

Robert Selvik Vangen

Selvregulert læring i kroppsøving

En kvantitativ studie om sammenhengen mellom selvregulert læring og karakter

Masteroppgave i Idrettsvitenskap

Veileder: Aron Gauti Laxdal

Mai 2024

Robert Selvik Vangen

Selvregulert læring i kroppsøving

En kvantitativ studie om sammenhengen mellom
selvregulert læring og karakter

Masteroppgave i Idrettsvitenskap
Veileder: Aron Gauti Laxdal
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Denne masteroppgaven symboliserer avslutningen på min utdanning i Idrettsvitenskap ved NTNU. Inspirasjonen til denne oppgave kom fra prosjektkatalogen på masterprogrammet i Idrettsvitenskap ved NTNU. Et prosjekt angående selvregulert læring inspirerte meg til å skrive om selvregulert læring og prestasjon i kroppsøving. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært lærerik og utfordrende både faglig og ikke-faglig med ankomsten av mitt første barn og en avrevet akillessene.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Aron Gauti Laxdal for god veiledning og for at du alltid var tilgjengelig. Videre vil jeg også takke skolene og elevene som deltok i undersøkelsen.

Sammendrag

Formål med studien:

Lærerplanen i kroppsøving sier at faget skal fungere som et læringsfag på lik linje med andre teoretiske fag. Likevel har forskning vist at dette ikke samsvarer med elevenes opplevelse av faget. Elevene rapporterer at de ikke opplever kroppsøving som et læringsfag, men heller et pausefag. Å utvikle elevenes selvregulerende læringsferdigheter vil gjøre elevene i bedre stand til å selvstendig læring, som gjør inkludering av selvregulert læring i faget viktig. Forskere har også funnet at norske elever skårer lavere på selvregulert læring i kroppsøving, sammenlignet med andre fag. Formålet med denne studien er å undersøke elevenes opplevelse av selvregulert læring i kroppsøving og se på sammenhengen selvregulert læring og karakter i kroppsøvingsfaget.

Utvalg og metode:

Utvalget besto av 166 elever fra 3 skoler, 2 fra Trøndelag og 1 fra Nordland. Klassetrinnene i studien var VG1, VG2 og VG3. Studien er basert på tverrsnittsdata, som ble innhentet ved bruk av spørreskjema. Dataen ble analysert ved bruk av multippel regresjon.

Regresjonsmodellen besto av variablene karakter, selvregulerende læring, motivasjon, klassetrinn, relativ alderseffekt, kjønn og idrettsdeltakelse.

Resultat:

Funnene i studien viste at selvregulert læring, motivasjon og klassetrinn hadde en positiv påvirkning på karakteren i kroppsøving. Motivasjon hadde den største påvirkningskraften på karakter. Resultatene viste også at guttene får bedre karakter sammenlignet med jentene.

Konklusjon:

Funnene i studien viser at selvregulert læring har en positiv og signifikant sammenheng med elevenes karakter i kroppsøvingsfaget. Dette funnet støtter tidligere funn som viste at selvregulerte elever presterer bedre enn elever som ikke er engasjert i selvregulerte prosesser.

Samtidig ble det funnet at motivasjon, klasstrinn og kjønn har en påvirkning på karakteren i kroppsøvfingsfaget.

Nøkkelord: selvregulert læring, kroppsøving, karakter

Abstract

The purpose of the study:

The curriculum in physical education states that the subject should function as a learning subject on par with other theoretical subjects. However, research has shown that this does not align with the students experience of the subject. Students report that they do not perceive physical education as a learning subject, but rather as a break from theoretical subjects. To develop students self-regulated learning will enable students to engage in independent learning, making the inclusion of self-regulated learning in the subject important. Researchers have also found that Norwegian students score lower on self-regulated learning in physical education compared to other subjects. The purpose of this study is to examine students experience of self-regulated learning in physical education and look at the relationship between self-regulated learning and grades in physical education.

Methods:

The sample consisted of 166 students from three different schools, two in Trøndelag and one in Nordland. The grade levels in the study were VG1, VG2 and VG3. The study is based on cross-sectional data, which was collected using a questionnaire. The regression model included variables grade, self-regulated learning, motivation, grade level, relative age effect, gender and sports participation.

Results:

The findings of the study showed that Self-regulated learning, motivation and grade levels had a positive and significant impact on the grades in physical education. Motivation had the most significant influence on grades. The results also indicated that boys receive higher grades compared with the girls.

Conclusion:

The findings show that self-regulated learning has a positive and significant relationship with the grade in physical education. This finding supports previous research showing that self-regulated students perform better than students not engaged in self-regulated processes.

Additionally, it was found that motivation, grade levels and gender influence the grade in physical education.

Keywords: self-regulated learning, physical Education, grade

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	7
1.1 Problemstilling.....	8
2. Studiens kontekst	9
2.1 Viktige verdier og essensielle elementer i kroppsøvingsfaget.....	10
2.2 Vurdering i kroppsøving.....	10
3. Teori	12
3.1 Selvregulert læring.....	12
3.2 Motivasjon.....	20
3.3 Kjønnforskjeller i kroppsøvingsfaget	24
3.4 Alder sin påvirkning på kroppsøvingsfaget.....	26
3.5 Relativ alderseffekt i kroppsøvingsfaget.....	27
3.6 Idrettsdeltakelse sin påvirkning på kroppsøvingsfaget.....	28
4. Tidligere forskning	30
4.1 SRL i norsk kroppsøvingssammenheng.....	30
4.2 SRL i internasjonal sammenheng.....	31
4.3 SRL og prestasjon.....	33
5. Hypoteser	35
6. Metode	35
6.1 Valg av metode.....	35
6.2 Forskningsdesign.....	36
6.3 Utvalg og datainnsamling.....	36
6.4 Reliabilitet og validitet.....	37
6.5 Etske betraktninger.....	40
6.6 Statistisk analyse	41
6.7 Måleinstrument og variabler.....	41
6.8 Forutsetninger for regresjon.....	43

7. Resultat	44
7.1 Regresjonsmodell.....	44
8. Diskusjon	45
8.1 SRL sin sammenheng med karakter.....	46
8.2 Motivasjon sin påvirkning på SRL og karakter.....	49
8.3 Kjønnforskjell i karakter.....	51
8.4 Klassestrinn sin påvirkning på karakter.....	53
8.5 RAE sin påvirkning på karakter.....	54
8.6 Idrettsdeltakelse sin påvirkning på kroppsøvfingsfaget.....	55
8.7 Metodisk diskusjon.....	56
9. Praktiske implikasjoner for kroppsøvfingsfaget	59
9.1 Bevisstgjøring av SRL sin betydning for utvikling og prestasjon i faget.....	59
9.2 Fremme engasjement og bruk av SRL gjennom mestring.....	59
9.3 Endre oppfattingen av kroppsøving som et pausefag til et læringsfag.....	60
9.4 Avsluttende innspill	62
9.5 Forslag til videre studier.....	63
10. Referanseliste	65
11 Vedlegg	78
Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT.....	78
Vedlegg 2: Informasjon til deltakere.....	79
Vedlegg 3: Informasjon til videregående skoler.....	81
Vedlegg 4: Spørreskjema.....	82

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Syklisk modell av SRL (Zimmermann, 2008, s.279).....	15
Tabell 1: Deskriptiv statistikk.....	44
Tabell 2: Regresjonsmodell.....	45

1.0 Introduksjon

Skolen er en læringsarena som skal gi elevene kunnskap og erfaringer som kan være praktisk senere i livet. Et av fagene som elevene må igjennom er kroppsøving, som har vært en del av timeplanen igjennom mange tiår. Hensikten med faget er å inspirere til en «livslang bevegelsesglede» og en aktiv livstil som skal vare etter endt skolegang. Sentralt i faget er også trygg og bærekraftig ferdsel i naturen, og faget gir elevene anledning til å lære mer om samarbeid, respekt og kroppen i bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2019). Faget er et av de praktisk-estetiske fagene og er et av få fag som følger elevene gjennom hele skolegangen. Noe som er spesielt med vurderingen i faget baserer seg ikke på ferdigheter og resultater på prøver, men på innsatsen som elevene legger ned (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette betyr at det ikke handler om å være best i idrett, løpe raskest, være sterkest eller å hoppe lengst, men at undervisningen skal fasilitere for elevenes mestring, glede og inspirasjon av aktivitetene de gjennomfører (Utdanningsdirektoratet, 2019). For at faget skal oppnå sin hensikt er det særdeles viktig at elevene innfrir kompetansemålene, og får et læringsutbytte av å delta i faget.

Fagfornyelsen sin hensikt bak den nye lærerplanen LK20, er at som nevnt tidligere at kroppsøvingsfaget skal bidra til «Livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I de nye kompetansemålene nevnes ord som planlegging, medvirkning og refleksjon, noe som også er en del av verdigrunnlaget i faget. Planlegging, medvirkning og refleksjon er viktige aspekt i et begrep kalt selvregulert læring (SRL). SRL underbygger dermed fagfornyelsen sine verdier og det som er viktig for at elevene skal oppnå er læringsutbytte i faget.

Tidligere forskning har funnet at kroppsøvfingsfaget risikerer å ikke oppnå de overnevnte målene fra lærerplanen om å bidra til læring om læring, livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livstil på bakgrunn av egne forutsetninger. Samtidig ser det ut som dagens undervisningspraksis ikke evner å legge til rette for læring for alle, motivasjon og lærelyst. På bakgrunn av dette hevder Säfvenbom et al. (2015) at det burde utvikles en undervisningspraksis som motvirker frafall og tar vare på de elevene som ikke trives i idrettens kontekstuelle ramme for pedagogisk virksomhet (Säfvenbom et al., 2015). I kroppsøvfingsfaget råder det også ulike diskurser som for eksempel aktivitetsdiskurs (Aasland, 2019; Erdvik, 2020).

Det som blir nevnt i avsnittet ovenfor kan ses i sammenheng med at studier har funnet at elevene ikke anerkjenner kroppsøvfingsfaget som en læringsarena (Laxdal et al., 2020), og at undervisningen har fokus på idrett og prestasjon (Erdvik, 2020). Både studien til Laxdal et al. (2020) og Erdvik (2020) er enige om at elever som er best (Laxdal et al., 2020) og de som har mest idrettserfaring (Erdvik, 2020) prioriteres i høyere grad enn resten. Dette samsvarer med funn fra en studie som undersøkte deltakelse idrett, og studien konkluderte med at elevene som er bedriver idrett på fritiden har en høyere grad av intensitet og involvering i motsetning til de som ikke er idrettsaktive på fritiden (Brattli et al., 2014). Med dette i bakhodet ser det ut som elever som er flinke i idrett får størst utbytte av faget. I forlengelsen av dette har det blitt funnet at gutter får en høyere gjennomsnittskarakter i kroppsøving enn jentene, samtidig som det blir rapportert at jentene i høyere grad mistrives i faget (Moen et al., 2018). Et eksempel på dette ble funnet i studien til Walseth, Engebretsen og Elvebakk (2018), hvor noen av jentene posisjonerte seg på en slik måte at det var vanskelig å inkludere de i spillet, slik at de slapp å feile. For disse elevene vil denne arenaen oppleves som ubehagelig og utrygg, grunnet fokuset på prestasjon (Walseth, Aartun & Engelsrud, 2017). Til tross for dette viste kartleggingsrapporten til Moen et al. (2018) at mange jenter liker kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2018).

Denne masteroppgaven har som hensikt å undersøke sammenhengen mellom selvregulerende læring og karakter i kroppsøving for elever på videregående skole. For å få undersøke elevenes SRL ble Zimmerman (2008) sin sykliske modell bli benyttet. Zimmerman

poengterer (2000; 2002) at SRL påvirker effektiviteten av læringen, som er meget viktig for å prestasjon og utfallet av læringssituasjonen. Læringen innenfor SRL kan skje enten proaktivt eller reaktivt, og blir definert på bakgrunn av hvilken måte eleven tilnærmer seg læring (Zimmerman, 2002).

1.1 Problemstilling

Målet med denne oppgaven er å undersøke sammenhengen mellom SRL og prestasjon i kroppsøving for elever på videregående skole. Faktorer som motivasjon, idrettsdeltakelse, alder, den relative alderseffekten (RAE) og kjønn er inkludert for å bidra til en bedre forståelse rundt sammenhengen. Denne sammenhengen vil bli undersøkt gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse og blir gjennomført på bakgrunn av følgende problemstilling:

Hvilken sammenheng har selvregulerende læring og elevenes karakter i kroppsøving på videregående skole?

Elevenes SRL ble undersøkt gjennom Zimmerman (2008) sin sykliske modell. Modellen ble benyttet grunnet at den gir en mer helhetlig forståelse av både elevenes læring, fra planlegging til refleksjon og de ulike fasene i SRL. Dette er årsaken til at denne modellen er mest brukt i forskning på SRL i skolen. I Zimmerman (2008) sin modell beskriver SRL som en syklisk prosess som bestående av en planleggingsfase, handlingsfase og en refleksjonsfase. At prosessen er syklisk vil si at alle fasene påvirker hverandre.

For å beskrive elevenes prestasjoner og læring blir det benyttet ulike begrep som prestasjon, karakter, læring eller måloppnåelse. Men i denne oppgaven brukes karakter for å beskrive elevenes prestasjon og kompetanse i kroppsøving.

2. Studiens kontekst

2.1 Viktige verdier og essensielle elementer i kroppsøvingsfaget

Kroppsøvingsfaget skal i tillegg til å bidra til «stimulerer til livslang bevegelsesglede» også fremme en fysisk livsstil utifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget skal oppmuntre til samarbeid, respekt, vise forståelse for medelever og gi elevene kunnskap

om trening, kosthold og livsstil. Målet med faget er å inspirere elevene til å opprettholde en aktiv og helsefremmende livstil etter endt skolegang. Kroppsøvfaget skal på lik linje med andre fag hjelpe til med å realisere verdigrunnlaget til opplæring i det norske skoleverket (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som kroppsøvfaglærer skal man fremme medvirkning og samspill, samt å legge til rette for at elevene opplever likeverd og likestilling. Kjerneelement i faget er bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel (Kunnskapsdirektoratet, 2019). Bevegelse og kroppslig læring skal bidra til at elevene skal kjenne på å være i fysisk aktivitet, bli bedre kjent med egen selvværd og selvbildet gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. Deltakelse og samspill skal gi elevene mulighet til å løse ulike oppgaver i samarbeid med andre og læreren skal fremme et inkluderende læringsmiljø, hvor elevene skal både inkludere og anerkjenne hverandre.

2.2 Vurdering i kroppsøving

Det ble i 2020 utviklet en ny læreplan som inneholdt andre formuleringer og et skifte i fokus. Kompetansemålene fikk endret ordlyd som medførte at elevene gikk fra å «skal mestre eller greie» til «øve seg på å lære» i kroppsøvfagets aktiviteter, enten alene eller med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vurderingen ble endret til å ha lagt vekt på innsatsen og egne forutsetninger fremfor prestasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021). I norsk skole vektlegges et verdigrunnlag der elevene skal lære, noe som alle fag som bidra til. I lys av dette vil det si at kroppsøving som et praktisk-estetisk fag også er et læringsfag på lik linje med teoretiske fag som matte, norsk og engelsk. Elevene skal opparbeide kunnskap om seg selv og andre i et kroppslig perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Kroppsøving skal også være et fag hvor elevene blir presentert læringsmålene og kompetansemål for timene, slik at de alltid skal ha en forståelse for hva de skal lære. Likevel har tidligere forskning (Redelius, Quennerstedt, Øhman, 2015) at ikke alle elever ikke forstår hensikten med det de skal lære i kroppsøving og faget blir ikke ansett som et læringsfag av elevene.

I gamle læringsplaner har elevenes ferdigheter blitt målt og vurdert i områder som idrettsaktiviteter, trening/livstil og friluftsliv. I den nyeste læringsplanen er disse elementene byttet ut med bevegelse og kroppslig læring, deltakelse, samspill og uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vurdering i de nye elementene skal gjøres på bakgrunn av læringsutbytte, som i praksis betyr: (1) elevenes evne til å øve på og delta i ulike aktiviteter, (2) kunne diskutere og reflektere rundt fysisk aktivitet, kropp og helse (Aasland, 2019; Moen et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Som resultat av dette vil innsats også være en sentral del av vurderingen og kompetansen i faget. Videre i lærerplanen blir det poengtert at forutsetninger ikke skal ha en stor betydning i vurderingen, noe som kan være problematisk grunnet fagets egenart som legger opp til at elevene skal benytte kroppen og erfaringer med bevegelse til å vise sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Elever som enten bedriver idrett på fritiden eller har erfaring med idrett, har bedre forutsetninger og utviser overlegne ferdigheter i aktiviteter, som vil gi en mer fordelaktig vurdering. Dette medfører at evner som positivitet, samarbeidsevne og inkludering blir ansett som mer ønsket enn kun gode ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Lærerplanen tilsier også at kroppsøvingslærer skal ha kjennetegn til elevenes forutsetninger i forbindelse med arbeidet med vurdering og måle læring og utvikling. Jobben med utformingen av kompetansemål er gjort på bakgrunn av nettopp dette.

