stoppe med det. Å prøve å komme meg fremover da, selv om det er vanskelig. (Markus).

I tiltaket holdt han på, som tidligere presentert, å gi opp parkour. Men til slutt endte han heller opp med en betydningsfull erfaring med innsatsens rolle i å overkomme

utfordringer. I utdraget uttrykker han en ny forståelse for innsatsens betydning for måloppnåelse. Et annet eksempel på at denne forståelsen utviklet seg var at Olivia fortalte at hun underveis i tiltaket «satt mer pris på de som greier det, og jeg forstår litt mer av hvor vanskelig det faktisk er, så klart.». Ordet «*det*», refererer til aktiviteten *parkour*. Da hun ble spurt om hva hun mente med at hun satt mer pris på de som greier det svarte hun:

Jeg tenkte på de som greier å stå på, og fortsette med det, og bli bedre. Ikke bare de som er god fra før, men de som greier å stå på og bli bedre. Det syns jeg er veldig kult, fordi det er jo veldig, veldig vanskelig å komme seg gjennom den mentale barrieren at du kommer til å greie det, og prøve ditt beste med innsats. (Olivia)

Hun fikk med andre ord en bedre forståelse for den innsatsen som ligger bak utvikling innenfor *parkour*, og dermed en større respekt for de som klarer å utfordre seg fysisk og psykisk over lenger tid. Dette kan også ses i sammenheng med at Olivia sannsynligvis utviklet mer *kompetanse om* selve aktiviteten, og hva den krever, noe som viderefører funnene til Trabelsi et al. (2022) (se kapittel 6.4.3).

6.4.2 Læring om egne læringsprosesser

Et annet læringsutfall fra tiltaket var at flere av informantene uttrykte at de ble mer bevisst på egne læringsprosesser. Under vises et eksempel. Eksempelet er hentet fra Markus sitt intervju, hvor han nettopp har fått et oppfølgingsspørsmål knyttet til hvordan han opplevde læring i tiltaket. Han ble spurt om det var riktig å forstå det slik at rammene i undervisningen hadde gjort han mer «bevisst på det du faktisk har lært, eller faktisk klarer. Kanskje også hva du ikke har fått til?» (intervjuer). Da svarte han dette:

Ja, du tenker jo gjennom det også. Hvis det er noen øvelser du står fast på, så vil du på en måte når du går tilbake på det, "oi jeg klarte ikke det, hvordan kan jeg da gjøre det neste time? Hvordan kan jeg klare det". Det går liksom i en sirkel, med hva du klarer og hva du ikke klarer. Også tenker du gjennom det, og utvikler det til neste time. (Markus)

Markus brukte «sirkel» som en beskrivelse på at læringsprosessen aldri stoppet. En sirkel har ingen ende, og reflekterer på den måten opplevelsen av en konstant syklisk

prosess der tilbakemeldingene fra selvregulerte læringsprosesser bidrar til enten endring, eller bekreftelse på progresjon, mot måloppnåelse. Dette underbygger teorien om den selvregulerte læringsprosessen, og bekrefter den tilbakevirkende kraften fasene har på hverandre (Zimmerman, 2000, s. 14).

At flere av informantene opplevde at tiltaket bevisstgjorde dem rundt egne læringsprosesser kan være med å underbygge annen forskning hvor autonomistøttende undervisningsmiljø har blitt funnet å øke elevenes metakognitive kunnskap (Chatzipanteli et al., 2015).

6.4.3 Kompetanse *i* og kompetanse *om* aktiviteten

Tidligere presenterte jeg at Olivia fikk en større forståelse for hva aktiviteten parkour faktisk krever, og at dette utviklet en større respekt for dem som klarer å opprettholde innsats over lenger tid (se kapittel 6.4.1). Denne forståelsen kan ha bakgrunn i kunnskapsutvikling om aktiviteten, gjennom tiltaket. Markus sa at «en ting er at jeg lærte parkour, grunnleggende øvelser og nye øvelser i parkour. Og så lærte jeg mer forståelse om selve greiene.». Markus ble videre spurt om han kunne utdype hva han mente med det sistnevnte:

På en måte hvordan dem gjør det, og på en måte ... Litt forståelse i hvordan parkour egentlig er. Det er ikke bare å løpe og hoppe, det er liksom ... Du skal kunne litt, også er det mye som skal til da. Det er timing, det er ... Ja ... spennst. Så handler det jo om fleksibilitet også. Det er mye som skal til da, ikke bare å stå der og prøve en gang. Du må jobbe deg frem til det. (Markus)

Markus uttrykker først en motorisk ferdighetsutvikling *i* parkour. Flere av informantene opplevde slik ferdighetsutvikling. Deretter viser Markus, i likhet med Olivia, kunnskapsutvikling *om* aktiviteten. Kunnskapsutviklingen Markus beskriver har ikke blitt formidlet av en faglærer i kroppsøving. Den har blitt utviklet gjennom egen utforskning og erfaringer. Trabelsi et al. (2022) fant at instruksjonsvideoer, slik informantene også benyttet seg av på youtube, bidro til kunnskapsutvikling *om* aktiviteten de ble instruert i. Dette kan være tilfellet her også, i tillegg til de personlige erfaringene informantene gjorde seg rundt hva aktiviteten i tiltaket krevde av dem.

6.4.4 Planlegging og refleksjon

Informantene var positive til både planleggingsdelen i forkant av undervisningstimene, og refleksjonsdelen i etterkant av timene. Flere mente at muligheten til å sette egne mål var det som resulterte i engasjement i undervisningen. Selv om flere opplevde at det var vanskelig å sette seg mål i starten, utviklet dette seg etter hvert. Victoria sa blant annet at hun fant ut at det hjalp å «(...) finne gode mål for meg. Som hjelp for meg. Og det var noe jeg fant ut senere, ikke med en gang. så det var noe jeg på en måte lærte da.» (Victoria). Denne utviklingen var også tilfellet for Markus, som opplevde at målene etter hvert ble mer «(...) fyldige. Jeg fikk bare lyst til å utvide enda mer og mer» (Markus).