Kompetansemålene i lærerplanen er grunnlaget til vurdering i alle fag på videregående skole. Hensikten til kompetansemålene er å sørge for en best mulig allmenn og transparent vurdering av elevenes læring og måloppnåelse, og skal gi lærerne en beskrivelse på hvordan kompetansen til elevene kan fremstå. I kroppsøvingsfaget vil vurderingen av kompetansemålene ikke utelukkende bestå av ferdighetsnivå og kunnskap, men av innsats og egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Inkluderingen av innsats og egne forutsetninger som en del av vurderingsgrunnlaget er helt spesielt for faget. I praksis vil dette si at standpunktskarakteren ikke kun sier noe om i hvilken grad eleven oppfylte kompetansemålene, men også innsatsen og forutsetningene til å klare de.

Etter den nye lærerplanen kom er fokuset tatt bort ifra ferdigheter, prestasjon og produkt, og rettet mot utvikling. Dette har gitt den nye lærerplanen legger opp til et mer prosessorientert

syn på vurdering, som vil gi elevene mer medvirkning i vurderingsarbeidet. Til tross for dette har studier funnet at vurderingsarbeidet ikke er så prosessorientert som den nye lærerplanen ønsker (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Lyngstad, Bjerke, Bang & Lagestad, 2022). Kort fortalt er det tiltenkt å fungere som en motsetning fra sluttvurdering, og skal gjøre at lærerne opplyse elevene om hvor de befinner seg i sin læringsprosess, veilede elevene til å vurdere seg selv og i samråd med eleven legge en plan for utvikling mot elevens ønskede måloppnåelse og karakter (Rystad, 2020). Vurdering skal også fungere som et hjelpemiddel for kroppsøvingslærere for å kunne formativt veilede istedenfor summativ veiledning i løpet av skoleåret. For elevene vil dette bety at de får en bedre forståelse for egen kompetanse opp mot sluttvurderingen (Lierhaug et al., 2016; Lyngstad, Bjerke, Lagestad, 2020).

Kroppsøvingslæreren sin observasjonsevne er hoved vurderingsformen i kroppsøving, som vil si at lærerens oppfatning av elevenes adferd ligger til grunn for vurdering (Imsen, 2020; Vinje, 2008). Vurderingen og måling av måloppnåelse skjer med dette på bakgrunn av lærerens observasjon, profesjonsfaglige skjønn og egen forståelse av lærerplanen (Aasland & Engelsrud, 2017). Imsen (2020) ser på observasjon som det viktigste hjelpemidlet til en kroppsøvingslærer og notatene fra disse observasjonene blir som oftest benyttet som utgangspunkt i elevenes vurdering (Imsen, 2020). Selv om observasjon er en uformell form for vurdering, sammenlignet med tester eller prøver, så vil det likevel ha en naturlig tilstedeværelse grunnet kroppslig læring (Imsen, 2020). Kroppsøvingsfaget skiller seg ut ifra de fleste andre fagene grunnet fagets praktisk-estetiske egenart, som gjør at formell testing ikke egner seg til å måle læring. Lærerplanen poengterer at bruk av formelle tester eller prøver ikke egner seg til å vurdere elevenes kompetanse, med mindre en eventuell test fasiliteter for læring, refleksjon og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

3. Teori

I denne delen av oppgaven vil teori fremlegges for å danne et teoretisk rammeverk som gir et bilde på selvregulert læring og hvilke faktorer som kan ha en innvirkning på sammenhengen mellom selvregulert læring og karakteren i kroppsøving, samt å gi et grunnlag for å diskutere

funnene i studien. Denne delen er lagt opp på følgende måte: først vil selvregulert læring og relaterte faser bli presentert, så de resterende faktorene.

3.1 Selvregulert læring

Selvregulert læring kan forstås som en prosess hvor elevene «aktiverer og opprettholder erkjennelser, atferd, påvirkninger som orienteres systematisk mot oppnåelse av et mål eller læringsmål» (Zimmerman & Schunk, 2008). I praksis betyr vil dette si at elevene må planlegge, gjennomføre og reflektere over sin egen læring, for å kunne vurdere resultatet for å bedre kunne forstå hva som må utbedres for å nå sine egne læringsmål. I lys av dette må elevene erverve seg en forståelse for ulike læringsstrategier og bruken av disse for å oppnå læring i en læringsprosess (Zimmerman & Schunk, 2008). For at elevene skal aktivt bruke ulike læringsstrategier er det viktig at elevene ser nytteverdien og at de har tro på at læringsstrategiene vil føre til utvikling. Spesielt i situasjoner som er vanskelige eller når eleven møter motgang (Dweck & Master, 2008).

SRL har blitt brukt i forskning på ulike forskningsområder med vektlegging av ulike aspekter i SRL, som medfører at det er utfordrende å lage en enkel definisjon av begrepet (Pintrich, 2000). Likevel har Pintrich (2000) prøvd å vurdere de ulike SRL modellene opp mot hverandre og hevder at det er noen felles trekk mellom modellene: (1) Individet er en aktiv og konstruktiv deltaker i læringsprosessen, ikke en passiv deltaker, (2) Individet har mulighet til å kontrollere store deler av læringsprosessen, (3) Individet har evne til å lage mål, som de kan tolke egen progresjon ut ifra, (4) SRL har en innvirkning på relasjonen mellom personlige faktorer og prestasjon (Pintrich, 2000). Det siste fellestrekket sier at måloppnåelse ikke bestemmes av hverken personlige faktorer eller prestasjonsutfall. Måloppnåelsen blir heller styrt av i hvilken grad individet engasjerer seg i SRL (Pintrich, 2000).

I lys av LK20 kan SRL anses som svært relevant for kroppsøvningsfaget. LK20 fremhever viktigheten av dybdelæring, som skal gjøre at elevene skal få en forståelse av sammenhenger og kan anvende denne kunnskapen i ulike kontekster (Utdanningsdirektoratet, 2019). SRL støtter oppunder dette gjennom at elevene lærer seg å reflektere over egen læringsprosess, avdekke kunnskapshull og utvikle ulike læringsstrategier. I den nye lærerplanen har

elevmedvirkning fått mer fokus, som gjør SRL ytterst relevant grunnet at SRL oppmuntrer elever til å ta ansvar for og vise stor grad av selvstendighet med egen læringsprosess og utvikling, gjennom å sette egne mål, danne egne strategier og å gjøre justeringer for å oppnå disse (Zimmerman, 2000). I en overordnet del av lærerplanen står det at fagene skal bidra til at elevene lærer å lære, som skal gi elevene en bedre forståelse rundt egen læringsprosess og at de skal selvstendig erverve seg kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2019). En måte å få en bedre forståelse rundt egen læringsprosess på kan elevene benytte metakognisjon.

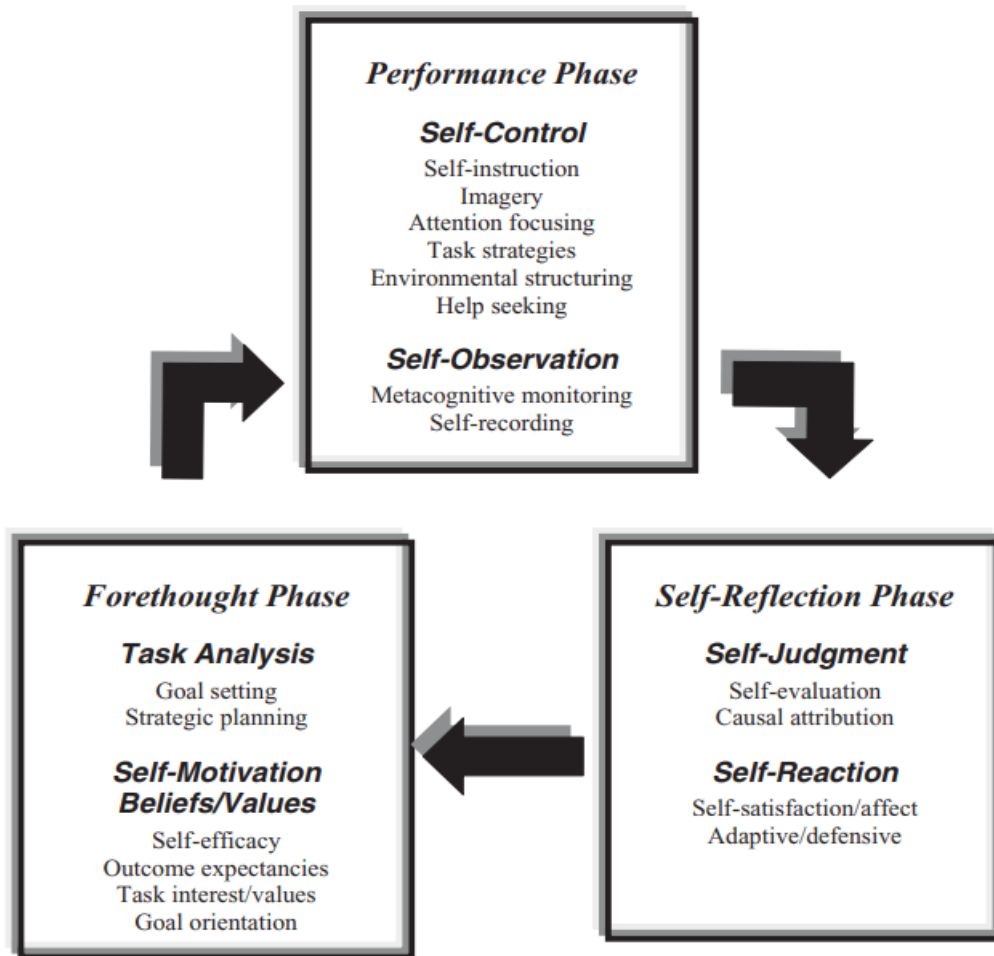
Metakognisjon er et sentralt element i SRL (Zimmerman, 2002), og er spesielt viktig for å bedre kritisk tenkning og problemløsning.

I denne studien vil det teoretiske perspektivet på SRL anses som å være en sosial kognitiv modell. Slike modeller karakteriseres ved at individets egenskaper, adferd og ulike faktorer i miljøet har en gjensidig påvirkning på hverandre. Den gjensidige påvirkningen er viktig å i betraktning når man skal forstå hva som har innvirkning på elevenes måloppnåelse i kroppsøving. SRL peker dermed på måten elever systematisk aktiverer og bevarer kognisjon, motivasjon, atferd og funksjon i lærings situasjoner som skal føre til at de klarer sine mål. I forlengelsen av dette understreker Bandura (1986) og Zimmerman (2000) den dynamiske naturen til selregulert læring (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000). Dette betyr at elevene får tilbakemeldinger fra både miljøet eller seg selv, overvåker egen prestasjon og gjør endringer for å nå sine mål. Zimmerman (2000) hevder at SRL ikke er en evne et individ har eller ikke har, men noe som kan utvikles og vil variere ifra kontekst til kontekst (Zimmerman, 2000).

Med dette i bakhodet kan Zimmerman (2008) sin sykliske modell forklare elevenes innsats for å regulere læringen i lærings situasjoner, som f.eks. i kroppsøving. Litteraturen beskriver denne modellen som en interaksjon mellom selvregulerende prosesser, motivasjonstro og selvreflekterende prosesser (Zimmerman, 2011). Dette vil si at selvregulerende adferd og motivasjonstro har en gjensidig påvirkning gjennom dynamiske og sekvensielle faser: *planlegging, handling/gjennomføring og selvrefleksjon* (Zimmerman, 2000).

Den sykliske modellen – Planlegging, handling og selvrefleksjon

At modellen er syklisk vil bety at alle fasene har en gjensidig påvirkning på hverandre og en fase fører til en ny fase. Instinktivt vil det si at planlegging legger føringer for handlingen, som videre vil medføre selvrefleksjon. Etter selvrefleksjonen vil en ny runde med planlegging ta sted med mulige justeringer som fører til en ny gjennomføring og selvrefleksjon (Zimmerman, 2002). Zimmerman (2011) hevder at proaktive elever skiller seg ut gjennom en høy grad av kvalitet i planleggings og handlingsfasen. Ved å tilrettelegge for en proaktiv læringsmåte vil elevene oppleve denne kontinuerlige syklusen, hvor elevene går ifra refleksjonsfasen til planleggingsfasen. På den andre siden vil reaktive elevers ytelse i planlegging og handlingsfase bli sterkere påvirket av selvrefleksjon, som kan anses som en svekkelse i deres læring (Zimmerman, 2011). Selv om de aller fleste elevene på ulike måter prøver å regulere sine egne læringsprosesser for å prestere, kan det forventes at proaktive elever utviser en aktiv bruk av de sykliske prosessene, som vil føre til bedre utvikling og prestasjon (Zimmerman, 2011). Hvis man tar utgangspunkt i et teoretisk perspektiv vil det være fordelaktig å oppmuntre elevene til å være proaktive, ettersom at disse elevene bruker selvregulerende teknikker aktivt. Gjennom aktiv bruk av SRL vil elevene oppleve en høyere grad av mestring, utvikling og læring i faget (Zimmerman, 2011).



Figur 1: SRL sine sykliske faser (Zimmerman, 2008).

Planleggingsfasen

Første fasen i syklusen er planleggingsfasen, og finner sted før lærings situasjonen.

Lærings situasjonen kan analyseres med to ulike kategorier: oppgaveanalyse og selvmotiverende tro (Zimmerman, 2008). Oppgaveanalyse og selvmotiverende tro anses som retningsangivende for elevenes involvering i aktiviteter (Zimmerman, 2013). Oppgaveanalyse er at elevene lage personlige mål og strategisk planlegger hvordan oppgaven skal løses. I kroppsøving kan dette gjøres ved at læreren setter tydelige rammer og forteller elevene hva som er læringsmålene for timen, for å sette i gang prosessen. Neste kategori (selvmotiverende tro) kan elevene se for seg utfallet av gjennomføringen, gjennom tre forskjellige steg: (1) mestringsforventning; omhandler elevens tro på å lykkes i oppgaven, (2) forventet utfall; hva elevene tror resultatet blir gjennom forventninger til seg selv og egne evner, (3) oppgavens

verdi og interesse; i hvilken grad deltakelse i aktiviteten er basert på egen interesse eller ikke (Zimmerman, 2008). I denne fasen blir det poengtert at elever som lærer proaktivt har en større forventning av resultatet til sin læring enn elever som er reaktive. I forlengelsen av dette er proaktive elever mer forpliktet til å nå sine personlige mål (Zimmerman, 2008). Eksempelvis kan en kroppsøvlingslærer skal legge til rette for en best mulig planleggingsfase gjennom å forklare planen for timen samt læringsmålene for elevene, og for å best mulig kunne tilpasse aktivitetene ut ifra elevenes utgangspunkt, vil en god relasjon med sine elever være fordelaktig.

Handlingsfasen

Neste fase i modellen er handlingsfasen som omhandler hvordan oppgaven skal løses . Denne fasen kan deles inn i to kategorier: selvkontroll og selvobservasjon (Zimmerman, 2008). Disse selvregulerende teknikkene benyttes under gjennomføringen av en aktivitet, for å målene satt i planleggingsfasen (Zimmerman, 2013). Selvkontroll kan benyttes til å utvikle og bedre egen læring og prestasjon. For elevene betyr dette å bruke ulike læringsstrategier for å bryte ned komplekse oppgaver slik at eleven kan fokusere på hoved essensen i oppgaven. Gjennom å fokus på å bryte ned oppgaven, vil fokuset flyttes fra eksterne hendelser, og over til oppgaven som kan føre til bedre prestasjon og læring (Zimmerman, 2008). På denne måten får eleven større ansvar over handlinger og tanker gjennom selvinstruksjoner. Ifølge Zimmerman (2013) bruker proaktive selvkontroll for å veilede læringen, på bakgrunn av målene satt i planleggingsfasen. I forlengelsen av dette hevder DiBenedetto (2018) at slike strategier omhandler fokusering, selvinstruksjoner og help seeking. I kroppsøvlingskonteksten kan et eksempel være at en elev endrer teknikken i et håndballkast basert på selvinstruering. På den andre siden vil reaktive elever ifølge Zimmerman (2013) basere sin involvering i læringsprosessen uten en strategi. Utfallet av dette blir at disse elevene ikke tar i bruk adaptive selvregulerings strategier og vil ikke gjøre endringer som vil øke sannsynligheten for å oppnå ønsket utfall.

I neste kategori (selvobservasjon) anses metakognitive strategier som svært viktig. I handlingsfasen vil proaktive elever i større grad benytte seg av metakognitive strategier og en mer systematisk form for selvobservasjon for å styre egen involvering og innsats

(Zimmerman, 2008). Systematisk selvobservasjon vil si at elevene ser på hvordan de vurderer seg selv, egen prestasjon og hvordan dette kan ses i sammenheng med de målene som har blitt satt. I sammenheng med dette vil proaktive elever i større grad benytte seg av strategiene ifra planleggingsfasen mer aktivt, mens reaktive elever vil involvere seg i læringsaktiviteten uten en planlagt strategi (Zimmerman, 2013). I lys av dette kan man få et innblikk i hvordan de ulike fasene i den sykliske modellen hører sammen. Hovedpoenget til handlingsfasen er at elevene skal sette seg mål for hvordan de skal oppnå selvkontroll og selvobservasjon, for å kunne oppnå ønsket utfall og en transfer til refleksjonsfasen (Zimmerman, 2008; 2013).

Refleksjonsfasen

Refleksjonsfasen omhandler elevenes reaksjoner og evaluering av læringssituasjonen og egen prestasjon. Kategoriene i denne fasen er selvvurdering og affektive reaksjoner. Selvvurdering av prestasjon gjøres ved å lage ulike årsaksforklaringer. Dette innebærer at eleven både vurderer og evaluerer prestasjon og effektiviteten av valgte læringsstrategier og innsats (Zimmerman, 2008). Et eksempel på dette er at elevene relaterer læringsutfallet opp mot enten for dårlig innsats eller selvobservasjon. Kjentegnet ved proaktive elever i denne fasen er at de har satt tydelige og realistiske mål i planleggingsfasen (Zimmerman & Cleary, 2009). Reaktive elever kjennetegnes med å ikke ha tydelige mål som medfører at de ikke kan evaluere egen prestasjon. Forskning (Zimmerman & Cleary, 2009) har vist at reaktive elever ofte ender opp med å sammenligne seg selv med klassekamerater når de skal evaluere seg selv. Dette vil være negativt for videre læring grunnet at en sammenligning av måloppnåelse fremfor egen mestring vil ha en påvirkning på neste steg i prosessen (planleggingsfase). Selvreaksjon vil påvirke hvilken følelse eleven sitter igjen med etter aktiviteten, som kan være enten glede eller nedstemthet. I lys av det er det ikke urimelig å tro at å ikke klare målene som ble formulert i planleggingsfasen vil gi eleven enn følelse av nederlag. I sammenheng med dette kan selvreaksjonene fremstå som adaptive eller maladaptive, basert på elevens respons på læringsutfallet (Zimmerman, 2000). Elever med en adaptiv respons vil ifølge Zimmermann (2013) ta i bruk selvregulerende teknikker i forestående læringssituasjoner. Elever med en maladaptiv respons vil derimot være mindre motivert som vil øke sannsynligheten for å utvise maladaptiv adferd som selvhandikapping eller prokrastinering (Zimmerman, 2013).

Til slutt kan man gjøre ulike tilpasninger i den sykliske modellen. Syklusen er avhengig av elevenes vilje til å engasjere seg i SRL og videre læring for å enten opprettholde eller endre strategi (Schunk, 2016). Selvregulerte elever vil i refleksjonsfasen være mye flinkere på å reflektere og evaluere ifra eget utgangspunkt og attribuere utfall til kontrollerbare faktorer (Schunk, 2016). Eksempel på slike faktorer er innsats og planlagte strategier. I kroppsøving vil en selvregulert elev kontinuerlig utarbeide og forbedre strategi ut ifra egen refleksjon og observasjoner for å oppnå best mulig utfall. Hvis læreren vil at elevene skal benytte selvregulerende teknikker aktivt i kroppsøving, er det kritisk at viktigheten av egen refleksjon blir fremhevet. Dette grunnet at egne refleksjoner gjør elevene klar over hva de må jobbe med som kan engasjere til å benytte selvregulerende prosesser (Schunk, 2016).

Ulike aspekter som er viktig for SRL prosessen

Adaptive selvregulerings strategier består av flere kognitive og motivasjons aspekter som antas å forbedre elevenes læring, ferdighetsutvikling og deltakelse (Ommundsen & Lemyre, 2007). De fleste modellene omkring SRL inneholder disse tre aspektene: (1) Kognisjon, (2) Metakognisjon, (3) Motivasjon og adferds regulering.

Kognisjon

En av de viktigste faktorene som inngår i forskernes konseptualisering av SRL er de kognitive strategiene som elevene benytter for å lære, huske og forstå oppgaven de blir gitt. Weinstein og Mayer (1983) trekker frem fire typiske kognitive læringsstrategier som elever benytter: (1) *pugging*, (2) *organisering*, (3) *utdyping* og (4) *problemløsning*. *Pugging* er en kognitiv læringsstrategi for å huske og memorere det man skal gjøre. *Organisering* benyttes for å lære utfordrende oppgaver eller for å bearbeide informasjon på en hensiktsmessig og effektiv måte. *Utdyping* innebærer at eleven bearbeider og utvider kunnskapsgrunnlaget, noe som kan gjøres ved å benytte tidligere erfaringer og kunnskap for å få en større forståelse og overblikk over et fagfelt. *Problemløsning* vil si at eleven kartlegger problemer, for så å finne den mest relevante og hensiktsmessige løsning på problemene (Weinstein & Mayer, 1983). Felles for de kognitive læringsstrategiene nevnt ovenfor er at de inneholder en viss manipulasjon av informasjon som skal øke læringsutbytte. Disse strategiene kan benyttes på ulike måter på bakgrunn av fagfelt og hvordan oppgaven skal løses.

Metakognisjon

Metakognisjon er en veldig sentral faktor i SRL (Zimmerman, 2000). Metakognisjon omhandler kognisjon om kognisjonen, tanker om tanker, elevens egne oppfatning om egen kognitiv kompetanse og hvordan dette fungerer. Brown (1978) referer til hvordan eleven som problemløser klarer å overvåke, evaluere og regulere egen kognisjon. Videre oppsummerer Brown (1978) metakognitive prosesser som å kunne: (1) analysere og karakterisere problemet, (2) reflektere over hvilken kunnskap man har og ikke har som kan være relevant for å løse problemet, (3) utarbeide en plan for å løse problemet, (4) overvåke og monitorer progresjon. I lys av dette kan det trekkes mange likhetstrekk mellom metakognisjon og SRL. Flavel (1979) har en annen forståelse av metakognisjon som er at metakognisjon består av kunnskap eller en forståelse av ulike faktorer som samhandler og virker på andre måter, og hvordan dette påvirker forløpet og utfallet av de kognitive oppgavene. Faktorene han refererer til er: (1) *person*, (2) *oppgave* og (3) *strategi*.

Person innebærer det vi tenker om oss selv og andre som kognitive prosesser. Denne faktoren kan deles inn i underkategorier i oppfatninger om *intraindividuelle* forskjeller (f.eks. en forståelse om at man lærer bedre ved å gjøre oppgaven/aktiviteten selv, enn å se noen andre gjøre den), *interindividuelle* forskjeller (f.eks. at man har en forståelse for at noen ønsker å utføre oppgaven/aktiviteten alene, mens andre liker å jobbe i grupper med andre individer), *universell kognisjon* som omhandler at individet forstår at det finnes ulike måter å tilegne seg en forståelse (f.eks. via deltakelse, kommunikasjon og problemløsning). Neste faktor er *oppgave*, som omhandler informasjonen som er tilgjengelig for individet underveis i oppgaven/aktiviteten. Informasjonen kan oppleves ulikt (f.eks. at informasjonen er enkel eller vanskelig å forstå, dårlig eller godt organisert eller troverdig) og brukes til å gi individet en forståelse for hvordan de kognitive prosessene kan benyttes for å oppnå ønsket læringsmål eller resultat. På denne måten inngår målsetting også i denne faktoren. Flavell (1979) poengterer noen kognitive prosesser er vanskeligere, selv med den samme tilgjengelige informasjonen. Siste faktor innenfor metakognisjon er strategi, og omhandler hvilken strategi som blir benyttet for å løse oppgaven/aktiviteten mest mulig effektivt.

Motivasjons og adferds regulering

Motivasjons og adferds regulering er det siste viktige aspektet i SRL. Dette aspektet finner sted når elevenes initierer, opprettholder og fullfører aktiviteter eller adferd for å nå et mål (Ommundsen & Lemyre, 2007). To strategier innenfor dette aspektet er innsatsregulering og hjelpesøkende adferd. Innsatsregulering referer til elevens forsøk på å regulere egen innsats eller ressursforvaltning. Innsatsregulering er en viktig motivasjonsaspekt i SRL. Dette grunnet at det er viktig at innsatsen vedvarer i møte med vanskelige eller mindre interessante oppgaver (Ommundsen & Lemyre, 2007). Videre vil elevens innsatsregulering reflekterer forpliktelsen til å klare mål selv om de er vanskelig eller med distraksjoner og er viktig for prestasjon grunnet at det fasiliterer for videre bruk av læringsstrategier (Ommundsen & Lemyre, 2007). Neste strategi er hjelpesøkende adferd. Hjelpesøkende adferd er en viktig komponent i elevenes SRL. Før eller siden vil elevene stå ovenfor en vanskelig oppgave, som kan medføre at de trenger hjelp. Når en elev møter en utfordring i læringsprosessen som de ikke klarer alene og spør om hjelp fra enten lærer eller medelever har en adaptiv hensikt. Newman (2012) kaller denne strategien for hjelpesøkende adferd og fant at hjelpesøkende adferd var en strategi som bidro til elevens læring og prestasjon (Newman, 2012).

Maladaptive selvreguleringsstrategier

Maladaptive selvreguleringsstrategier referer til læringsstrategier som fører til mindre forståelse av emner, dårligere prestasjoner, læring og manglende evner til å tilpasse seg ulike læringssituasjoner. I litteraturen er det flere typer av maladaptive selvreguleringsstrategier, men denne oppgaven vil kun ta for seg selvhandikapping. Selvhandikapping blir ansett som en selvdestruktiv adferd som har som formål å beskytte seg selv og selvverden mot negativ evaluering, samt å ikke fremstå som inkompetent (Ommundsen & Lemyre, 2007). En slik adferd er knyttet til en unngåelsesadferd som i kroppsøvingsteksten vil redusere graden av deltakelse og prestasjon.

3.2 Motivasjon

Motivasjon er en indre tilstand som driver, styrer og opprettholder adferd og kan gi oss en bedre forståelse for hvorfor vi gjør det vi gjør (Deci & Ryan, 2004). Schunk (2012) hevder at motivasjon er sentralt for SRL, grunnet at motivasjon fungerer som drivkraften for elevenes

læringsadferd, utholdenhet og vilje til å benytte SRL. Sammenlignet med metakognisjon så blir motivasjon påvirket av elevenes vilje til å gjennomføre oppgaver, samt benytte de metakognitive og kognitive strategiene de kan. Mens metakognisjon omhandler elevenes kunnskaper og bearbeiding av disse. Tidligere forskning har funnet at ulike komponenter av motivasjon (mestringstro, målorientering og indre motivasjon) er tett knyttet opp mot SRL og bruk av selvregulerende teknikker som planlegging, målsetting, selvobservasjon og refleksjon (Teng, 2024). Noe som samsvarer med Schunk og Zimmermann (2008) som hevder at en motivert elev vil prestere bedre enn sine medelever gjennom å benytte kognitive og metakognitive teknikker, innehar en bedre evne til å opprettholde fokus og en bedre innsats i læringsprosessen. Videre hevder de også at motivasjon fungerer som en forløper, mediator og bestemmende for utfallet av SRL, samtidig som at motivasjon spiller en viktig rolle i å regulere innsatsen i læringsprosessen (Schunk & Zimmerman, 2008). I litteraturen anses motivasjon til å ha en stor påvirkningskraft på kognitive, adferds og kontekstvariablene som befinner seg i de selvregulerende prosessene (Teng, 2024).

De siste tiårene har det behavioristisk paradigme blitt påvirket av en mekanisk og instrumentell tilnærming måtte vike for et sosialt-kognitivt perspektiv i motivasjonsforskning. Dette har gitt oss motivasjonsteorier som «teorien om mestringstro» av Bandura (1997), «selvbestemmelsesteorien» av Deci og Ryan (1986) og «målorienteringsteorien» av Nicholls (1984). Disse tre motivasjonsteorien vil bli presentert kort, grunnet at det er relevant for teoretiske rammeverk og vil kunne kaste lys over ulike motivasjonsformer. I forlengelsen av dette vil det kunne gi forståelse for hvordan elevenes motivasjon og SRL kan påvirkes.

Teorien om mestringstro

Teorien omhandler hvordan individet ser på seg selv, egne evner og ferdigheter i ulike kontekster. Eksempelvis så kan et individ ha dårlig mestringstro i en akademisk kontekst, mens i en idrettslig kontekst kan mestringstroen være høy. Et individ med høy grad av mestringstro søker utfordringer, utvikler interesse og stort engasjement for oppgaven/aktiviteten de deltar i. Samtidig som at det vil medføre at individet møter utfordringer med god selvsikkerhet om at de vil mestre oppgaven/aktiviteten, noe som vil føre til mindre grad av stress og depresjon (Bandura, 1986). Dette vil medføre at individet setter høye mål og

utvikler standhaftighet som medfører en økt innsats hvis utfallet ikke ble som ønsket (Bandura, 1986). Videre attribuerer de dårlige resultater til enten for liten innsats eller manglende kompetanse, som vil føre til at individet vil tilegne seg mer kompetanse. På den andre siden vil en person med dårlig mestringstro tvile på egne ferdigheter, som kan føre til mindre innsats, at personen gir lettere opp og en høyere grad av stress og depresjon. Mestringstro vil med dette være utslagsgivende for aktivitetsvalg, engasjement, målsetting og andre motiverende faktorer (Bandura 1986; Bandura, 1997).

Mestringstro blir ansett som en av faktorene som har størst påvirkning på SRL, og påvirker alle fasene i den sykliske prosessen. Påvirkningen er størst i planleggingsfasen og det er en sammenheng mellom hvordan elevene skårer på SRL og mestringstro. Høy skår i SRL gir også en høy skår i mestringstro (Lee et al., 2021). Dette vil ha en positiv effekt på hvor løsningsorientert eleven er i møte med nye utfordringer (Bandura, 1986). For innsatsen til å engasjere seg i SRL og de sykliske prosessene er motivasjon helt avgjørende. For en elev med lav mestringstro vil SRL miste sin hensikt og verdi, samt fordelene med bruk av SRL (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene som har høy grad av mestringstro, har en mer effektiv bruk av selvregulerende strategier. Disse elevene vil samtidig sette mer utfordrende mål og derfor legge i mer innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en sosial – kognitiv teori som handler om på hvilken måte handlinger og adferd påvirker og blir påvirket av motivasjon gjennom selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1986). SDT retter søkelyset på faktorer som er viktig for både SRL og personlig utvikling, noe som er ytterst relevant for den pedagogiske praksisen i skolen (Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000). Teorien hevder at alle har et underliggende behov for vekst og personlig utvikling og behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, og disse tre faktorene fungerer som de tre psykologiske behovene for motivasjon. Opplever elever støtte til disse tre behovene kan det medføre økt indre motivasjon, engasjement og involvering i SRL og læringsprosesser (Deci & Ryan, 1986; Ryan & Deci, 2002). På den andre siden kan fravær av et eller flere av behovene gjøre at elevene opplever synkende grad av motivasjon,

engasjement, involvering og tilfredshet i egen skolehverdag, som vil utgjøre et dårlig utgangspunkt for SRL (Reeve, 2002).