At informantene opplevde at målsettingene forbedret seg underveis, indikerer at elevene klarte å tilpasse utfordringene til sine egne forventninger om seg selv. Dersom undervisningen hadde vært lærerstyrt ville ansvaret for differensiering og tilpasning av oppgavene for alle elevene vært underlagt faglærer. Men dersom elever kan lære seg å tilpasse oppgaver korrekt til egne evner, kan dette frigjøre kapasitet slik at faglærer kan følge opp elevene med mest behov for det, enda tettere. Dette vil være i tråd med at undervisningen går ut ifra elevenes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut ifra *målsetting teori* vil moderat utfordrende mål opprettholde innsats og fokus, og motivere for bruk av læringsstrategier (Locke & Latham, 1985). Det ser ut til, basert på Markus og Victoria sine beskrivelser, at elever kan utvikle kompetanse i målsetting uten å bli eksplisitt undervist i det. I denne studien har det kun blitt tilrettelagt for elevenes mulighet til å sette egne mål i forbindelse med læringsarbeid. Dersom elevenes kompetanseutvikling ikke krever mer enn at faglærere tilrettelegger for elevenes erfaring med det, bør dette ha implikasjoner for videre undervisning i faget. I lys av den sekvensielle undervisningsmodellen, vil det også kunne antas at kompetanseutviklingen ville vært høyere dersom de fikk eksplisitt undervisning om målsetting i tillegg.

Refleksjonsdelen var det som ifølge flere skapte læring underveis. I starten da Victoria skulle reflektere over hva hun hadde gjort i timene, ble hun bevisst på hvorfor målsetting i starten av timen var viktig. I starten opplevde hun ikke at hun klarte å sette gode mål:

(...) Da var det litt vanskelig å reflektere over noe som man ikke hadde gjort på en kjempegod måte først. For da ble ikke målet helt godt nok. Så da ble det ikke

helt samsvar mellom det jeg hadde skrevet først, og det jeg skulle svare på etterpå. (Victoria)

Dette hjalp henne til å bli bevisst på å sette seg mål i starten av timene. For Markus ble det å reflektere over egen læring, noe han vurderte å bruke i videre læringsarbeid i faget:

Når jeg tenker over det, så er det lurt. Jeg burde bruke det videre, fordi det har hjulpet. Det er bare spørsmål om jeg må finne frem en bok og skrive det ned selv. Det har liksom vært mye enklere når du har fått det ... Når du har satt av tid i starten av timen og på slutten av timen til å kunne gjøre det. Men, jeg tror jeg kanskje jeg eventuelt kommer til å bruke det litt, men om jeg tar det i hodet, og tenker over det istedenfor å skrive det ned. (Markus)

7. Diskusjon

7.1 *Idrettsdiskursen*

Tidligere forskning sier at elever utenfor den organiserte idretten, ikke får tilfredsstillende sine grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvfingsfaget, sammenliknet med idrettsengasjerte elever (Säfvenbom et al., 2015). Når faget er obligatorisk, i motsetning til den organiserte idretten, frykter Säfvenbom et al. (2015) at faget kan føre til negative holdninger til fysisk aktivitet, for de som ikke velger å delta i den organiserte idretten på fritiden. Det har derfor blitt oppfordret til å fremme alternative praktiseringer av faget, som støtter elevenes autonomi og selvbestemmelse (Säfvenbom et al., 2015). Resultatene jeg har presentert bygger videre på forskning som omtaler idrettsdiskursens baksider, og utvider dem til å omhandle LK20 og elevenes selvregulerte læring.

Tidligere forskning antyder at kroppsøvfingsfaget domineres av en idrettsdiskurs (Erdvik, 2020; Laxdal et al., 2020; Säfvenbom et al., 2015; Walseth et al., 2017). Resultater i denne studien underbygger denne forskningen. Studien presentert her indikerer at elevenes forståelse av formålet med faget og hvordan faget praktiseres fortsatt er preget av en idrettsdiskurs (Erdvik, 2020, s. 62). Resultatene støtter også at faget ikke fungerer som en utviklingsressurs for alle (Säfvenbom et al., 2015). I tilfellet for denne studien ble tradisjonell undervisning funnet å være en begrensende faktor i elevenes kompetanse til å møte kravet om selvstendighet i tiltaket. Informantene attribuerte ofte utfordringene i tiltaket til dårlige evner i selvstendig læring. Dette kan påvirke elevenes mestringsforventninger og motivasjon til å lære på egenhånd på senere tidspunkter (Pintrich, 2000, s. 465). Annen forskning antyder også at selvregulert læring er mindre fremtredende i kroppsøving enn andre fag (Laxdal et al., 2020; Olsen & Mehus, 2022). Viktigheten av tilgjengelige valg for eleven har tidligere i denne studien blitt presentert som en forutsetning for engasjement i selvregulert læring (Schunk, 2012, s. 406). Det kan derfor diskuteres om idrettsdiskursens lærerkontrollerte undervisningsrammer kan legges til i Laxdal et al. (2020, s. 16) sine antagelser om hvorfor engasjement i selvregulert læring er mindre fremtredende i kroppsøving.

Resultatene av denne studien bekrefter at faget kan bidra til å lukke elevenes valgmuligheter, når det presenteres gjennom en idrettsdiskurs. Da reduseres mulighetene for engasjement i selvregulerte læringsprosesser, og kroppsøvfingsfaget kan

mislykkes i å lære elevene å lære (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom det foregår mindre selvregulert læring i kroppsøving enn i andre fag, er dette bekymringsfullt. Det er bekymringsfullt fordi elevenes evne til å lære er ansett som den viktigste ferdigheten for fremtiden (Hopfenbeck, 2011). Mindre selvregulert læring i kroppsøving underbygger også politikernes kritiske blick til kroppsøvingsfaget, fordi det viser tegn til at praktiseringen av faget ikke gir elevene kompetanse til å tilegne seg annen kunnskap på egenhånd (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 74).

LK20 distanserer seg fra idrettens påvirkning på faget. LK20 vektlegger heller elevenes utvikling av ferdigheter for livsmestring, utforskning, og refleksjon over egne læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019). Men LK20 har ikke endret elevenes idrettsrettede forståelse av faget, som er «dypt rotfestet» i kroppsøvingskontekstens tradisjoner (Erdvik, 2020, s. 59; Redelius et al., 2015). Å endre denne forståelsen kan derfor være en tidkrevende prosess. Likevel antyder forskning at alternative praktiseringer av faget kan påvirke elevenes forståelse av faget (Tangen & Husebye, 2019). Tangen og Husebye (2019) fant at interessebasert kroppsøving kan snu tidligere negative opplevelser med idrettsdiskursen i faget. Deres funn antyder derfor at elevenes forståelse av faget kan endres gjennom undervisning. Men Erdvik et al. (2019) finner også at interessebasert kroppsøving ikke er nok til å endre idrettsdiskursens påvirkning i faget, og at andre strategier kreves for å få til en slik endring. Erdvik et al. (2019) antyder her et stort behov for å undersøke andre pedagogiske tiltak, for å endre elevens rotfestede forståelse av faget. Erdvik (2020, s. 76) stiller på den andre siden spørsmål om dette ville vært nødvendig, dersom læringsmålene i faget ble tilstrekkelig vektlagt fra tidlig skolealder. Det understrekes at praktiseringen av LK20 og KRO01-05 er relativt ny, og at det fortsatt gjennomføres evalueringer av hvordan de nye læreplanene realiseres i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likevel er det viktig å fremheve at idrettsdiskursen er begrensende for elevenes læring i faget, blant annet gjennom en tradisjonell «one-size-fits-all» undervisningspraksis (Kirk, 2013, s. 2). En slik praktisering av faget kan også bidra til å forklare hvorfor engasjement i selvregulert læring er mindre fremtredende i kroppsøving enn andre fag.

7.2 Undervisning om og gjennom selvregulert læring

I denne studien var undervisningen forankret i prinsipper fra den selvregulerte læringsprosessen. Jeg har i forrige kapittel presentert flere grunner til at selvregulert læring er viktig for fremtidig undervisning. En av grunnene er at undervisning med mål om å utvikle elever selvregulerte læring kan styrke fagets legitimitet, ved at faget utvikler elevenes kompetanse om egen læring. I tillegg er elevenes evne til å lære ansett som den viktigste ferdigheten for fremtiden, på grunn av informasjonsmengden som produseres hver dag (Hopfenbeck, 2011). Kunnskapsdepartementet reflekterer dette synet i en melding til stortinget (St.meld. 28, (2015-2016), s. 40). LK20 underbygger det videre ved å legge vekt på at elevene skal lære å lære i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Resultatene fra denne studien indikerer at tiltaket åpnet for elevenes autonomi og selvstyring (se kapittel 6.2.1). Undervisningen var derfor i tråd med Säfvenbom et al. (2015, s. 642) sin oppfordring om å fremme autonomistøttende undervisning i kroppsøving. Informantene forstod også undervisningsklimaet som mestringsorientert, noe forskning anbefaler at læringskontekster orienterer seg mot (Cellar et al., 2011; Fadlelmula et al., 2014; Olsen & Mehus, 2022; Roberts et al., 2007). Ifølge Laxdal et al. (2020) kan dette også påvirke elevens deltakelse i selvregulert læring positivt, noe som igjen kan påvirke deres måloppnåelse og prestasjon positivt (Olsen & Mehus, 2022).

Resultatene motstrider også idéen om at kroppsøvingfaget ikke utstyret elever med «(...) nødvendige ferdigheter for å tilegne seg annen kompetanse» (Meld. St. 21 (2020-2021), s. 74). Resultatene jeg har presentert i analysen antyder imidlertid at faget inneholder et stort potensial for å utstyre elevene med slike ferdigheter. Kort oppsummert utviklet informantene kompetanse i målsetting, og fikk nye erfaringer knyttet til hva egen innsats har å si for måloppnåelse (se kapittel 6.4). De lærte om betydningen av refleksjon i læringsarbeid, og ble mer bevisst på egne læringsprosesser. Utover dette benyttet elevene ubevisst ulike selvregulerte læringsstrategier.

Tiltakets mangel på eksplisitt undervisning i bruk av læringsstrategier, kan derimot sies å være en begrensende faktor for enkeltes motivasjon og engasjement i selvregulert læring. Dette stemmer ikke overens med det Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 257) hevder at jo større grad av medbestemmelse det finnes i læringsmiljøet, desto mer motivert vil

elevene være for oppgaven. For enkelte fasiliterte det autonomistøttende undervisningsklimaet en indre motivasjon og bedre læring. For andre var ikke dette tilfellet. Zimmerman (2000, s. 26-28) mener årsakene til variasjoner i elevers deltakelse i selvregulerte læringsprosesser ofte er flere og sammensatte. Elevene i denne studien, beskrev imidlertid følelsen av manglende kompetanse til å engasjere seg i selvstendig læringsarbeid. Det kan derfor antas at motivasjonen ble påvirket negativt for enkelte, på grunn av manglende kompetanse til å ta selvstendige læringsvalg. Det vil i så fall være i tråd med selvbestemmelsesteorien, og antagelsen om at følelsen av kompetanse er viktig for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Økende medbestemmelse vil på denne måten ikke automatisk gi elevene høyere motivasjon. Det forutsetter imidlertid at elevene har fått de nødvendige verktøyene for å ta selvstendige valg i sine egne læringsprosesser.

Forskjeller i elevers deltakelse i selvregulert læring kan også ses i lys av at den selvregulerte læringsprosessen reflekterer en gjensidig interaksjon mellom (a) atferd, (b) person, og (c) miljø (Zimmerman, 2000, s. 14). Personlige faktorer kan derfor også forklare ulike reaksjoner i tiltaket, uten at det er mulig å si noe mer konkret ut ifra dataen i denne studien. Faglærere bør imidlertid være bevisst på at elever sannsynligvis vil reagere ulikt, dersom kravet om selvstendighet øker i undervisningen. Det er heller ikke sikkert at økt medbestemmelse automatisk gir høyere motivasjon til oppgaven. All undervisning, til og med undervisning forankret i den selvregulerte læringsprosessen, skal bidra til utvikling for alle elever. Da kreves det at undervisningen legger til rette for mer enn bare valgmuligheter, og et autonomistøttende undervisningsklima.

Zimmerman (2000, s. 31) argumenterer for at utviklingen av selvreguleringsferdigheter kan forbedres betraktelig, dersom undervisningen tar utgangspunkt i den sekvensielle undervisningsmodellen. Forskning underbygger at denne modellen er effektiv for elevers utvikling av motoriske ferdigheter (Goudas et al., 2017; Kitsantas et al., 2000; Kolovelonis & Goudas, 2013; Kolovelonis, Goudas & Dermizaki, 2010, 2011, 2012; Kolovelonis, Goudas & Gerodimos, 2011; Kolovelonis, Goudas, Hassandra et al., 2012). Men den kan også øke elevers motivasjon og engasjement i selvregulert læring (Kitsantas et al., 1999, gjengitt i Zimmerman, 2000, s. 31; Kolovelonis et al., 2013). Hvis undervisning tar utgangspunkt i denne modellen, vil første steg være å vise og forklare elevene hvordan en selvregulert læringsstrategi kan brukes. Deretter øver

elevene på å bruke strategiene i et læringsarbeid, med tilbakemeldinger underveis. Her kan faglærere bruke ulike fysiske aktiviteter for å la elevene øve på å bruke læringsstrategier. Forskning antyder at disse to stegene forbereder elever på selvstendig læringsarbeid (Kitsantas et al., 2000; Kolovelonis et al., 2013). Kolovelonis et al. (2013) mener også denne modellen bidrar til individualisering i faget. Individualiseringen foregår ved at elever i samme klasse kan delta i ulike nivåer. De som har behov for flere tilbakemeldinger, eller flere demonstrasjoner av en ferdighet kan få det. De som er klar for det, kan imidlertid selvkontrollere læringen sin, ved å sette egne mål og selvobservere for egen progresjon med mulighet for hjelp ved behov (Kolovelonis et al., 2013). Utviklingen av elevenes kompetanse i selvregulert læring vil også etter hvert føre til at flere elever kan kontrollere og regulere egen læringsaktivitet, uten like stort behov for lærerassistanse (Kitsantas & Zimmerman, 1998, s. 237). Dette åpner for faglæreres muligheten til å gi tettere oppfølging der behovet er. Så selv om undervisning *gjennom* den selvregulerte læringsprosessen krever tettere oppfølging for enkelte elever, kan undervisning *om* selvregulert læring frigjøre muligheten for det.