Ryan & Deci (2000) hevder at det eksisterer ulike former for motivasjon og skiller mellom indre og ytre motivasjon. De argumenterer for dette gjennom at alle har ulike tilnærminger og mål for å delta og å gjennomføre en oppgave/aktivitet. Definisjonen på indre motivasjon er at individet deltar i en aktivitet grunnet at aktiviteten gir en følelse av tilfredsstillelse. Dette blir ansett som et veldig viktig element i individets kognitive, sosiale og fysiske utvikling grunnet at involvering i en aktivitet på bakgrunn av egne interesser og ønske utvikler ferdigheter og kompetanse (Ryan & Deci, 2000). Samtidig vil dette føre til positiv og optimal utvikling hvor individet får stimulert de grunnleggende psykologiske behovene. Graden av motivasjon trenger ikke å variere, men motivasjonens utspring og fokus på å utføre oppgaven/aktiviteten kan variere (Deci & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2002). I lys av dette vil indre motiverte skoleelever utvise en høyere grad av involvering og engasjement i læringsprosesser og skolearbeid enn ytre motiverte skoleelever (Deci & Ryan, 2000). Ytre motivasjon blir definert som at man gjennomfører en oppgave/aktivitet for å enten oppnå eller unngå en reaksjon som ikke har noe med aktiviteten/oppgaven å gjøre. Disse reaksjonene kan være enten en belønning eller å unngå straff. Et eksempel på dette kan være at en elev får belønning i form av god karakter eller straff i form av dårlige karakterer. Det må nevnes at det finnes ulike typer ytre motivasjon (ekstern, introjekt, identifisert og regulert), men denne oppgaven vil ikke gå i dybden på disse grunnet at det ikke er relevant. Hvis en elev opplever manglende indre og ytre motivasjon, vil eleven oppleve amotivasjon. Amotiverte elever ser liten eller ingen hensikt i aktiviteten/oppgaven, som vil føre til at de unngår å delta. Deci og Ryan (2000) hevder at amotivasjon er et meget relevant og viktig skille mellom indre og ytre motivasjon. Når det snakkes om amotivasjon så vil det si et totalt fravær av autonomi, laveste formen for regulering og lite til ingen motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Målorienteringsteorien

Målorienteringsteorien er en sosial-kognitiv teori som betyr at individets tanker er i sentrum. Et sentralt aspekt i teorien er hvordan følelser og tanker skaper motivasjon, noe som er veldig viktig for læringsprosesser og i prestasjonskontekster som kroppsøving (Roberts, Nerstad,

Lemyre, 2018). Videre handler teorien om hvilke mål et individ har med aktiviteten, hvordan aktiviteten oppleves, målsetting, prestasjon og hvordan suksess og fiasko blir definert (Roberts et al., 2018). Teorien skiller mellom to ulike mål: *læringsmål* og *prestasjonsmål*.

I læringsmål er hovedfokuset på personlig utvikling og læring. Elever med et dominerende læringsmål vil søke utfordringer, legge ned større innsats for å oppleve progresjon og et ønske om å tilnærme seg mer kunnskap. Roberts, Treasure og Conroy (2007) hevder i sin bok at når individ som er mestringsorientert vil individene være mer investert i oppgaven (Roberts et al., 2007). Videre vil motivasjonen optimaliseres, og individet vil oppleve mer tilfredstillelse og bedre prestasjon som vil gi flere positive følelser om individet selv og oppgaven. Roberts et al. (2007) anbefaler alle uavhengig av ferdighetsnivå å orientere seg etter mestringsmål i egen læringsprosess. Dette grunnet at dette vil gi individet kilder til tilbakemeldinger omkring egen kompetanse (Roberts et al., 2007). I sin metaanalyse undersøkte Cellar, Young, Fisher, Adair, Haynes, Twichell, Arnold, Royer, Denning og Reister (2011) sammenhengen mellom målorientering og ulike aspekter ved SRL i ulike kontekster. Metaanalysen besto av 102 artikler og utvalget på tvers av artiklene var 16000. Funnene fra metaanalysen viste at mestringsorientering var hadde en sterk korrelasjon med høy prestasjon på tvers av kontekster, og at SRL er blir mer effektivt når det drives av mestringsorienterte mål (Cellar et al., 2011). Videre ble det funnet at mestringsorientering predikerte mer deltakelse i selvregulerte læringsaktiviteter i ulike kontekster. Mestringsorienterte deltakere rapporterte oftere og mer effektiv bruk av både kognitive og metakognitive strategier sammenlignet med andre deltakere (Cellar et al., 2007). Metaanalysen konkluderer at individ som er mestringsorientert har et høyere fokus på egenutvikling og benytter selvregulerende læringsstrategier oftere og mer effektivt. På den andre siden har elever med et dominerende prestasjonsmål mer fokus på hvordan man oppfattes av andre medelever enn selve læringen (Nicholls, 1984). Videre vil målene til disse elevene bygger målene sine i større grad på bekymringer rundt egne ferdigheter og unngå negative tilbakemeldinger. For å unngå dette vil disse elevene gi opp fortere eller unngå å utfordre seg selv for å heller få gode tilbakemeldinger på ferdighetene og for å virke kompetent (Nicholls, 1984). Dette støttes av Zimmerman og Kitsantas (1997) som hevder at prestasjonsmål kan være problematisk, grunnet at det kan føre til mindre interesse omkring læringsprosessen. Likevel argumenteres

det for at en god balanse mellom å være mestring og prestasjonsorientert er viktig for å få mer informasjon om egen kompetanse (Roberts et al., 2007; Zimmerman & Kitsantas, 1997).

En annet viktig aspekt i denne teorien er *læringsklima*, og skiller mellom *mestringsklima* og *prestasjonsklima*. I et mestringsklima har læreren fokus på mestring, læring, utvikling og deltakelse, og er knyttet til selvregulert motivasjon (Roberts et al., 2018). Videre vil læreren ha hovedfokus på innsats og progresjon i tilbakemeldinger, akseptere at feiling er en del av læringsprosessen og tilpasser aktiviteten etter elevens ferdighetsnivå. Flere studier har funnet at mestringsklima har en viktig betydning. I en studie av Cecchini-Estrada og Mendez-Gimenez (2017) fikk lærerstudenter et undervisningsopplegg som fokuserte på tilrettelegging av mestringsklima. Det ble funnet en positiv utvikling av studentenes mestringsorientering, ulike aspekter av SRL (planlegging, innsats og selv vurdering) og en økt bruk av mestringsmål (Cecchini-Estrada & Mendez-Gimenez, 2017).

Hovedfokuset i et prestasjonsklima er å vinne, samtidig som at konkurranse og prestasjoner er sentralt. I et slikt klima ligger sosial sammenligning til grunn for å måle mestring, noe som gjør det vanskelig å kontrollere for graden av opplevd mestring (Roberts et al., 2018). Ros og anerkjennelse fra lærer blir i større grad rettet mot elever som presterer best og disse elevene får gjerne gode tilbakemeldinger foran resten. Elever i slike miljø vil også oppleve lav grad av autonomi og valgmuligheter.

Sammenlignet med mestringsklima så blir ikke prøving og feiling ansett som en del av læringsprosessen. Feiling blir ansett som en konsekvens av dårlige eller manglene ferdigheter, noe som kan påvirke innsatsen til elevene grunnet at de ikke vil fremstå som dårligere enn sine medelever. I forlengelsen av dette kan et prestasjonsklima påvirke elevene sitt fokus i undervisningen, samt bidra til at elever bruker mindre effektive læringsstrategier eller maladaptive selvregulerings strategier (Halvari, Skjesol, Bagøien, 2011). Et eksempel på en slik strategi er selvhandikapping. For elevene kan et slikt klima redusere både motivasjon og innsats, som til slutt vil føre til dårligere ferdighetsutvikling og prestasjonsangst.

3.3 Kjønnforskjeller i kroppsøving

Forskning har vist at gutter får en signifikant bedre karakter i kroppsøving enn jentene, uavhengig av studieretning og kjønnssammensetning (Lagestad, 2017). Signifikant flere gutter fikk karakter 5 og 6, samtidig som signifikant flere jenter fikk karakteren 3 eller dårligere. En av årsakene til dette argumenteres for å være at undervisningen legger opp til aktiviteter som guttene finner mer motiverende, som medfører en betydelig høyere grad av trivsel, deltakelse og innsats for guttene (Lagestad, 2017; Ommundsen, 2006). Forskning (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2015) har også funnet at kroppsøvingsfaget inneholder en stor del ballspill og grunntrening, hvor gutter tradisjonelt sett har vært mer deltakende.

Det er nærliggende å tro at når både guttene og jentene skal prestere på samme arena vil de biologiske forskjellene komme til syne, spesielt når elevene går på videregående skole. Når elevene kommer i pubertetsalderen vil man kunne se markante forskjeller mellom kjønnene, som at guttene som regel får bedre tro på egne ferdigheter som vil føre til økt motivasjon og innsats i kroppsøvingstimene (Klomsten, 2012). Et annet eksempel er at guttenes muskelmasse vil øke som vil gi dem en fordel i mange fysiske aktiviteter, samtidig som at guttene utvikler bedre selvtillit som medfører at de kan oppfattes som utagerende. Denne utagerende adferden kan medføre at jentene blir usikre og passive i ulike aktiviteter og ballspill (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette vil hemme jentene ved at de vil oppleve mindre trivsel, innsats og mestring, som videre vil påvirke jentenes motivasjon og læringsutbytte (Ommundsen, 2006). Helt til slutt vil vurderingen i faget påvirkes negativt fordi at guttene vil få en bedre vurdering enn jentene (Lagestad, 2017).

Som nevnt tidligere vil guttene prestere bedre enn jentene i nesten alle aktivitetene, på bakgrunn av hvor prestasjonsorientert og intensiv aktiviteten er. Noe som også er bestemmende for hvor mye guttene vil dominere (Andrews & Johansen, 2008). I en studie av Connell og Messerschmidt (2005) fant at jenter med samme ferdighetsnivå lot guttene ta over timen, grunnet at aktiviteten ble ansett som en «gutteaktivitet». At jentene følte seg presset til å følge stereotypiske forventninger om hvordan de skulle prestere i aktiviteten (Connell & Messerschmidt, 2005). Med dette som bakteppe kan kroppsøving oppfattes som en arena hvor de stereotypene som knyttes til kjønn påvirkes og videreføres (Säfvenbom et al., 2015).

Personer som utdanner seg som kroppsøvingslærer har som regel gode erfaringer eller en bakgrunn ifra idretten. Noe som gjør at læreren danner en kultur som er prestasjonsorientert og velger konkurranse/prestasjonsorienterte aktiviteter grunnet egne positive erfaringer med aktiviteten (Klomsten, 2016). Eksempelvis vil en kroppsøvingslærer med bakgrunn i fotball eller aktivitet som blir ansett som typiske «gutteaktiviteter» vil gi disse mye større plass i undervisningen enn turn eller dans. Guttene vil i dette tilfelle ha mer erfaring omkring disse aktivitetene som vil være en fordel for guttene og ulempe for jentene. Et eksempel på dette finnes i studien til Moen et al. (2018) hvor det ble funnet at guttene ønsker mer ballspill enn jentene (Moen et al., 2018).

3.4 Alder sin påvirkning på kroppsøvingsfaget

Graden av fysisk aktivitet har blitt funnet til å synke gjennom barne og ungdomsårene, som påvirker kroppsøvingsfaget gjennom at eldre elevene blir jo mer ytre motivert for faget, noe som vil føre til en reduksjon i glede og engasjement i kroppsøvingsfaget (Yli-Piipari, Wang, Jaakola, Luikkonen, 2012). Nedgangen i både gleden og engasjementet i kroppsøvingsfaget kan forklares gjennom sosial sammenligning og normative mål for kompetanse hevder Ntoumanis et al. (2009). Dette gir negative konsekvenser grunnet at kroppsøving er et fag hvor normative forskjeller blir spesielt synlig, samt at biologiske forskjeller som oppstår på bakgrunn av økende alder (Ntoumanis et al., 2009). En annen mulig årsak kan ligge i læringsklimaet, hvor stort fokus på konkurranse og sosial sammenligning ødelegger opplevelsen av mestring og glede (Ntoumanis et al., 2009). I kroppsøvingsfaget skal ikke elevene vurderes i forhold til andre medelever sin kompetanse, grunnet et normrelatert vurderingsprinsipp som eksisterer i faget. I en studie av Wigfield og Eccles (2002) ble det funnet med økende alder, øker også uønskede motivasjonsvariasjoner grunnet at psykisk modning og utvikling medfører en bedre forståelse for om de vil lykkes eller feile i læringsarbeidet (Wigfield & Eccles, 2002).

3.4 Relativ alderseffekt i kroppsøvingsfaget

Slik som det norske skolesystemet fungerer, blir alle elever i samme årskull plassert i samme klassetrinn. En slik inndeling er for å sikre at alle barn skal få like muligheter til læring og utdanning (Musch & Grondin, 2001). I praksis betyr dette at elever født 1. januar og 31. desember vil bli plassert på samme klassetrinn, med en baktanke om at det skal hindre store aldersforskjeller. Denne inndeling vil videre bety at det kan likevel nesten være en aldersforskjell på et år innad i samme klassetrinn, som vil gi både fysiske og psykiske fordeler og ulemper i skolen. Forskningen omkring relativ alderseffekt (RAE) i skolen startet så tidlig som i 1960-årene, hvor Jinks (1964) fant at elever som var født tidlig på året fikk bedre karakterer enn elever født sent på året.

Siden starten på forskning omkring RAE har det blitt utarbeidet ulike teorier for hvorfor dette fenomenet forekommer. Den teorien som er mest utbredt og vitenskapelig akseptert, er en teori som omhandler modning. Denne teorien viser at elever født tidlig på året er i snitt ti til tolv måneder mer nevrologisk modne, sammenlignet med de født sent på året. Denne nevrologiske modningen anses som årsaken til forskjellene i ferdighetsnivå og prestasjon. Hvis man ser bort ifra fysisk modning (styrke og størrelse) vil den psykologiske modningen også påvirke dette fenomenet (Musch & Grondin, 2001). Dette støttes av funn i studien til Helsen et al. (2005) hvor de fant at idrettsutøvere som var født tidlig på året opplevde mer mestring og suksess, på bakgrunn av den fysiologiske modning. Disse utøverne opplevde en høyere grad av motivasjon for å trene mer for å oppnå enda mer suksess. Noe som på den andre siden førte til at de født sent på året opplevde en lavere grad av motivasjon for å fortsette å trene, grunnet forskjellene i prestasjon (Helsen et al., 2005)

Kroppsøving er det faget på norsk skole som opplever størst effekt av den relative alders effekten (RAE) grunnet den fysiske komponenten i faget. Dette grunnet at det kan i samme alderskull kan det skilles et år i både fysisk modning (styrke, muskelmasse og hurtighet) mellom de som er født tidlig og sent på året (Aune, Pedersen, Ingvaldsen & Dalen, 2017). I likhet med idrett vil elever som er født tidlig på året være mer fysisk moden, som vil gi disse elevene en fordel gjennom at disse elevene fremstår som overlegene i ulike aktiviteter (Dalen, Ingvaldsen, Roaas, Pedersen, Steen & Aune, 2017). RAE sin påvirkning blir større jo yngre elevene er. Likevel er det råder det en uenighet omkring om dette også gjelder psykisk

modning (Cumming, Searle, Hemsley, Haswell, Edwards, Scott, Gross, Ryan, Lewis, White, Cain, Mitchell & Melina, 2018). I en studie på junior fotballspillere ble det funnet at elever som er født sent på året hadde en høyere sannsynlighet for å benytte SRL, som en måte å kompensere for senere fysisk modning (Cumming et al., 2018). Selv om det er en annen kontekst enn kroppsøving kan det tenkes at det er en viss transfer fra idrett til kroppsøvingsfaget.

Forskning (Aune, Pedersen, Ingvaldsen & Dalen, 2017) har vist at RAE har en påvirkning på lærerens vurdering av elevene i kroppsøving. Elever født tidlig på året har en høyere sannsynlighet for god vurdering enn elever født sent på året. En grunn til dette er at kroppsøvingslærere ikke er nok klar over de praktiske implikasjonene RAE medbringer, som vil medføre at disse elevene presterer bedre. RAE anses som en av årsakene til at unge dropper ut av idretten, mens i kroppsøving vil å droppe ut av faget få store konsekvenser for elevene. Istedenfor å droppe ut så vil disse elevene delta i faget og prestere dårlig som vil påvirke karakteren i faget negativt (Aune, Pedersen, Ingvaldsen & Dalen, 2017).