8. Avslutning

8.1 Konklusjon

Denne studien har undersøkt hvordan elever i videregående skole opplever kroppsøvingundervisning når denne baserer seg på prinsipper fra den selvregulerte læringsprosessen. Selv om svaret ikke er likt for alle, kan noen konklusjoner trekkes. Disse konklusjonene har betydning for videre forskning og undervisning.

Elevenes forståelse av kroppsøvingfaget preges fortsatt av idrettsdiskursen. Ettersom denne ikke ser ut til å fasilitere for elevenes læring om læring, er den uforenelig med LK20. I denne studien ble det imidlertid funnet at undervisning forankret i prinsipper fra den selvregulerte læringsprosessen er i tråd med fagets mål og overordnede verdier i skolen. Tiltaket fasiliterte for elevenes utvikling av selvregulerte læringsferdigheter og bevissthet rundt egne læringsprosesser, selv uten lærerkontrollert undervisning.

Det viktigste funnet er imidlertid at selv om autonomi var frigjørende for noen, ble fraværet av lærerkontrollert undervisning også en begrensende faktor for andre. Spesielt begrensende var det for motivasjonen og engasjementet i selvregulert læring, for de som ikke opplevde nok kompetanse til å være selvstendig i læringsarbeidet. Elever bør derfor få øve på å være mer selvstendige i læringsarbeid i faget. Å undervise elevene om selvregulert læring, kan være en måte å oppnå dette på. Undervisning om selvregulert læring, ved å legge til rette for at elever observerer og får øve med tilbakemeldinger, ser blant annet ut til å forberede elever på å være selvstendige i læringsarbeid. Slik undervisning kan også åpne for elevenes autonomi og deltakelse i selvregulerte læringsprosesser, og faglæreres kapasitet til å gi tettere oppfølging ved behov.

8.2 Veien videre

I lys av konklusjonen, og tidligere forskning, anbefales det at faglærere inkluderer undervisning om selvregulert læring i faget. Undervisning om selvregulert læring vil kunne styrke kroppsøvingfagets legitimitet som et læringsfag i skolen. Mer forskning på hvordan dette kan gjøres er imidlertid nødvendig, for å finne de beste løsningene for hvordan dette kan inkluderes mest effektivt i norsk kroppsøving.

Ved å gi elevene eksplisitt undervisning i bruk av selvregulerte læringsstrategier, i tillegg til valgmuligheter i undervisningen, kan selvregulert læring bli mer fremtredende i faget. Videre forskning bør se på effekten av introduksjonstimer, hvor elever lærer om selvregulert læring, i forkant av en selvstendig læringsperiode. Introduksjonstimene kan ta utgangspunkt i de to første nivåene av den sekvensielle undervisningsmodellen. Elevene observerer da bruken av ulike læringsstrategier, og får deretter øve på å bruke dem, med tilbakemeldinger fra en lærer underveis. Deretter kan det legges opp til en selvstendig læringsperiode, slik som i tiltaket i denne studien, hvor elevene får mulighet til å selvkontrollere læringen sin med mulighet til assistanse ved behov.

Det vil anbefales å kombinere kvantitative og kvalitative metoder for datainnsamling. Kermarrec et al. (2022, s. 182) fant dette veldig relevant for forskning på selvregulert læring, og nødvendig for å undersøke bruken av læringsstrategier i kroppsøvingskonteksten. Det finnes gode kvantitative verktøy for måling av engasjement i selvregulert læring (se Panadero, 2017). I kombinasjon med kvalitative metoder kan dette bidra til inngående kunnskaper om ulike aspekter ved elevers engasjement i selvregulert læring i kroppsøvingsundervisning.

Et siste forslag baserer seg på Cleary et al. (2006) sin studie. Deltakerne i Cleary et al. (2006) ble fordelt på ulike grupper, hvor noen deltok i alle fasene og andre ikke. Dette åpnet for kunnskap om effektene av de ulike fasene. Studien som har blitt presentert her, gir ikke mulighet til å si noe om effekten av ulike faser. Det kunne vært interessant å undersøke effekten av de ulike fasene i norsk kroppsøving også. Med kombinerte metoder kunne det bidratt til mer forståelse for hvordan ulike faser oppleves, og eventuelt effekten av ulike kombinasjoner av fasene på ulike aspekter ved selvregulert læring. Dette kunne bidratt til mer kunnskap om hva de ulike fasene bidrar med i elevenes læring om læring. Dermed kunne det hatt konsekvenser for videre undervisning, hvor formålet bør være å gi kroppsøvings elever kompetanse til å kunne ta kontroll over egen læring, og tilegne seg kunnskap på selvstendig vis.

Referanser

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H.Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1–43). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bartulovic, D., Young, B. W., & Baker, J. (2017). Self-regulated learning predicts skill group differences in developing athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 31, 61–69. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.04.006>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164–193). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bunting, M. (2020). *Hvordan lære elevene å lære? - En håndbok i læringsstrategier* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Cecchini-Estrada, J.-A., & Mendez-Gimenez, A. (2017). Motivational climate, 2x2 achievement goal orientation and dominance, self-regulation, and physical activity in pre-service teacher education. *European Physical Education Review*, 23(4), 461–479. <https://doi.org/10.1177/1356336X16655779>
- Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., Twichell, E., Arnold, K. A., Royer, K., Denning, B. L., & Riester, D. (2011). Trait Goal Orientation, Self-Regulation, and Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Business and Psychology*, 26(4), 467–483. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9201-6>
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab: En indføring i moderne videnskabsteori* (G. Lyngs, overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1976).
- Chandra, Y., & Shang, L. (2017). An RQDA-based constructivist methodology for qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 20(1), 90–112. <https://doi.org/10.1108/QMR-02-2016-0014>
- Chatzipanteli, A., Digelidis, N., & Papaioannou, A. (2015). Self-Regulation, Motivation and Teaching Styles in Physical Education Classes: An Intervention Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 333–344. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0024>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 185–206. <https://doi.org/10.1080/104132001753149883>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Cleary, T., Zimmerman, B., & Keating, T. (2006). Training Physical Education Students to Self-Regulate During Basketball Free Throw Practice. *Research quarterly for exercise and sport*, 77, 251–262. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599358>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior, 1*, 33–43.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). The Importance of Autonomy for Development and Wellbeing. I B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Müller (Red.), *Self-Regulation and Autonomy—Social and Developmental Dimensions of Human Conduct* (s. 19–46). Cambridge University Press.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*, 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. Brage NIH. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2677136>
- Fadlelmula, F. K., Cakiroglu, E., & Sungur, S. (2014). Developing a Structural Model on the Relationship among Motivational Beliefs, Self-Regulated Learning Strategies, and Achievement in Mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9499-4>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Goudas, M., Dermizaki, I., & Kolovelonis, A. (2017). Self-regulated learning and students' metacognitive feelings in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 15*(2), 131–145. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1079791>
- Halvari, H., Skjesol, K., & Bagøien, T. E. (2011). Motivational Climates, Achievement Goals, and Physical Education Outcomes: A Longitudinal Test of Achievement Goal

Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 79–104.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539855>

Hopfenbeck, T. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 360–370.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-04>

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Kermarrec, G., Regaieg, G., & Clayton, R. (2022). Mixed-methods approaches to learning strategies and self-regulation in Physical Education: A literature review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(2), 172–185.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1999916>

Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45, 973–986.

<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>

Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (1998). Self-regulation of motoric learning: A strategic cycle view. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 220–239.

<https://doi.org/10.1080/10413209808406390>

Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2002). Comparing Self-Regulatory Processes Among Novice, Non-Expert, and Expert Volleyball Players: A Microanalytic Study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 91–105. <https://doi.org/10.1080/10413200252907761>

Kitsantas, A., Zimmerman, B. J., & Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 811–817. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.811>

- Knorr Cetina, K. (2001). Objectual practice. I T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina, & E. von Savigny (Red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 184–198). Taylor & Francis.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2013). The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology, 10*, 193–210.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2010). Self-Regulated Learning of a Motor Skill Through Emulation and Self-Control Levels in a Physical Education Setting. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*(2), 198–212.
<https://doi.org/10.1080/10413201003664681>
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction, 21*(3), 355–364.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.04.001>
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2012). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*(3), 221–235.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.671592>
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Dermitzaki, I., & Kitsantas, A. (2013). Self-regulated learning and performance calibration among elementary physical education students. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 685–701. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0135-4>
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Gerodimos, V. (2011). The effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary physical education. *European Physical Education Review, 17*(1), 35–50. <https://doi.org/10.1177/1356336X11402265>

- Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassandra, M., & Dermitzaki, I. (2012). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 383–389.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.01.005>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 10. Oktober). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.) (T.M. Anderssen & J. Rygge, overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Larsson, H., & Nyberg, G. (2017). ‘It doesn’t matter how they move really, as long as they move.’ Physical education teachers on developing their students’ movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137–149.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Laxdal, A., Mjåtveit, A., Leibinger, E., Haugen, T., & Giske, R. (2020). Self-regulated Learning in Physical Education: An Analysis of Perceived Teacher Learning Support and Perceived Motivational Climate as Context Dependent Predictors in Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1120–1132.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1689164>

- Liu, J., Xiang, P., McBride, R. E., & Chen, H. (2020). Self-regulated learning strategies and achievement goals among preservice physical education teachers. *European Physical Education Review*, 26(2), 375–391. <https://doi.org/10.1177/1356336X19859602>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1985). The Application of Goal Setting to Sports. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(3), 205–222. <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.205>
- Loland, S., & McNamee, M. (2017). Philosophical reflections on the mission of the European College of Sport Science: Challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17(1), 63–69. <https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1210238>
- Loseke, D. R. (2016). *Methodological Thinking: Basic principles of social research design* (2. utg.). SAGE.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjølme, E. G. (2021). *Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019*. 5(3), 1–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Meld. St. 21 (2020-2021). (2020). *Fullføringsreformen—Med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2015). *Fag—Fordypning—Forståelse—En Fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (NESH). (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Norges Idrettshøgskole. (2023, 17. Mars). *Jeg er masterstudent*. Norges idrettshøgskole. <http://www.nih.no/om-nih/om-personvern/jeg-er-masterstudent/>

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olsen, T. M. J., & Mehus, I. (2022). Students' Performance in Physical Education: The Role of Differential Achievement Goals and Self-Regulated Learning. *Education Sciences*, 12(2), 142. <https://doi.org/10.3390/educsci12020142>
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit Theories of Ability and Self-regulation Strategies in Physical Education Classes. *Educational Psychology*, 23(2), 141–157. <https://doi.org/10.1080/01443410303224>
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: The role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289–315. <https://doi.org/10.1177/1356336X06069275>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Perry, N. E., Lisaingo, S., Yee, N., Parent, N., Wan, X., & Muis, K. (2020). Collaborating with teachers to design and implement assessments for self-regulated learning in the context of authentic classroom writing tasks. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 416–443. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1801576>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. I M. Boekaerts, M. Zeidner, & P. R. Pintrich (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 451–502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the Dynamics of Motivation in Sport and Physical Activity: An Achievement Goal Interpretation. I G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Red.), *Handbook of Sport Psychology* (3. utg., s. 1–30). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch1>
- Rodríguez-González, P., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., & Sánchez-Martínez, B. (2021). Intrinsic motivation, emotional intelligence and self-regulated learning: A multilevel analysis. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 21(82), Artikkel 82. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.82.003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85–94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6. utg.). Pearson.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Social origin of self-regulatory competence. *Educational Psychologist – Educ Psychol*, 32, 195–208.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Solli, S. M. (2018). Individualisme og Holisme: Enten-eller eller både-og? I E. Balsvik & S.M. Solli (Red.), *Introduksjon til samfunnsvitenskapene* (3. utg., s. 140–164). Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse—Og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 155–174). Tapir Forlag.
- Säfvenbom, R., Geldhof, G. J., & Haugen, T. (2014). Sports clubs as accessible developmental assets for all? Adolescents' assessment of egalitarianism vs. elitism in sport clubs vs. school. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 6(3), 443–457. <https://doi.org/10.1080/19406940.2013.815255>
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Säfvenbom, R., & Rustad, M. (2018, 12. April). Debattinnlegg: Hva skal elevene lære i kroppsøving? *Forskning.no*. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevne-laere-i-kroppsoving/1159083>
- Säfvenbom, R., & Stjernvang, G. (2020). Lifestyle sport contexts as self-organized epistemic cultures. *Sport, Education and Society*, 25(7), 829–841. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1657080>
- Säfvenbom, R., Wheaton, B., & Agans, J. P. (2018). 'How can you enjoy sports if you are under control by others?' Self-organized lifestyle sports and youth development. *Sport in Society*, 21(12), 1990–2009. <https://doi.org/10.1080/17430437.2018.1472242>
- Tangen, S., & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. 13. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>

Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(4), 361–379.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.10.002>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Trabelsi, O., Gharbi, A., Souissi, M. A., Mezghanni, N., Bouchiba, M., & Mrayeh, M. (2022). Video modeling examples are effective tools for self-regulated learning in physical education: Students learn through repeated viewing, self-talk, and mental rehearsal. *European Physical Education Review*, 28(2), 341–360.