4.6 Idrettsdeltakelse og kroppsøving

Forskning (Mehus, 2016) har funnet at det er en positiv sammenheng mellom idrettsdeltakelse og karakter i kroppsøvingsfaget. Fysisk aktivitet både på skolen og på fritiden har en positiv påvirkning på karakter, som betyr at jo mer aktiv elevene er på fritiden, jo bedre karakter vil de oppnå (Mehus, 2016). I studien til Mehus (2016) ble det konkludert med at idrettsdeltakelse vil skape en sosial ulikhet knyttet til prestasjoner som i denne sammenhengen var karakteren i kroppsøving. Idrettsdeltakelse vil ha en positiv påvirkning på karakter selv om eleven ikke bedriver idretten lengre, og får i snitt bedre karakter enn de som aldri har deltatt i idrett (Mehus, 2016). Elever som blir ansett som dyktige må inneha gode idrettslige ferdigheter, spesielt i ballidrett (Aasland, 2019). Studien til Aasland (2019) viser at lærere har en tendens til å ha for høye forventinger til prestasjon, som medfører at elever som ikke har vært aktive i idrett har en mye lavere sannsynlighet for å oppnå høyeste karakter i faget (Aasland, 2019).

Å bedrive idrett vil føre til en bedre fysisk form som vil føre til en høyere intensitet i aktivitetene, som er viktig grunnet at generell fysisk aktivitet, trening og idrett utgjør en betydelig del av undervisningen (Aasland, 2019). For elevene som ikke er fysisk aktive på fritiden vil ikke bare kroppøvingstimene være nok til å oppnå toppkarakter i faget slik som Aasland (2019) hevder. I forlengelsen av dette har et høyt aktivitetsnivå har vist seg å ha en påvirkning på hvordan læreren vurderer elevene som vil gi de med idrettsdeltakelse en fordel i vurderingsarbeidet. I vurderingsarbeidet blir innsats en faktor som blir mest vektlagt som vil gi idrettsaktive en stor fordel, grunnet et høyt aktivitetsnivå under timene vil oppfattes som å fremvise en god innsats og holdninger, som vil mest sannsynlig vil gi en god karakter i faget (Moen et al., 2018; Aasland & Engelsrud, 2017). Lærernes tolkning av innsats har blitt funnet til å være elevenes vilje til å jobbe hardt og å bli skikkelig sliten, noe som igjen er til fordel for de som er aktive på fritiden (Aasland & Engelsrud, 2017). Dette kan medføre at mestrings og læringsfokus blir mindre viktig.

Tidligere forskning (Säfvenbom et al., 2015) har undersøkt motivasjon og holdninger for kroppøvingfaget, og hvilke elever som har fordeler i faget. Resultatet var at elevene som rapporterte at de drev idrett på fritiden hadde en signifikant bedre motivasjon og holdning til kroppøving enn de som ikke drev med idrett på fritiden. I lys av disse resultatene kan det se ut som om kroppøving favoriserer elevene som bedriver idrett, og grunnlaget for dette hevder Säfvenbom et al. (2015) er at faget er sterkt påvirket av forskjellige idretter. Samtidig vil elevene som bedriver idrett på fritiden mest sannsynlig besitte en god fysisk form er den mest avgjørende forutsetningen for å oppnå en toppkarakter i faget (Lagestad, 2017). Gode fysiske ferdigheter som spenst, styrke og utholdenhet blir ansett som de viktigste grunnet at disse ferdighetene medfører at man kan i større grad dominere i ulike ballspill (Lagestad, 2017). Noe som også vil være til fordel for elever som er idrettsaktive er at lærere sosialiseres til å bli kroppøvingslærere på bakgrunn av egne interesser eller suksess fra idretten (Capel, 2007). En konsekvens av dette er at læreren tilpasser lærerplanen og hvordan faget burde undervises på bakgrunn av interesser og holdninger (Capel, 2007).

Blant elevene blir kroppøving ansett som et synonym for idrett hevder Hunter (2004). Dette synet blir veldig synlig i karaktistikkene av den «dyktige elev». Å være en dyktig elev blir

ansett som å ha gode idrettslige ferdigheter, god fysisk form og vise en god innsats (Hunter, 2004). Videre blir en god fysisk kapital (ferdigheter og fysisk form) fra idretten ansett som betydningsfull for elever sitt syn på «dyktige» elever. En årsak til dette synet er at elever ikke hadde eller hadde lav grad av idrettslige ferdigheter ble underleggende sammenlignet med elever som bedriver idrett. Noe som medførte at de aldri oppnådde en god karakter i faget (Hay & Macdonald, 2010).

4. Tidligere forskning

I denne delen presenteres funn i tidligere studier som er relevante for oppgaven. Først vil studier i norsk kroppsøvingssammenheng fremlegges, så vil internasjonale studier fremlegges. Tidligere forskning undersøker SRL i kroppsøving og andre fag på videregående skole er begrenset, så i den anledning vil funn i andre lignende kontekster trekkes inn – som andre skolenivå, akademiske fag eller fysisk aktivitet. Det er nærliggende å tro at funn i lignende læringssituasjoner kan bidra til å styrke et potensielt bilde på effekt i kroppsøving på videregående skole.

4.1 SRL i norsk kontekst

Som nevnt i innledningen i dette kapitlet er det få studier som undersøker sammenhengen mellom SRL og karakter i kroppsøving på videregående skole. Forskning omkring SRL i norsk kontekst har hovedsakelig undersøkt SRL i akademiske fag, og resultatene har funnet positive læringsutfall som følge av SRL (Lenes et al., 2020; Lysberg et al., 2020).

Olsen og Mehus (2022) undersøkte konsekvensene av elevenes ulike målorienteringer opp mot SRL og sammenhengen mellom disse og måloppnåelse i kroppsøvingssammenheng. Studien hadde 571 deltakere, fordelt på to skoler i Agder. Funnene viste at målorientering hadde en påvirkning på elevenes SRL. Mer spesifikt hadde mestrings-tilnærming sterk positiv påvirkning, mens på den andre siden hadde prestasjons-unngåelse en sterk negativ effekt (Olsen & Mehus, 2022). Dette funnet kan tyde på at elever som er mestringsorienterte og har mestringsfokus som fokus, vil ha et økt engasjement i de sykliske prosessene (Olsen & Mehus, 2022).

I studien til Laxdal et al. (2020) så de på sammenhengen mellom lærerstøtte, motivasjonsklima og SRL i kroppsøving. Studien baserer seg på elevenes erfaringer av kroppsøvingfaget. Funnene i denne studien viste at lærerstøtte, ego-involverte og oppgaveorientert mestringsklima var signifikante prediktorer for SRL (Laxdal et al., 2020). Lærerstøtte ble funnet til å være den mest fremtredende. Laxdal et al. (2020) poengterer at elevene ikke nødvendigvis vil aktivt engasjere seg i selvregulerende adferd i faget selv om lærerne utviser læringsfremmede adferd og legger til rette for sunt læringsklima. En årsak til dette kan være at elevene anser kroppsøvingfaget som et pausefag og ikke en arena for læring.

I 2006 undersøkte Ommundsen sammenhengen mellom motivasjonsklima, målsetting og SRL-strategier i kroppsøving. Respondentene i denne studien var elever i 10.klasse. Hypotesen til Ommundsen (2006) var at prestasjonsorientert læringsklima ville ha en negativ påvirkning på SRL, mens et mestringsorientert læringsklima ville ha en positiv påvirkning. Det ble funnet at elevene opplevde det motivasjons klimaet som både prestasjon og mestringsorientert. Studien fant at prestasjonsmål kunne fremme adaptive selvregulerende resultater i faget, Ommundsen (2006) setter likevel spørsmålstegn om en slik tilnærming er utelukkende bra eller dårlig for SRL. I lys av funnene er det likevel rådet til lærerne å fremme elevenes deltakelse i aktiviteten og danne oppgavemål for å forbedre læringsstrategier og forebygge maladaptive strategier. Til slutt ble det funnet at kortsiktige mål hadde en større innflytelse på SRL enn distale læringsklimaer. Mestringsorientert læringsklima hadde en betydning for elevenes SRL, men dette ble ansett som en konsekvens av elevenes måloppnåelse (Ommundsen, 2006).

I en annen studie av Ommundsen (2003) undersøkte hvilken innvirkning troen på egne evner hadde på bruken av selvregulerende strategier i kroppsøving på ungdomsskolen. Troen på egne evner omhandlet i hvilken grad evnene utvikles gjennom innsats og øvelse vs. i hvilken grad evner er allerede satt og ikke kan utvikles gjennom innsats. I denne studien var det metakognisjon, innsatsregulering og help seeking som utgjorde de selvregulerte strategiene. Resultatene viste at de elevene som trodde at evner kunne utvikles gjennom innsats og øvelse, i større grad benyttet seg av planlegging, observasjon, innsatsregulering og kognisjon i

læringsprosessen. Dette funnet støtter dermed en hypotese om at oppfatningen om evne kan øke elevenes ønske om ekstern kontroll og føre til en lav grad av mestringsstro (Ommundsen, 2003). Elevenes egne tanker om evner hadde også en påvirkning på graden av help seeking (Ommundsen, 2003).

4.2 SRL i internasjonal kontekst

Duivenvoorden et al. (2021) observerte ulik adferd for å kunne identifisere hvilke måter elever anvender SRL i en selvkontrollert praksis. Zimmermann (2002) sin sykliske modell fungerte som studiens teoretiske rammeverk og studien fokuserte spesielt på planlegging og handlingsfasen. Elevene skulle skyte en ball med hjelp av en racket og treffe et bestemt område. På bakgrunn av resultatene ble elevene delt inn i tre ulike grupper basert på deres strategi: (1) Distansegruppe (endret avstand etter forrige forsøk), (2) poenggruppe (endret avstand på bakgrunn av prestasjonen på forrige forsøk), (3) ingen strategi (hadde ingen observerbar strategi). Resultatene viste at poenggruppen overvåket prestasjonen og endret distansen, mens distansegruppen planla en distanse og gjennomførte forsøkene på samme distanse uavhengig av prestasjon (Duiveenvoorden et al., 2021). Forskerne understreker at kroppøvlingslærere som ønsker en progresjon i SRL kan med fordel benytte en selvkontrollert praksis (Duiveenvoorden et al., 2021). Lærerne kan samtidig forsøker å stimulere disse prosessene i undervisningen for de elevene som ikke engasjerer seg.

Ilker og Demirhan (2011) forsket på sammenhengen mellom tyrkiske elevers målsetting og bruk av ulike motivasjonsstrategier i kroppøving. Respondentene besto av 504 gutter og 561 jenter og elevene var i aldergruppen 15-18 år. Undersøkelsen var bygget på 44 ulike elementer som gikk ut på self-efficacy, kognitiv strategibruk, selvregulering og eksamensangst. I denne studien ble det funnet en sammenheng mellom selvregulering og kognitiv strategibruk, self-efficacy og eksamensangst. De kastet også lys over negative konsekvenser ved bruk av prestasjonsorientert undervisning og vegringsmål i faget. Korrelasjonene ble ikke funnet til å være signifikante, men viser at mestringsmål har en sammenheng med positive utfall i form av self-efficacy og kognitiv strategibruk. Ilker og Demirhan (2011) konkluderte til slutt at kroppøvlingslærere burde fremme et mestringsklima og legge til rette for mestringsmål.

Videomodellerings-eksempler (VME) har blitt benyttet for å teste effekten dette kan ha på elevens SRL i kroppsøving. Deltakerne i studien utførte et syv ukers program med VME for å tilegne seg nye motoriske ferdigheter. Intervjuer ble også utført for å utforske elevenes bruk av selvregulerte læringsstrategier. På bakgrunn av funnene i studien kunne Trabelsi, Gharbi, Souissi, Mezghanni, Bouchiba og Myrayech (2022) konkludere at SRL i kroppsøving gjennom VME kunne hjelpe elevene med å utvikle sin kunnskap og motoriske kompetanse, både med og uten hjelp fra lærer og andre elever (Tralsebi et al., 2022). Videre ble VME også antatt til å påvirke elevenes metakognisjon og kompensere for lærerens korrigeringer og hjelp. Deltakerne viste til bruk av tre ulike læringsstrategier for å bearbeide informasjonen og få utbytte av disse. Læringsstrategiene var å se klippene gjentatte ganger, prøve å tolke informasjonen og instruktiv selvsnakke og repetisjonsteknikker.

Theodosiou og Papaioannou (2006) undersøkte elevenes metakognitive prosesser, målsetting, motivasjonsklima og deltakelse i idrett på fritiden. Respondentene gikk i 5 til 12.klasse og måtte svare på spørreskjemaer som inneholdte ego- og oppgaveorientering, motivasjonsklima, metakognisjon, glede og innsats i kroppsøving, samt idrett og treningsadferd utenfor skolen. Oppgaveorientering og opplevelsen av mestringsklima ble funnet til å ha en påvirkning på elevenes metakognitive aktivitet (Theodosiou & Papaioannou, 2006). Metakognisjon fungerte som et bindeledd mellom mestringsklima og oppgaveorientering, og en stor betydning for i hvilken grad elevene involverte seg i idrett på fritiden. Funnene i studien viser betydningen av oppgaveorientering og mestringsklima for å utvikle metakognitive ferdigheter i kroppsøving.

4.3 SRL og prestasjon

Dent & Koenka (2016) sin meta-analyse tar for seg på hvilken måte prestasjon kan i akademiske fag kan kobles til to sentrale komponenter i SRL, kognitive og metakognitive prosesser. Meta-analysen består av 118 artikler og respondentene var elever på grunnskolen og videregående skole i Nord-Amerika. Konklusjonen fra meta-analysen var at instruksjoner og oppgaver som legger til rette for SRL er en effektiv metode for å forbedre prestasjon i akademiske fag (Dent & Koenka, 2016). Denne konklusjonen samsvarer med funnene i en annen meta-analyse med 35 intervensjonsstudier på videregående skole som fant at SRL kan

effektivt fremmes av lærere og at bruken av ulike strategier var gjeldene for elevene (Dignath & Büttner, 2008). Disse to meta-analysene gir en indikasjon på at SRL er fremtredende for videregående elever og disse prosessene kan ha en positiv effekt på måloppnåelse. Selv om disse meta-analysene tar for seg hovedsakelig akademiske fag, så kan det gi en indikasjon på at trenden er gjeldende for flere fag.

Kitsantas og Zimmerman (2002) undersøkte forskjeller i SRL mellom kvinnelige studenter med ulikt ferdighetsnivå. Deltakerne i denne studien skulle utføre en overarmsserve i volleyball, mens de ble observert. Alle studentene hadde lik alder, kunnskapsnivå og erfaring med volleyball, men det som skilte de beste ifra de dårligste var bruk av høyere grad av selvregulerende adferd som planlegging, tilpasning, selvbedømming og observasjon under treningsøktene (Kitsantas & Zimmerman, 2002). Videre var de beste reflekterte mer over egen prestasjon, justerte på teknikk underveis, satte spesifikke mål, spørre om hjelp og selvobservasjon. Dette funnet hevder Kitsantas og Zimmerman (2002) viser at selvregulering kan i større grad fasilitere for prestasjon enn kunnskap om teknikk.

I Cleary et al. (2006) sin studie ble opplæring i SRL sett opp mot prestasjon i straffekast i basketball. Deltakerne i studien besto av 50 lærerstudenter og deltakerne ble delt i to grupper, en kontrollgruppe og en eksperimentgruppe. Eksperimentgruppen fikk opplæring i SRL, som medførte at de måtte lage målsetning, planlegge og vurdere progresjon og gjøre nødvendige tilpasninger for egen motivasjon og prestasjon (Cleary et al., 2006). Den andre gruppen fikk ingen instruksjon i SRL. Resultatene fra studien viste at eksperimentgruppen presterte betydelig bedre enn kontrollgruppen, samtidig som de fikk en økning i både motivasjon og selvtillit til å fortsette å trene på øvelsen (Cleary et al., 2006). Studien konkluderte med at opplæring i SRL kan være en effektiv metode for å utvikle bruk av selvregulerende prosesser, prestasjon og motivasjon.