<https://doi.org/10.1177/1356336X211046300>

Ulstad, S., Halvari, H., Sorebo, O., & Deci, E. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 06, 27–41. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. November). *Hva er nytt i kroppsøving?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 4. Oktober). *Evaluering av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres/>

Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2015). Girls' bodily activities in physical education. How current Fitness and sport discourses influence girls' Identity construction. *Sport Education and Society*, 22.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>

- Wilson, S. G., Young, B. W., Hoar, S., & Baker, J. (2021). Further evidence for the validity of a survey for self-regulated learning in sport practice. *Psychology of Sport and Exercise*, 56, 101975. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101975>
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211–238. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90015-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90015-1)
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, M. Zeidner, & P. R. Pintrich (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29–36. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2008). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*. <https://doi.org/10.1080/10413209608406308>
- Zusho, A. (2017). Toward an Integrated Model of Student Learning in the College Classroom. *Educational Psychology Review*, 29, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9408-4>

Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer: Dialog, fest og dannelse. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 26, 75–88.

<https://doi.org/10.5324/barn.v26i3.4331>

Vedlegg

VEDLEGG 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Selvregulert læring i kroppsøving»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om hvordan elever i kroppsøvingsfaget på videregående opplever og erfarer undervisning som gir elevene større frihet til selvregulert læring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke hvordan elever i den videregående skolen opplever og erfarer kroppsøvingsundervisning, når den pedagogiske praksisen fokuserer på å gi elevene større frihet til å tilrettelegge for egen selvregulerte læring.

Selvregulert læring er ansett som en læringsprosess hvor elevene aktivt setter egne mål for læringen sin, vurderer læringsoppgavene, planlegger for læringsaktiviteten, observerer egen læringsaktivitet, vurderer læringsresultatet, og hva det leder til, før de trekker slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid.

Prosjektet er en del av en mastergradsavhandling, som skal benyttes til å analysere følgende problemstilling:

- *Hvilke erfaringer gjør videregående elever i kroppsøvingsundervisning seg når undervisningen baserer seg på å gi elevene frihet til å tilrettelegge for egen selvregulerte læring?*

Opplysningene som kommer frem gjennom mastergradsprosjektet skal ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole, institutt for lærerutdanning og friluftsliv er ansvarlig for prosjektet.

Veileder for prosjektet: Reidar Säfvenbom

Mastergradsstudent: Martin Jard Aalborg

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har vært i kontakt med din skole, og kroppsøvingslærer. Ledelsen ved skolen og din kroppsøvingslærer har gitt tillatelse til at dere kan bli spurt om å delta i prosjektet. Du får spørsmål om å delta fordi du er elev ved denne skolen og deltar i kroppsøvingfaget. Denne henvendelsen vil kun bli gitt til kroppsøvingklassen du tar del i, og vil ikke gjelde andre personer utenfor denne klassen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til deltakelse, innebærer det at du får tildelt en arbeidsoppgave som du skal jobbe med i kroppsøvingstimene dine i 5 uker fremover. Arbeidsoppgaven er designet for å gi deg (elevene) større frihet til å tilrettelegge for egen selvregulerte læring.

Deltakelsen vil også kunne innebære at du får spørsmål om å delta i et intervju. Intervjuet vil ta ca. 1 time. I intervjuet vil du da få spørsmål om hvordan du jobbet med arbeidsoppgaven, hvordan du opplevde ulike deler av arbeidsperioden, og hvilke erfaringer du sitter igjen med. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, eller lærer.

I samråd med lærer vil det legges til rette for et alternativt opplegg for de som ikke vil delta i prosjektet. Eventuelle intervju som utføres i skoletiden vil også avtales med den aktuelle lærer for å sikre at eleven ikke går glipp av viktig undervisning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Tilgang og behandling av opplysninger vil være begrenset til student og studentens veileder ved Norges idrettshøgskole: Martin Jard Aalborg (student) og Reidar Säfvenbom (veileder).*
- *Tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personvernopplysninger:*
 - *Alle deltakere vil anonymiseres gjennom tall, eller pseudonymiserte navn, som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*
 - *Datamaterialet lagres kryptert og innelåst på kodet pc hvor kun Martin Jard Aalborg har tilgang.*
 - *Intervju tas opp med godkjent utstyr som lånes ut fra Norges Idrettshøgskole.*
 - *Transkribering, anonymisering og overføring av data vil skje umiddelbart slik at opptak kan slettes.*
 - *Destruering av all data tilhørende prosjektet vil skje to måneder etter innlevering av masteroppgaven (Innlevering: 30. Mai, 2023. Destruering av data: 30. juli, 2023).*
 - *Enheten hvor data oppholdes vil være beskyttet med passord og automatisk låsning når enheten ikke er i bruk.*

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Det vil ikke gjøres beskrivelser av elever eller skolen i oppgaven. Det vil heller ikke bli oppgitt annen informasjon som kan spores tilbake til deltakere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene dine vil bli lagret under anonymiserte navn som aidentifiserer deltakeren. Fra prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, vil all data tilhørende prosjektet destrueres. Dette vil skje senest 6 måneder etter innlevering av masteroppgaven (Innlevering: 30. Mai, 2023. Destruering av data: 30. oktober, 2023). Dette er for å sikre at oppgaven er godkjent før data destrueres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Norges Idrettshøgskole* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Norges idrettshøgskole* ved prosjektleder: Reidar Säfvenbom. Ta kontakt på epost (Reidars@nih.no).
- *Mastergradsstudent: Martin Jard Aalborg*. Ta kontakt på epost (Martinja@nih.no)
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik. Ta kontakt på epost (personvernombud@nih.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Reidar Säfvenbom
(Forsker/veileder)

Martin Jard Aalborg
(Master student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Selvorganisert læring i kroppsøving*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i kroppsøvingsopplegget.
- å delta i intervju – hvis aktuelt
- at Martin Jard Aalborg kan observere i timene.
- at mine personopplysninger lagres frem til to måneder etter prosjektslutt.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: Godkjenning NSD (2021)

13.05.2022, 13:23

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - selvorganisert læring i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 615081	Vurderingstype Standard	Dato 12.10.2021
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Masteroppgave - selvorganisert læring i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idretts høyskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig

Reidar Säfvenbom

Student

Martin Jard Aalborg

Prosjektperiode

16.08.2021 - 30.10.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personverforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.10.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvermlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 12.10.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.10.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personverforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personverforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og

<https://meldeskjema.sikt.no/511a497-cd83-425c-825c-42125d6f0c4b/vurdering/0>

1/2

art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold
Lykke til med prosjektet!

VEDLEGG 3: NSD godkjenning (for utsettelse)



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - selvorganisert læring i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
615081

Vurderingstype
Standard

Dato
15.08.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave - selvorganisert læring i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig

Reidar Säfvenbom

Student

Martin Jørd Aalborg

Prosjektperiode

16.08.2021 - 31.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskjema PDF](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 31.07.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp underveis ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Anne Lene L. Nymoen
Lykke til videre med prosjektet!

VEDLEGG 4: Intervjuguide

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord til oppfølgingsspørsmål
<p>Innledningsspørsmål – Faktabaserte</p>	<p>Hvor gammel er du?</p> <p>Har du noen hobbyer utenfor skolen, noe aktivitet du driver med til vanlig?</p>	
<p>Tidligere erfaring med kroppsøving</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du si litt om ditt forhold til kroppsøvfingsfaget til vanlig? - Hva opplever du at formålet med kroppsøvfingsfaget er? - Hvilke læringsmetoder opplever du at dere bruker i kroppsøving? 	<ul style="list-style-type: none"> - trives / trives ikke - Hva liker du, hva liker du ikke? - Ferdighetsnivå - Bevegelse - Pause fra teorifag - Lære å trene - kroppslig læring - Refleksjon - livslang - Hvordan legger lærer opp for at dere skal lære? - Hvordan arbeider dere? - lærerstyrt - egenstyrt - Samarbeid - refleksjon -

Arbeidsoppgaven - gjennomføring	<p>Hvilken aktivitet valgte du og hvorfor falt valget på den aktiviteten?</p> <p>Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde arbeidsoppgaven dere fikk?</p> <p>Hvordan vurderte du i starten vanskelighetsgraden av den oppgaven?</p> <p>Hvordan opplevde du denne oppgaven i forhold til andre arbeidsoppgaver/arbeidsperi oder dere har i kroppsøving?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tidligere erfaring - bare valgte noe - Motivasjon - Egne ferdigheter - vanskelig - Lett - glad - Forvirret - Hvorfor? - Hva gjorde den lett/vanskelig? - Var det noe du følte oppgaven satt mer krav til? - Vanskeligere/lettere? - Mindre deltakelse fra lærer - Større frihet

	<p>Hvordan opplevde du å sette i gang med oppgaven? Helt i starten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Stor frihet - Utfordrende - Bevisst - Vanskelig - Ganske enkelt - Prøvde meg frem <p>Hvorfor?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det var lite rammer - Stor frihet - Ingen fortalte hva jeg skulle <p>Hvordan løste du det?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spurte om hjelp - Diskuterte med andre - Utforsket <ul style="list-style-type: none"> - time for time - Ulike aktiviteter <p>Ulike mål, ulike arbeidsmåter.</p>
--	---	--

	Kan du fortelle om hva du gjorde i gjennomføringen av de ulike timene	
Planlegging	<p>Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde å planlegge før undervisningen?</p> <p>Kan du fortelle litt om målene du satt deg gjennom arbeidsperioden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fikk du noe utbytte? - hjalp det i gjennomførelsen? - Hvorfor, hvorfor ikke? - Brukte du tid på det? - Endret noe seg underveis?
Refleksjon	<p>Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde å planlegge før undervisningen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fikk du noe utbytte? - hjalp det i gjennomførelsen? - Hvorfor, hvorfor ikke? - Brukte du tid på det? - Endret noe seg underveis?
Forskjell fra tradisjonell	Hvordan opplevde du at	- Fokus: selvregulert

undervisning	denne perioden var forskjellig andre arbeidsperioder dere har i kroppsøving?	læring <ul style="list-style-type: none"> - Sammenlikne vanlig undervisning til dette prosjektet. - Ikke forskjell? Hva er likhetene? - Hvordan opplever du de forskjellene?
- Læring	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle litt om hva du opplever at du har lært gjennom arbeidsperioden? - Hvordan lærte du? - var dette forskjellig fra hvordan du vanlig lærer i timene? 	<ul style="list-style-type: none"> - Om deg selv? - Om aktiviteten? - Om hvordan du lærer? - Er det forskjell på hva du lærte i denne perioden og vanlig undervisning? - Visualisering - samarbeid - observasjon - andre ting?
Mestring	Kan du snakke litt rundt hvordan du opplevde at du mestret arbeidsoppgaven?	<ul style="list-style-type: none"> - hvorfor følte du på mestring - hvorfor følte du ikke på mestring - Hva hadde du trengt for å føle på mestring tror du? - Hva manglet i undervisningen for at du skal lære noe og ha motivasjon for å lære? - Hva gjorde at du trivdes i arbeidsperioden?

Den tradisjonelle undervisningen vs. Tiltaket	Vi nærmer oss slutten. Men hvis du måtte velge mellom undervisning slik vi har hatt nå, og den vanlige undervisningen. Hva ville du valgt?	Hvorfor?
Avslutning	<p>Helt til slutt: har du noe annet du ønsker å si eller legge til som du føler du ikke har fått sagt i løpet av intervjuet?</p> <p>Hvis du skulle komme på noe mer kan du bare sende meg en melding, eller mail om det.</p> <p>Er det greit at jeg kan kontakte deg dersom jeg har noen videre spørsmål angående intervjuet, hvis det skulle dukke opp noe?</p> <p>Tusen takk for hjelpen!</p>	

VEDLEGG 5: Planleggingskjema uke 1

Jeg velger aktiviteten ...		
Capoeria	Freestyle fotball	Parkour
Jeg velger denne aktiviteten fordi ...		
Jeg har troen på at jeg over de neste 4 ukene ...		
... skal klare å sette meg mål og jobbe for å nå de målene jeg setter meg		
👍 ja 🗨️ nei 😐 usikker		
... skal klare å reflektere over egen læringsaktivitet		
👍 ja 🗨️ nei 😐 usikker		
... skal klare å forstå hva egen innsats betyr for om jeg når målene mine, og oppnår læring i arbeidet med aktiviteten		
👍 ja 🗨️ nei 😐 usikker		
For å komme i gang med oppgaven tenker jeg å starte med å ...		
Deretter tenker jeg å ...		

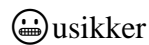
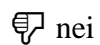
(PS: dette kan forandre seg og du er ikke å nødt til å holde deg til det du skriver her hvis du finner ut at du vil endre på fremgangsmåten din underveis).