Uavhengig av lite forskning på SRL i kroppsøving så kan det argumenteres for at forskningen peker på det samme, at SRL og bruk av selvregulerende teknikker er positivt for læring og prestasjon. Dette støttes av en rekke utenlandske studier som fant at SRL har en positiv sammenheng med læring på tvers av fag på videregående skole (Lawrence & Saileela, 2019) I

forlengelsen av dette fant disse studiene også at SRL er assosiert med bedre måloppnåelse i teoretiske læringssituasjoner. I lys av disse funnene virker forskningen å konkludere med at elever som presterer bedre, benytter selvregulerende teknikker mer effektivt enn elever som presterer dårligere (Dent & Koenka, 2016; Zimmerman & Schunk, 2011). Til slutt er det verdt å merke seg at selvregulerende prosesser kan utføres på ulike måter som f.eks. proaktive og reaktive. Dette kan gi ulike tolkninger og forståelse av målsettingene innenfor de ulike fasene (Zimmerman, 2008). Ulike tolkninger og forståelser kan påvirke hvilken tilnærming man har til de ulike fasene i SRL, samt målsetting gjennom planlegging, handling og refleksjon. Litteraturen rundt SRL viser til at variabler som kjønn og alder som kontrollvariabler (Laxdal et al., 2020; Ulstad et al., 2018). Likevel er det noen studier som har undersøkt SRL som ikke har funnet forskjell blant alder og kjønn (Olsen & Mehus, 2022). Det er også mangel på studier omkring kjønnsforskjeller i SRL. En av årsakene til dette er at det ikke er noen som spesifikt har undersøkt kjønnsforskjeller i SRL. I den studie av Virtanen og Nevgi (2010) ble det funnet forskjeller mellom jenter og gutter, særlig i planleggingsfasen og læringsstrategier, hvor jentene skåret høyere (Virtanen & Nevgi, 2010). Forskjellen var liten og utydelig at det er vanskelig å definere (Virtanen & Nevgi, 2010).

5. Hypoteser

For å undersøke problemstillingen har det blitt utformet ulike hypoteser. Hypotesene baserer seg på tidligere funn og fagfelt, og kan fungere som et hjelpemiddel for å ta en nærmere titt på oppgavens problemstilling: *Hvilken sammenheng er det mellom SRL og prestasjon i kroppsøving hos videregående skole elever?*

Hypotese 1: SRL har en positiv sammenheng med karakter i kroppsøving.

Hypotese 2: Motivasjon har mest påvirkning på karakteren i kroppsøving.

Hypotese 3: Det er en sammenheng mellom kjønn og karakter i kroppsøving

Hypotese 4: RAE har en positiv effekt på karakter i kroppsøving for elever født tidlig på året

Hypotese 5: Idrettsdeltakelse har en positiv sammenheng med karakter i kroppsøving

6. Metode

De metodiske valgene vil i dette kapittelet utdypes. Dette vil bety en redegjørelse for forskningsdesign og analyse, en beskrivelse av utvalget, presentasjon av måleinstrument og variabler, dataens kvalitet og etiske prinsipper studien bygger på, og helt til slutt av databehandlingen.

6.1 Valg av metode

For å undersøke oppgavens tematikk ble det valgt å benytte en kvantitativ tilnærming ved hjelp av spørreskjema. For å prøve å danne et bilde på årsak-virkning-forhold er kvantitative metoder gunstige. Etter et litteratursøk på fagfeltet ble det konkludert med at spørreskjemaet kan anses som hensiktsmessig, grunnet at det er benyttet i tidligere studier og kunne vise til tilfredsstillende resultater. I denne studien ble spørreskjemaet ble brukt på videregående skole elever fra Trøndelag og Nordland. I lys av studiens tematikk og formål ble det ansett som mer fordelaktig å benytte en kvantitativ tilnærming for å samle inn data. Samtidig som at en kvantitativ tilnærming med bruk av spørreskjema kan nå ut til flere respondenter enn en kvalitativ tilnærming. Videre vil et spørreskjema kunne gi et bilde på tendenser blant populasjonen som skal forskes på (Cresswell & Cresswell, 2017). Denne tilnærmingen er til datainnsamling er standardisert, noe som sørger for at alle respondentene får like spørsmål. Samtidig vil det muliggjøre å få et stort geografisk utvalg (Cresswell & Cresswell, 2018). Noe som kan oppleves som en svakhet med denne tilnærmingen er at forskeren/forskerne kan ikke være helt sikre på graden av subjektivitet, når det gjøres gjennom å svare med et tall ifra en til syv. Forskeren/forskerne får heller ikke anledning til å stille oppfølgingsspørsmål eller lese kroppsspråk, samt svare på oppklaringsspørsmål.

6.2 Forskningdesign

Hensikten til denne studien er å undersøke sammenhengen mellom selvregulert læring og karakter i kroppsøving. For å gjøre dette skal det sies på faktorer som alder, kjønn, motivasjon

og deltakelse i organisert idrett. I lys av dette er en kvantitativ tilnærming gunstig for å måle effektene av disse variablene mot sammenhengen mellom SRL og prestasjon i kroppsøving.

Denne studien er en tverrsnittsundersøkelse, som vil si at datainnsamlingen ble gjennomført kun et tidspunkt. En fordel med tverrsnittsundersøkelse er at det kan oppdage variasjon og samvariasjon mellom SRL, kjønn, alder, motivasjon og deltakelse i organisert idrett. Samtidig er en tverrsnittsundersøkelse krever mindre tid og ressurser for å gjennomføre enn for eksempel en longitudinell studie som vil foregå over tid. En svakhet derimot er at selv om korrelasjoner avdekkes er det likevel er problematisk i slike studier å si noe om kausalitet. Videre hevder Skog (2004) at studier som er basert på kun ett tidspunkt vil ofte ha problemer med begrenset sammenlignbarhet og spuriøse sammenhenger (Skog, 2004). I forlengelsen av dette er det viktig for analysen i studien at godt teoretisk rammeverk som likevel kan gi en indikasjon på hvilke faktorer som har innvirkning på hverandre.

6.3 Utvalg og datainnsamling

Studiens utvalg (N=166) kommer ifra to videregående skoler fra Trøndelag og en fra Nordland. Respondentene var i alderen 16-18 år og var elever fra VG1, VG2 og VG3. Totalt svarte 166 elever på spørreskjemaet og av disse utgjorde guttene 53,6%, jentene 45,1 % og annet 1,2%. Datainnsamlingen ble utført på en tidsperiode på 6 uker.

Etter en formell godkjennelse av SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør), ble skolene som deltok i prosjektet kontaktet. Rekrutteringen gikk ut på å sende e-post til rektor og avdelingsleder for kroppsøving med informasjon om prosjektet og hva en eventuell deltakelse ville innebære for elevene og skolen (vedlegg 2 og 3). Etter skolene sa seg villig til å delta i studien, fikk avdelingsleder og kroppsøvingslærerne tilsendt en QR-kode som skulle benyttes for å få tilgang til spørreskjemaet, og en plan for datainnsamlingen ble lagd. Kun elever som besvarte alle spørsmålene ble inkludert i analysen.

6.4 Validitet og relabilitet

Graden av kvalitet på dataen påvirkes av en rekke faktorer som studiens design til i hvilken grad man kan generalisere på bakgrunn av funnene. Spørreundersøkelser samler systematisk

inn data fra et utvalg personer for å kunne gi en beskrivelse av den ønskede populasjonen (Ringdal, 2013). I forlengelsen av dette finnes potensielle fallgruver, som man må være oppmerksom på. Først vil studiens reliabilitet diskuteres så vil studiens validitet bli vurdert på bakgrunn av hvor godt studien måler det den skulle måle. I lys av dette vil denne delen av oppgaven vurdere studiens reliabilitet og validitet.

Reliabilitet

Helt sentralt i kvantitativ forskning er studiens reliabilitet, grunnet at det skal alltid jobbes for at både datainnsamlingen og analysene skal kunne etterprøves og oppnå et likt resultat.

Kritisk for denne studien har vært at datainnsamlingen og analysene ikke inneholder unøyaktige formuleringer og feil i behandlingen av dataen. En måte å unngå dette på er at metodekapittelet skal gi leseren en klarhet i valgene og vurderingene som er gjort i studien, så får leseren på bakgrunn av dette vurdere studiens reliabilitet. For validiteten så er det viktig med god operasjonalisering (Skog, 2004). For å sikre en god operasjonalisering har studien prøvd å skape et så nært forhold mellom SRL og karakter og besvarelsene som mulig. En styrke med denne studien er at spørreskjemaet er standardisert og har i tidligere studier vist seg å være hensiktsmessig. At måleinstrumentet er både standardisert og kontekstspesifikk kan argumenteres for at det forsterker reliabiliteten til studien. Spesielt grunnet at SRL blir ansett som kontekstspesifikk (Zimmerman, 2002). Videre kan det også tenkes at standardiserte og kontekstspesifikke måleinstrumenter vil forsterke studiens begrepsvaliditet.

For å måle karakter kunne dette mest sannsynlig blitt gjort på ulike måter. I denne studien ble elevene spurt om «Hvilken karakter fikk du forrige termin?». Samtidig kan tenkes at dagens vurderingspraksis kan gjøre det utfordrende å direkte koble karakter mot elevenes faktiske prestasjon eller i hvilken grad de innfrir læringsmålene. En annen årsak er at kroppsøvlingslærerne sine vurderinger av elementer som forutsetninger, innsats og ferdighetsutvikling være svært ulike som vil påvirke elevenes vurdering i faget. Spesielt når det råder en usikkerhet rundt kompetansemålene og vurdering hos både lærere og elever (Vinje, 2016). Tidspunktet på datainnsamlingen kan argumenteres for å ha en påvirkning på svarene til respondentene. Hadde datainnsamlingen foregått på slutten av termin etter at

elevene får fått både tilbakemeldinger og karakter, samt tid til å reflektere over faget denne terminen kan det tenkes at elevene kunne knytte SRL til faget.

SRL er en kompleks prosess med mange faktorer som kan påvirke, som kan gjøre det vanskelig å måle, noe som kan påvirke studiens reliabilitet og validitet. En slik faktor kan for eksempel være at lærerne delte QR-koden til spørreskjemaet, noe som kan ha en innvirkning på både elevenes besvarelser og forståelse av prosjektet. For å unngå store forskjeller i utdeling av QR-koden, ble elementer som informasjon til lærerne omkring studien, tematikk og utdeling av QR-kode ansett som spesielt viktig for datainnsamlingen. For å gjøre dette på best mulig måte, ble avdelingslederne for kroppsøving på de aktuelle skolene spurt om de ønsket en presentasjon av studien i forkant. Møtet ga lærerne informasjon omkring SRL, prosjektet og datainnsamlingen og ga dem en mulighet til å stille spørsmål omkring prosjektet. Neste tiltak var at spørreskjemaet hadde en informasjonsside omkring prosjektet og hva en eventuell deltakelse ville innebære for elevene og deres rettigheter. Bakgrunnen til disse tiltakene er for å sikre mest mulig transparens i datainnsamlingen for å oppnå best mulig kvalitet i målingen.

Generaliserbarhet

Ved å se på generaliserbarheten til studien kan man få et bilde på studiens eksterne validitet og om resultatene er representativt for populasjonen (Skog, 2004). Eksempelvis kan dette bety at funn i en spørreundersøkelse ikke alltid like relevant andre steder eller i en annen aldersgruppe (Skog, 2004). En styrke med statistisk metode er at man kan danne generaliseringer om den empiriske verden (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017). Disse generaliseringene vil fortrinnsvis omhandle i hvilken grad utvalget er representativt for populasjonen og vil utgjøre studiens eksterne validitet. Utvalget i studien (N=166) kan diskuteres om er representativt for populasjonen. Generaliserbarheten kan argumenteres grunnet at studien har mindre respondenter enn minstekravet (N=200), samt at respondentene er fra to skoler i Trøndelag og en ifra Nordland. Det skal understrekes at svarene ikke nødvendigvis representerer hver skole eller elev i Norge, eller elever i samme aldersgruppe i andre land. Det er da underliggende å tro at man da kan bruke denne studien til å sammenligne med annen forskning på samme aldersgruppe eller kontekst. Dette betyr at

funnene fra denne studien blir et produkt elevenes oppfatning av kroppsøvningsfaget og seg selv, dette er faktorer som blir påvirket av hvordan samfunnet endres. I forlengelsen av dette kan man da sette spørsmålstegn til i hvilken grad av generaliserbarhet man kan oppnå (Skog, 2015).

Denne studien baserer seg på et ikke – sannsynlighetsutvalg som vil si at dette i seg selv kan også være en årsak til lav representativhet (Skog, 2004), grunnet at en viktig forutsetning for generalisering er at utvalget er trukket tilfeldig. Med dette i bakhodet kan det være vanskelig å generalisere siden studien baserer seg på et ikke – sannsynlighetsutvalg. Likevel kan man ifølge Skog (2005) legge til skjønnsmessige betraktninger når leseren vurderer funnene i en undersøkelse.

Validitet

For å vurdere studiens validitet er gunstig å diskutere i hvilken grad man måler det man ønsker å måle (Skog, 2004). Spesielt i forskning er det kritisk å ta hensyn til feilkilder som er en del av prosessen (Skog, 2004). I denne studien ble det benyttet spørreskjema som kan ha en innvirkning på elevenes svar, siden de ikke kan stille spørsmål hvis de blir usikre på et spørsmål eller studien. En konsekvens av dette er at det kan forekommer misforståelser som vil kunne påvirke svarene. At spørreskjemaet var anonymt kan argumenteres for å øke sannsynligheten for at de svarer ærlig gjennom at svarene ikke kan identifiseres tilbake til dem.

Studiens avhengige variabel var elevenes selvrapporterte karakter, og selvrappotering blir ansett som en vanlig måte å måle elevenes karakter på (Mehus, 2016). Tidligere forskning på selvrapporterte karakterer har funnet at selvrappoteringen stemmer nokså godt med den virkelige karakter, men det har også blitt funnet en tendens blant elever med dårlige karakter, hvor disse elevene rapportere høyere karakter enn den de egentlig har (Kuncel, Crede, Thomas, 2005). Dette medfører at bruk av selvrapportert karakter kan føre til feilkilder.

En styrke med kvantitativ metode er at informasjonen kan standardiseres i form av forhåndsbestemte svarkategorier. På bakgrunn av samme informasjonen er det mulig å gjøre

statistiske analyser for å avdekke sammenhenger mellom de variablene som er interessant for det bestemte utvalget (Postholm & Jacobsen, 2018) På den andre siden er det også en svakhet med kvantitativ metode er at respondentene ikke har anledning til å svare noe annet enn de forhåndsbestemte svarkategoriene, for både de kontinuerlige og dikotome variablene. For å i møte komme dette kunne intervju fungert som et supplement.

6. 5 Etiske betraktninger

Viktig for all forskning er å opprettholde grunnleggende etiske prinsipper. Under hele prosessen med studien ble integriteten til studien og deltakere tatt hensyn til. Denne studien er en samfunnsvitenskapelig studie som medfører at retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) må følges. Disse etiske prinsippene innebærer etiske normer som skal sikre gode og forsvarlige studier.

Enkelte personopplysninger i studien hadde en slik karakter at det ble rapportert inn til SIKT. Opplysningene var ikke sensitive, men inneholdt bakgrunnsinformasjon som sammen kunne ført til gjenkjenning. Bakgrunnsinformasjonen besto av spørsmål om kjønn, alder, fødselsmåned, klassetrinn og idrettsdeltakelse. Studien ble evaluert til å følge retningslinjene til personvernlovgivningen, som ga en formel godkjenning. Datainnsamlingen ble gjennomført etter retningslinjene som førte til godkjenningen. Under datainnsamlingen ble det lagt stor vekt på frivillig samtykke og at deltakelse ville ikke gi elevene negative konsekvenser å ikke ville delta eller hvis de underveis ønsket å trekke seg underveis i studien. Dataen som ble samlet inn ble behandlet på en slik måte som medførte at ingen andre fikk innsyn i respondentenes svar. Hensikten med dette var å bevare elevenes anonymitet, noe som er viktig for en etisk forsvarlig studie. I denne studien er det ingen deltakere som er av mer forskningsmessig interesse, som gjorde jobben med å bevare anonymiteten veldig lett.

Noe annet som også har vært viktig under arbeidet med denne studien er informert samtykke. Før elevene besvarte spørreskjemaet kom de til en informasjonsside som inneholdt formålet med studien, hvem som er ansvarlig, svarene er anonyme, hvem som har innsyn i svarene, hva en deltakelse innebærer og at svarene/samtykke kan trekkes når som helst uten at elevene

får negative konsekvenser. Elevene var over 15 år og ble ikke spurt om å oppgi sensitiv informasjon, som medfører at det ikke ble hentet inn samtykke fra foreldre.

6.6 Statistisk analyse

For å behandle dataen ble STATA/MP.10 benyttet for å utføre de statistiske analysene. For å finne ut hvilke faktorer som påvirker elevenes karakter i kroppsøving, besto analysene av en lineær regresjon. En styrke med en lineær regresjon er identifisering av sammenhenger. Lineær regresjon kan hjelpe med å identifisere og kvantifisere sammenhenger mellom variabler, avdekke om det er en positiv eller negativ sammenheng samt styrken. En annen styrke er at denne typen statistisk analyse kan benyttes for å finne ut hvilken variabel som har størst påvirkning på den avhengige variabelen. Til slutt kan en lineær regresjon gjøre det enklere å teste hypoteser og kunne trekke konklusjoner på bakgrunn av statistisk signifikans (Skog, 2004).

6.7 Måleinstrument og variabler

Spørreskjemaet som ble benyttet i studien er elektronisk. Første delen spør elevene om bakgrunn spørsmål som er relevant for studien, som alder/klassestrinn, fødselsmåned, kjønn og deltakelse i organisert idrett. Det ble også spurt om hvilken karakter de fikk i kroppsøving forrige termin, hvilken karakter de forventer å få neste termin og hvor motivert de for kroppsøving. Siste delen inneholder spørsmål omkring elevenes selvregulering og er hentet utifra et standardisert spørreskjema.

Vurdering i kroppsøving

Karakter i kroppsøvingsfaget ble målt gjennom elevenes selvrapporterte karakter fra forrige termin. Spørsmålet elevenes måtte svare på var følgene «Hvilken karakter fikk du forrige termin». Spørsmålet inneholdt en skala fra 1 (Ikke vurdert) til 6. Karakter 2 anses som lav kompetanse, mens karakter 6 anses som høy kompetanse.

Vurderingen elevene får i kroppsøvingsfaget skal danne et bilde på elevenes kompetanse sett i lys av kompetansemålene i kroppsøving. Å spørre om standpunktskarakter forrige semester kan anses som en god måte å fange opp elevens prestasjon og oppsummerer den samlede

kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tidligere studier har karakter blitt benyttet for å undersøke SRL sin påvirkning på prestasjoner på skolen (Dent & Koenka, 2016). Ulstad et al. (2018) undersøkte SRL og måloppnåelse i kroppsøving med et tilsvarende spørsmål.

Selvregulert læring

For å måle bruken av selvregulering ble en underskala av *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) utviklet av Pintrich og Groot (1990) benyttet. Underskalaen er oversatt til norsk og gjort egnet for kroppsøving av Laxdal et al. (2020). Dette spørreskjemaet har et kognitivt syn på selvregulering og er laget for å måle elevers bruk av ulike selvregulerende strategier. Spørreskjemaet forsøker å måle de tre hovedelementene i Zimmermann sin sykliske modell (2008): planlegging, handling og refleksjon. Elevenes SRL blir målt gjennom ni spørsmål, med en 7-punkts likert skala. Skalaen går ifra 1 «Ikke meg i det hele tatt» til 7 «Svært likt meg». Eksempler på spørsmål fra spørreskjemaet er: «Underveis i timen vurderer jeg aktiviteten for å se om jeg lærer noe».

MSLQ har i tidligere studier vist seg å være et valid og reliabelt måleinstrument for SRL, som medførte at dette instrumentet ble ansett som hensiktsmessig å benytte i denne studien. I norsk kroppsøvingkontekst har studier som Ommundsen, 2006; Laxdal et al., 2020; Olsen og Mehus, 2022 undersøkt SRL ved hjelp av dette instrumentet. I studien til Laxdal et al. (2020) ble de ni indikatorene anvendt og viste tilfredsstillende faktorladninger og reliabilitet for norsk oversettelse av MSLQ.

Det kan argumenteres for at bruk av en mer generell versjon av MSLQ ville vært problematisk. En av grunnene til dette er ifølge Cleary og Zimmerman (2001) at kontekst og den spesifikke oppgaven legger til grunn for hvordan elever tilpasser sin tilnærming selvregulerende prosesser (Cleary & Zimmerman, 2001). I forlengelsen av dette er det også hensiktsmessig å ivareta validiteten i dette prosjektet at graden av SRL bør assosieres med riktig kontekst-nemlig kroppsøving. Siste argument er at forskning (Baker & Young, 2014) har funnet at mekanismer som påvirker gode idrettsferdigheter er kontekstspesifikke. I lys av

dette kan det tenkes at måling av SRL burde gjøres med indikatorer som karakteristisk for kroppsøvingsteksten. De ni indikatorene som ble brukt i dette prosjektet var hentet fra MSLQ og danner den konstruksjonen for SRL.

Motivasjon

For å måle motivasjon ble en Likert skala fra 1 (Lite) – 6 (Veldig) benyttet og elevene ble spurt om «Hvor motivert er du for kroppsøving?». Ulike typer motivasjon har vist seg å ha en positiv påvirkning på både SRL og karakter i kroppsøving (Ommundsen, 2006; Ryan & Deci, 2002). Videre hevder Schunk (2012) at motivasjon er en viktig del av SRL, grunnet at motivasjon er viktig for elevenes læringsadferd, utholdenhet og vilje til å benytte SRL.

Klassetrinn og relativ alderseffekt (RAE)

Tidligere forskning (Dalen et al., 2017) har funnet en signifikant sammenheng mellom elever som fikk toppkarakter og var født tidlig på året. For å kontrollere for RAE ble elevene spurt om hvilken måned de er født. Fødselsmånedene ble så delt inn i fire kvartaler: (1) Januar – Mars, (2) April – Juni, (3) Juli – September, (4) Oktober – Desember. For å måle alder ble respondentene spurt om både alder og klassetrinn.

6.8 Forutsetninger for regresjon

En multipel regresjon ble benyttet for å analysere dataen, og multipel vil si at flere uavhengige variabler inkluderes for å se nærmere på den avhengige variabelen (Skog, 2004). Med tanke på at utvalget i denne studien er ikke automatisk trukket og observasjonene er uavhengige av hverandre, vil ikke autokorrelasjon anses som et problem (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017). Videre måtte forutsetningene for regresjon undersøkes før analysen kunne begynne.

En link og ovtest ble benyttet for å sjekke for linearitet. Både link og ovtesten ble bestått som medfører at denne forutsetningen er møtt. Videre ble modellen testet for homoskedastiskitet gjennom en Breush-Pegan-test (hetttest). Modellen viste til en akseptabel p-verdi (0.772) som

betyr en tilfeldig spredning i restleddet og forutsetningen om et homoskedastisk utvalg ble møtt (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017). Til slutt ble modellen testet for multikolaritet med en VIF-test. VIF-testen undersøker om hvor mye de ulike variablene korrelerer og om det er nødvendig å bruke begge hvis de korrelerer sterkt (Skog, 2004). Resultatet fra testen viste at alle variablene hadde en akseptabel verdi mindre enn 10.

7. Resultat

Den første tabellen viser en oversikt over de kontinuerlige variablene i studien. Tabellen viser antall respondenter, min/maks svar alternativene, gjennomsnittsverdien og standardavvik.

Gjennomsnittsverdien på den avhengige variabelen er 4.6, som viser at gjennomsnittskarakteren i denne studien er litt under gjennomsnittet på landsbasis (4,7). Noe som er interessant er at elevene i denne studien har et høyere gjennomsnitt (4.2) på SRL enn i studien til Laxdal et al.(2020) og Olsen og Mehus (2022). Kjønnfordelingen mellom respondentene var menn (54,82%) og kvinner (45,18%). Videre var fordelingen mellom klasstrinn var VG1 (31,93%), VG2 (43,98%) og VG3 (24,10%). Resultatene viser at elevene skårer over gjennomsnitt på karakter, SRL og motivasjon, samtidig som at 50,6% var idrettsaktive på fritiden.

Tabell 1:

Deskriptiv statistikk

	N	Min	Max	Mean	SD
Karakter	166	1	6	4.6	1.03
SRL	166	1	7	4.2	1.03
Motivasjon	166	1	6	4.8	1.24

7.1 Regresjon

For å teste ut hvilken påvirkning de uavhengige variablene har på karakteren i kroppsøving ble det benyttet en lineærregresjon. Resultatet viste at modellen hadde en adj R2 på 0.38 som betyr at de uavhengige variablene forklarer 38% av variansen i karakter (Skog, 2004). SRL, motivasjon, kjønnsvariabelen (Kvinne) 1.kvartal i fødselsmåned variabelen og klassetrinn er signifikante ($p < .05$) og har en positiv koeffisient. Dette betyr at en økning i SRL, motivasjon, klassetrinn og vil gi en økning i karakter. Resultatet viste at elever født i første kvartal (Januar – Mars) har en høyere økning i karakter sammenlignet med de som er født i andre kvartal (April – Mai). Kvinne variabelen har en negativ koeffisient som betyr at kvinner får en nedgang i karakter sammenlignet med menn, ifølge resultatene. Kjønn, idrettsdeltakelse og 3 og 4. kvartal i fødselsmåned variabelen ble ikke signifikante ($p > .05$). For å få et bilde på viktigheten til de ulike variablene kan man bruke betakoeffisienten (β). 0.00-0.09 anses som liten effekt, 0.1-0.2 er middels effekt og $0.2 >$ er stor effekt (Mehmetoglu & Jakobsen, 2017). Tabellen viser at SRL og motivasjon har både en viktig betydning og størst effekt på karakteren i kroppsøving.

Tabell 2: Lineær regresjon med karakter som avhengig variabel (N=166).

Karakter	Stigningskoeffesient	St.Err	t-verdi	p-verdi	β
SRL	.26	.08	3.07	.003	.26
Motivasjon	.29	.07	3.99	.000	.35
Klassetrinn	.27	.09	2.98	.003	.19
Idrettsdeltakelse	-.24	.14	-1.70	.091	-.11
2. Kvartal	.41	.18	2.24	.02	.18
3.Kvartal	.06	.19	0.03	.976	.00
4.Kvartal	.03	.18	0.17	.868	.01
Mann	-.38	.13	-2.75	.007	-.18

R2 = .38, Adj R2 = .35

8. Diskusjon

Studiens formål var å undersøke hvilke faktorer som påvirker karakter i kroppsøving for elever på videregående skole. Faktorene som ble undersøkt opp mot karakter var SRL, motivasjon, kjønn, RAE, klasstrinn og idrettsdeltakelse. Første delen av diskusjonen vil se på hypotesene opp mot funnene i denne studien og tidligere studier. Den andre delen vil ta for seg en metodisk diskusjon, før oppgaven avsluttes med drøfting omkring praktiske implikasjoner funnene i denne studien kan ha for både elever og lærere på videregående skole.

Resultatene viste at SRL, motivasjon, klasstrinn, menn og elever født i første kvartal hadde en statistisk signifikant positiv effekt på karakter. De resterende variablene (idrettsdeltakelse og 2,3 og 4 kvartal) ble ikke signifikant. Elevene i denne studien scoret over gjennomsnitt på SRL, motivasjon og karakter, dette kan bety at elevene er motiverte, erfarer SRL og i snitt får god vurdering.

8.1 Selvregulert læring sin sammenheng med karakter

Resultatene i denne studier viser at selvregulert læring har en påvirkning på karakteren i kroppsøving på videregående skole. I forlengelsen av dette viser resultatene at påvirkningen er positiv og signifikant, med en beta-koeffisient ($\beta=.26$), som tilsvarer en stor effekt. Funnet viser at SRL kan bidra til bedre karakter i kroppsøving, noe som bekrefter H1 ved at det er en positiv sammenheng mellom SRL og karakter. Funnet i denne studien korrelerer med funn i en rekke studier gjort i ulike kontekster. Disse funnene antyder at både grad og bruk av SRL og selvregulerende teknikker har en påvirkning på læring og prestasjon i ulike fag, klasstrinn og ulike kontekster (Cumming et al., 2018; Dent & Koenka, 2016).

Sammenhengen mellom SRL og karakter kan ses i lys av LK20. I LK20 blir elever som jobber målrettet, reflektert og selvstendig vurdert til å ha høy kompetanse, noe som beskriver selvregulerte elever godt. I en kroppsøvingsklasse vil det være store individuelle forskjeller i erfaringer med ulike øvelser og aktiviteter som medfører at SRL kan være en effektiv måte å veilede elevene til bedre utvikling og læring. Det kan tenkes at SRL fører til en bedre utvikling og læring grunnet at elevene selv lager egne mål for læring på bakgrunn av egne forutsetninger.

Kort oppsummert omhandler SRL elevenes evne til å styre og overvåke egen læringsprosess, noe som kan ha viktig betydning for elevens karakter. For å belyse SRL sin påvirkning på karakteren i kroppsøving kan man benytte Zimmerman (2008) sin sykliske modell. Dette grunnet at det kan anses som passende å benytte den sykliske modellen til å få en forståelse for hvorfor elevene som benytter SRL ser ut til å prestere bedre i kroppsøving og andre kontekster. Alle elevene vil i ulik grad regulerer egen læring, men det kan tenkes at proaktive elever vil prestere bedre enn andre elever grunnet oftere og mer effektiv bruk av selvregulerende teknikker. I sammenheng med dette også utvise en høyere kvalitet i de sykliske fasene som fører til bedre læring og utvikling, som vil ha en positiv innvirkning på karakteren i faget. På den andre siden er det nærliggende å tro at reaktive elever ikke vil engasjere seg i selvregulerende teknikker like ofte og vise mindre kvalitet i de sykliske fasene. Denne tanken støttes av funnene i studien til Cleary et al. (2006) som viste at bruk av de sykliske fasene hadde en sammenheng med prestasjon (Cleary et al., 2006). Med dette i bakhodet er det rimelig å tro at involveringen i de ulike fasene vil ha en positiv innvirkning på utvikling og prestasjon,

I modellens første fase (planlegging) er oppgaveanalyse og strategi viktige aspekt. Selvregulerte elever utarbeider en bedre oppgave analyse i forkant av en aktivitet, som medfører en mer spesifikk, målbar og realistisk målsetting, som i kroppsøvingsteksten kan dette være å sette realistiske mål for forbedring og utvikling i ulike aktiviteter, som fører til mer innsats, engasjement, utvikling og prestasjoner. Samtidig som at selvregulerte elever danner mer effektive læringsstrategier for å løse oppgaver på bakgrunn av spesifikke mål og gode strategier. I lys av LK20 og kompetansemålene vil dette ha en positiv innvirkning på karakter grunnet at SRL fører til at eleven tar større ansvar i egen læringsprosess, problemløsning og utvikling på en selvstendig måte. Elever som er engasjert i SRL er som regel mer forpliktet til å nå mål, på bakgrunn av en større forventning til læring. Det kan tenkes at større forventning til læring vil bidra til en økt innsats og engasjement for å oppnå ønsket resultat, som vil være positivt for vurderingen i faget.

SRL vil gjøre at elevene overvåker egen progresjon og justerer sine planlagte strategier underveis ved behov, noe som vil være positivt for læring og prestasjon. Elevene blir med dette ansvarlige for handlinger og tanker gjennom selvinstuksjoner som vil kunne forbedre læring og prestasjon. I kroppsøvingkonteksten kan dette bety at elevene er mer bevisst på kroppsbevegelser, teknikker, strategier og egen prestasjon under aktivitetene. Det kan også tenkes at selvregulerte elever vil bruke de strategiene som er planlagt i forkant av timen mens andre elever vil gå inn i en aktivitet uten en plan. Selvregulerte elever har en høyere sannsynlighet for å benytte adaptive læringsstrategier som for eksempel metakognisjon. Metakognisjon er et viktig aspekt av SRL og vil nyttig for læring i faget. Metakognisjon er et viktig aspekt i SRL og omhandler selvrefleksjon, målsetting, planlegging, overvåking og evaluering (Flavell, 1979). Gjennom metakognisjon vil elevene bli mer bevisst over hvordan de tenker og løser utfordringer, som gjør at elevene klarer i bedre grad å identifisere hvilke læringsstrategier som fungerer og ikke fungerer. For prestasjonen i faget er det nærliggende å tro at dette vil være positivt, gjennom at elevene tilpasser læringsstrategiene og tilnærmingen for å maksimere forståelse og effektiviteten av læringen. Dette er viktig for både karakter, læring og utvikling i faget og kan være en årsaksmekanisme for at SRL har en positiv effekt på karakteren i kroppsøving. Å fremme bruk av metakognisjon er med det et viktig virkemiddel for å få elevene til å bli mer bevisst over egne kognitive prosesser og gir elevene mer tilpasningsdyktig i møte med utfordringer. Å fremme metakognisjon kan gjøres ved å for eksempel stille spørsmål som utfordrer elevenes tankeprosess og å få elevene til å evaluere egne læringsstrategier.