VEDLEGG 6: Planleggings skjema uke 2 - 4.






Mitt mål for dagens undervisning er ...

For å nå målet mitt i dag skal jeg ...

Jeg har troen på at jeg når målet mitt i løpet av denne timen



VEDLEGG 7: Refleksjonsskjema

I dagens undervisning følte jeg meg ...
 Glad  Fokuset  Forvirret  Frustrert  kjedet meg
Jeg følte meg slik fordi ...
Gjennom timen forsøkte jeg å ...
Neste time vil jeg prøve å ...
I dag lærte jeg ...

VEDLEGG 8: Arbeidsoppgaven (Hefte)

Arbeidsoppgave

Hva skal du arbeide med?

Denne arbeidsperioden skal vare i 5 uker, hvor hovedmålene er at du skal forstå mer av din egen læringsprosess og hvordan egen innsats påvirker din oppnåelse av læring. Læreren din kommer ikke til å vise- og forklare deg hvordan aktiviteten du velger skal gjennomføres, da dette blir opp til deg selv å utforske.

Alle skal velge en av disse tre ulike aktivitetene:

Parkour Capoeira Freestyle fotball

Aktiviteten du velger blir utgangspunktet for det videre arbeidet ditt. Når du har valgt aktivitet har du frihet til å selv finne informasjon om aktiviteten og utforske de delene du selv ønsker av aktiviteten i kroppsøvingstimene.

Oppgaven din:

Oppgaven din er veldig åpen. Du skal bli kjent med aktiviteten du velger. Du må derfor tilegne deg kunnskap *om* aktiviteten du har valgt og få nye kroppslige erfaringer *gjennom* å prøve ut aktiviteten du har valgt. Du kan selv velge om du vil arbeide alene eller om du vil jobbe sammen med andre. Det er **ingen** krav om at du skal mestre aktivitetens ferdigheter, men du skal sette egne mål og jobbe for å oppnå dem i hver time. Du kan bruke hallen, tilgjengelig utstyr og resten av skolens område.

- a) I starten av hver time skal du sette deg minst ett mål, og planlegge for hvordan du skal jobbe for å oppnå dette i undervisningen.
- b) Deretter skal du gjennomføre undervisningen med utgangspunkt i målet ditt, med forbehold om at dette kan endre seg underveis.
- c) Etter hver time skal du reflektere over hvordan du opplevde undervisningen og fortelle om du nådde målet ditt, om hva du gjorde, og hva du tenker å gjøre neste time.

Proessen ved at du setter deg mål for hva du ønsker å oppnå, og deretter jobber for å nå de målene, før du til slutt skal reflektere over egen læringsaktivitet, skal bidra til at du: (1) lærer om deg selv og egen læringsprosess, (2) forstår hva aktiviteten krever av deg, og (3) hva egen innsats har å si for din måloppnåelse.

For å oppsummere klart og tydelig kan man si at arbeidsperioden er delt inn i tre hovedoppgaver:

4. Du skal sette deg ulike mål i en av aktivitetene og jobbe for å nå de målene.
5. Du skal reflektere over egen læringsprosess.
6. Du skal forstå hvordan egen innsats har betydning for om du oppnår læring i arbeidet med aktiviteten.

Hvordan skal du arbeide?

Gjennom hele perioden skal du selv-regulere egen læringsaktivitet. Kort fortalt kan begrepet «selvregulert læring» defineres slik:

En prosess hvor du som elev setter deg mål for læringen, vurderer læringsoppgavene, planlegger læringsaktiviteter, observerer din egen læringsaktivitet, vurderer læringsresultatet og hva det leder til og trekker slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid.

Du skal, i tråd med definisjonen, *sette deg mål for læringen og planlegge* for hva du skal gjøre i hver time. Deretter gjennomfører du planen. I gjennomføringen vil du naturlig gjøre *selv-observasjoner* av din egen læringsaktivitet. Disse observasjonene gir deg informasjon som du bruker når du *vurderer* din egen læringsaktivitet. Vurderingen foregår ved å reflektere over noen spørsmål mot slutten av hver time.

Hvorfor skal du jobbe med dette på denne måten?

Overordnet del av læreplanverket - selvregulert læring

I overordnet del av læreplanen står det beskrevet at skolen skal bidra til at elever reflekterer over egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Dette bidrar igjen til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen i kroppsøving skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring gjennom hele livet. Under kommer et utdrag fra overordnet del av læreplanen (2020):

Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling. Gjennom arbeid med faglige utfordringer vil elevene få kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg i faget. Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap.

I tillegg sier læreplanverket at kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samarbeid med andre elever. Samtidig skal alle elever erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål.

Forskning - selvregulert læring

Forskning viser at elever som engasjerer seg i selvregulert læring har lettere for å prestere godt i skolen og generelt i livet. De har bedre motivasjon, selvkontroll og struktur i læringsarbeid. De planlegger for hvordan de skal arbeide, setter seg mål, og observerer og evaluerer arbeidet sitt underveis, før de til slutt reflekterer rundt resultatet av læringsprosessen. På denne måten kan de følge utviklingen av

arbeidet sitt, og underveis gjøre endringer i hvilke læringsstrategier de bruker dersom de opplever noe som ikke fungerer. Dette skaper bedre forståelse for hvordan man selv lærer, og hva man kan gjøre for å nå målene man setter seg.

Forklaringer av ulike verb

Forstå

Å forstå er å oppfatte meningen med noe, skjønne hva som blir kommunisert eller hvordan noe henger sammen. Forståelse kan vises gjennom å forklare, drøfte ulike alternativer, sammenligne aktuelle metoder eller vurdere kvalitet.

Gjennomføre

Å gjennomføre er å iverksette, utføre og fullføre, for eksempel en oppgave, en undersøkelse eller et planlagt arbeid.

Planlegge

Å planlegge er å lage en fremdriftsplan for å nå et mål. Planen beskriver hvordan vi har tenkt å gå fram for å oppnå målet, og kan vise sammenhengen mellom aktiviteter, gjennomføring og mål.

Eks 1: For å nå målet mitt starter jeg med å sette meg inn i ... før jeg finner informasjon om.... Deretter velger jeg meg noen ... som jeg

Eks2: Jeg vil bruke flere metoder, som for eksempel..... for å få en bedre forståelse av

Reflektere

Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse.

Eks: Noen ganger klarte jeg å, mens andre ganger ble det De gangene jeg ... fungerte det mens de gangene jeg fungerte det Det kan være fordi jeg, og fordi jeg Tanken var i utgangspunktet å, men dette endret jeg underveis fordi At jeg endret det underveis gjorde at jeg på en bedre måte enn hvis jeg hadde