Videre vil SRL medføre at elevene bruker andre adaptive læringsstrategier som innsatsregulering og «help seeking». Innsatsregulering vil ha en positiv innvirkning på utvikling, læring og til slutt karakter, grunnet at en god innsatsregulering vil gjøre at elevene i større grad klarer utfordringene gjennom en høyere grad av standhaftighet og innsats. Spesielt nå som innsats har en større rolle i vurderingsgrunnlaget. Samtidig som det kan tenkes at innsatsregulering fremmer bruk andre læringsstrategier gjennom økt fokus, og en høyere grad av forpliktelse til å nå mål. Hvis utfordringen blir for stor slik kan «help seeking» være en adaptiv læringsstrategi gjennom at eleven spør enten lærer eller andre elever om hjelp til å løse oppgaven. Help seeking kan ha en positiv innvirkning på utvikling og prestasjon

gjennom at elevene får innspill som kan forbedre teknikk og forståelse som kan føre til høyere motivasjon til å klare oppgaven. Videre er det nærliggende å tro at SRL vil kunne forebygge bruk av maladaptive strategier som for eksempel selvhandikapping, grunnet at elever som er engasjert i SRL har en høyere mestringstro og forpliktelse til å nå mål.

SRL vil medføre at elevene kan reflektere over hva som gikk bra og hva som må justeres frem til neste kroppsøvingstime, som kan motivere til en mer målrettet tilnærming til faget og bedre utvikling over tid. I den sykliske prosessen sin siste fase må elevene reflektere omkring avgjørelser og resultatene opp mot de målene som ble definert i planleggingsfasen.

Selvregulerte elever vil også i denne fasen vil attribuere uønsket læringsresultat eller dårlige prestasjoner til justerbare faktorer, og ønskede læringsutfall eller gode prestasjoner vil pålegges egen kompetanse. En god selvrefleksjon som vil vise fremgang vil kunne øke innsatsen og standhaftigheten når aktiviteten blir vanskelig som vil føre til et bedre læringsresultat. Ingen eller en dårlig refleksjon som viser lite fremgang eller tilbakefall vil øke sannsynligheten for at eleven gir opp eller gjør en dårligere innsats når aktiviteten blir utfordrende (Zimmerman, 2002).

Om det forventes at elevene skal benytte SRL er det viktig at læreren både fremmer og legger til rette. Samtidig å gjøre elevene oppmerksomme på SRL er ikke en medfødt evne, men noe som er påvirket og formes (Zimmerman, 2002). SRL har blitt funnet til å være en mer effektiv måte å forbedre elevene sine prestasjoner (Dent & Koenka, 2016). Samtidig som at selvregulerte elever jobber mer målrettet, selvstendig og reflektert, som i lys av LK2020 anses som elever med høy kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kroppsøvingslærere kan hjelpe elever som ikke er selvregulerte med å oppmuntre dem til å jobbe målbevisst og reflektere omkring egen læring. Videre kan læren også benytte underveisvurderinger for å guide elevene mot ønsket måloppnåelse i faget. Spesielt siden elevvurderinger skal fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Underveisvurderingene burde være av en slik karakter at den gir elevene forståelse for målene de setter før en oppgave, hvordan man eventuelt kan justere målene underveis og refleksjon omkring resultatet. En annen måte en lærer kan øke graden av SRL er gjennom å være støttende. I studien til Laxdal et al. (2020) ble det funnet at lærerstøtte er av betydning for graden av SRL.

8.2 Motivasjon sin påvirkning på SRL og karakter

I denne studien ble motivasjon funnet til å være den variabelen som hadde størst effekt ($\beta=.35$) på elevene sin karakter i kroppsøving på videregående skole. Funnet i denne studien vil dermed bekrefte studien H2. Motivasjon har en viktig betydning for både karakter og SRL i kroppsøving, ifølge Zimmerman (2002) vil motivasjon påvirke alle fasene i den sykliske prosessen. Alle elever motiveres forskjellig, og motivasjon kan påvirkes på ulike måter så da er det relevant å diskutere de ulike måtene motivasjon kan påvirke. Gjennomsnittlig score på motivasjon var 4.8 av 6 som vil si at elevene skåret relativt høyt på motivasjon.

En av årsakene til at elevene skåret høyt på motivasjon kan være at etter LK20 har flere elever opplevd mer mestring som følge av mindre fokus på prestasjon og mer fokus på innsats og egne forutsetninger, som vil gi elevene en god self-efficacy. Self-efficacy kan påvirke karakteren gjennom at elever med høy grad av self-efficacy vil ha en høyere grad av standhaftighet og innsats som medfører en bedre utholdenhet i møte med utfordringer, samt at samtidig som at de har en lavere terskel for å prøve nye aktiviteter. Høy grad av self-efficacy kan hjelpe elevene å sette mer realistiske og utfordrende mål som kan gi en mer målrettet involvering i aktivitetene. For engasjement i SRL kan tenkes at elever med høy self-efficacy vil ha flere mestringsopplevelser som motiverer til videre engasjement i SRL og innsats. På den andre siden vil elever med lav grad av self-efficacy oppleve mer stress, angst og frustrasjon, noe som kan gi en dårligere selvtillit og tap av interesse omkring deltakelse i kroppsøvingstimen og selvregulerende prosesser (Ommundsen, 2003). På bakgrunn av dette er det nærliggende å tro at høy grad av self-efficacy vil gi mindre grad av opplevd angst på bakgrunn av en større tro på egne ferdigheter. Dette vil kunne forbedre ytelse og intensitet i kroppsøvingstimen, som vil være positivt for vurderingen i kroppsøving. Høy grad av self-efficacy vil kunne påvirke hvordan eleven tar til seg tilbakemeldinger eller innspill ifra læreren, gjennom at disse elevene responderer bedre på tilbakemeldinger og vil utbedre på bakgrunn av disse, noe som vil fremme videre utvikling og læring. I lys av det som er nevnt tidligere fremstår self-efficacy som avgjørende for deltakelse, utvikle ferdigheter, takle motgang og prestasjon som vil resultere i bedre karakter.

En annen årsak til at elevene skåret høyt på motivasjon kan være at elevene får tilfredsstilt de grunnleggende behovene. Resultatene fra studien til Ulstad et al. (2016) viste en sammenheng mellom læringsstrategier og de grunnleggende psykologiske behovene (Ulstad et al., 2016). Med tanke på at de tre grunnleggende psykologiske behovene må tilfredsstilles for å oppnå en indre motivasjon, kan det tenkes at i kroppøvingkonteksten vil autonomi og kompetanse være de mest avgjørende behovene (Deci & Ryan, 2002). I lys av selvbestemmelsesteorien er tilfredstillelse av alle behovene viktig for elevenes utvikling og prestasjon i kroppøving, som vil kunne føre til en bedre karakter i faget (Deci & Ryan, 2002). Det kan argumenteres for at den nye lærerplanen gir elevene mer autonomi og valgfrihet gjennom et økt fokus på elevmedvirkning som vil påvirke i hvilken grad elever engasjerer seg i selvregulerende prosesser i kroppøvingfaget. Autonomi er viktig for SRL grunnet at elevene trenger frihet til å bestemme egne mål, hvilken måte de vil oppnå disse målene og tilnærmingen til de ulike fasene i den sykliske prosessen. Videre kan behovet om kompetanse anses som det viktigste behovet i kroppøving. Dette grunnet at elevene sin kompetanse blir i større grad synlig for både seg selv og medelever, som kan skape et behov for å mestre eller vise god kompetanse. For noen elever kan det også tenkes at de motiveres av en tanke om hva de klarer å oppnå i kroppøvingfaget. Ifølge Deci og Ryan (2002) blir behovet for tilhørighet blir ikke ansett som like viktig i kroppøving grunnet at tilhørighet ikke kan knyttes til utfordringer, utvikling og suksess på samme måte som de andre behovene.

Hvorfor motivasjon har en positiv effekt på karakteren i kroppøving kan ses i lys av målorienteringsteorien. Spesielt når målorienteringsteorien i korte trekk omhandler hvorfor et individ har et mål, som kan gi et bilde på elevens involvering i kroppøving. Målorienteringer kan være retningsangivende for innsatsen i faget og SRL grunnet at det påvirker elevenes overbevisninger i planleggingsfasen, som vil gi motivasjon til læringsprosessen. Slike overbevisninger kan eksempelvis være troen på egen mestring i forkant av øvelsen eller en forventning til læringsutfallet (DiBenedetto, 2018). I lys av det ovenfor er det nærliggende å tro at målorienteringer er avgjørende for engasjementet i fasene i den sykliske prosessen. Samtidig som at det kan tenkes at målorienteringer er viktig for elevenes bruk av ressurser som innsats og tid, noe som vil gi elevene krefter til adferd og metakognisjon. Eksempelvis vil en selvregulert elev metakognitivt vurdere egen teknikk i et fotballspark, og vurderer om

det er nødvendig å justere teknikken på bakgrunn av egne tanker, for å oppnå ønsket resultat. Noe som vil føre til en bedre utvikling og prestasjon. Kroppsøvingsfaget inneholder aktiviteter som kan være teknisk krevende å lære, som medfører at motivasjon vil være en viktig faktor for standhaftighet og innsats når ting blir vanskelig. Refleksjon vil da være viktig for progresjon og utvikling. Refleksjonene kan påvirkes av ulike målorienteringer. Dette kan vise seg gjennom at elever som baserer sin involvering på mestring vil bedømme sin suksess gjennom innsats, ferdighetsutvikling eller forståelse. Det som skiller selvregulerte elever fra resten, er at de evaluerer målene som ble satt i planleggingsfasen, gjør justeringer og til slutt benytter attribusjoner for å fortsette videre engasjement i SRL, noe som vil ha en positiv effekt på utvikling og prestasjon. For en kroppsøvingslærer er det viktig å være klar over hvordan motivasjon påvirker elevens læringsstrategier og forskjellene i , når vedkommende skal planlegge undervisning. For å gjøre læringen mer effektiv burde læreren gjøre undervisningen mer gøy og givende for å både motivere til mer innsats og til å engasjere seg i selvregulerende strategier.

8.3 Kjønnforskjell i karakter

Resultatet i denne studien viste at det er kjønnforskjeller i karakter. Guttene i denne studien fikk bedre karakter enn jentene. Inkluderingen av kjønn ble gjort på bakgrunn av at tidligere studier har rapportert at guttene har en høyere gjennomsnittskarakter enn jentene (Lagestad, 2017), og at jentene rapporterer misnøye med kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2018). Denne studien støtter funnene i studien til Lagestad (2017). Siden denne studien skal se på sammenhengen mellom selvregulert læring og karakter er kjønn en mulig forklaringsvariabel. Årsaken til kjønnforskjellen i faget kan tenkes å være at kroppsøving og idrettens historie baserer seg på at guttene skal trenes for både krigføring og for å oppnå et bestemt nivå av maskulinitet. Dette betyr at faktorer som styrke, hurtighet og konkurranse står veldig sentralt. En konsekvens av dette er at faget vil foregå mer på guttenes premisser, siden aktivitetene er basert på et maskulint grunnlag. Guttene vil i det tilfelle vise en overlegen yteevne og prestasjon, samt at guttene vil ta mer plass i kroppsøvingstimen. Det er nærliggende å tro at den overlegne yteevnen vil påvirke jentenes opplevelse av mestring i faget, som vil føre til lavere motivasjon og innsats. Mangel på mestring, lavere motivasjon og innsats vil påvirke karakteren negativt og bidra til kjønnforskjellene.

Det kan tenkes at forskjellen i karakter skyldes at jentene i større grad har en mer defensiv tilnærming til faget, som medfører en passiv deltakelse i aktiviteter. I lys av ulike diskurser som råder i kroppsøvingsfaget og LK20 kan det tenkes at i faget kan det tenkes at en passiv deltakelse vil bli ansett som lite innsats, mens mye bevegelse blir ansett som en god innsats. Dette medfører at elevers innsats blir kun vurdert utifra mengden, ikke på hvilken måte de beveger seg. Det blir da nærliggende å tro at elementer som SRL, metakognisjon og refleksjon ikke inngår i lærerens vurdering av innsats. Når ulike diskurser blir videreført vil aspekter som læring og elevmedvirkning borte i kroppsøvingskonteksten. For passive jenter vil dette kunne bety at hvis de aktivt reflekterer over hvordan de kan løse ulike utfordringer i timen, kan de bli ansett som inaktive og få en dårligere vurdering av innsats.

En annen årsak til at jentene er mer passive og har en mer defensiv tilnærming til faget er ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) at guttene er mer konkurranseorienterte og har en større tendens til sosial sammenligning, som kan medføre negative reaksjoner hvis en medelev presterer dårlig. Eksempelvis i ballspill kan dette medføre at jentene kan posisjonere seg slik at de ikke får ballen, i frykt for reaksjonene som vil komme av å feile. I forlengelsen av dette kan en passiv eller defensiv tilnærming anses som uheldig for jentenes engasjement i SRL. Det er ikke urimelig å tro at en passiv tilnærming kan føre til at jentene ikke aktivt deltar i aktivitetene som kan føre til mindre motivasjon og interesse for å engasjere seg i selvregulerende prosesser.

Det skal nevnes at alle grunnene til hvorfor gutter får bedre karakter i kroppsøving er utenfor denne studiens avgrensning. En annen årsak til at guttene får bedre karakter i kroppsøvingsfaget kan også ligge i variasjonen av aktiviteter i faget. Det kan tenkes at i dagens kroppsøving er fortsatt ballspill den dominerende aktiviteten, og aktiviteter som dans og friluftsliv blir nedprioritert. Med en overvekt av ballspill vil elevenes bevegelseserfaring. Det er rimelig å tro at det er kjønnsforskjeller i hva slags aktiviteter som er ønskelig. I kroppsøvingskonteksten kan det framstå som om ballspill er mer ønsket av guttene og eksempelvis dans er mer ønsket av jentene. Det fremstår da at guttene blir i større grad prioritert og får aktiviteter som i større grad motiverer dem og gir jentene mindre motivasjon. Dette synet støttes i studien til Moen et al. (2018) hvor kroppsøvingslærere rapporterte at de

gjennomførte ballspill og grunntrening ofte, mens dans og friluftsliv var nesten helt fraværende i undervisningen (Moen et al., 2018). Dettet viser at det er avvik mellom lærerplanen og praksis, noe som er uheldig for jentene. At dette avviket skjer kan være på bakgrunn av at noen lærere enda tar kjønnsroller i betraktning når de planlegger undervisning. Det kan tenkes at dette avviket skjer grunnet at noen kroppsøvlingslærere ikke har noe særlig erfaring eller kompetanse omkring ulike aktiviteter som medfører at de ikke anser seg selv som kompetent nok til å inkludere aktiviteten.

Etter innføringen av LK20 og nye fokusområder kan det fremstå som om kroppsøvlingsfaget er på vei mot en mer kjønnsnøytral retning. Likevel er det nærliggende å tro at noen tiltak må gjøres for å rette opp guttenes overlegenhet. Et tiltak kan være å ha en større grad av variasjon i aktiviteter og undervisningsmetoder. Et eksempel på hvordan dette kan gjøres er å ha et nytt tema per time for å prøve å både utjevne ferdighetsnivå og for at alle elevene skal ha mest mulig likt utgangspunkt før den nye aktiviteten. Et annet tiltak som kan gjennomføres er å inkludere flere aktiviteter som er mer interessant for jentene og som er mer aktivtetsorientert, ikke prestasjonsorientert. Det er ikke urimelig å tro at dette kan gjøre at jentene tar mer plass i timene og mindre passive.

8.4 Klassestrinn sin påvirkning på karakter

Klassestrinn ble funnet til å ha en positiv påvirkning på karakteren i kroppsøvlingsfaget. Dette bekrefter dermed oppgavens H4. Likevel har tidligere forskning (Ntoumanis et al., 2009; Yli-Piipari, Wang, Jaakola, Luikkonen, 2012; Wigfield & Eccles, 2002) funnet at med økende alder minsker også motivasjonen for faget som vil ha en betydning involvering, innsats og prestasjon.

Alder vil ha en betydelig påvirkning på fysisk utvikling, som medfører en økt fysisk kapasitet (styrke, utholdenhet og intensitet) og ytelse under timene. Noe som vil ha en positiv effekt på prestasjon. Videre kan det tenkes at eldre elever har hatt en bedre mulighet til å opparbeide seg erfaring omkring tekniske ferdigheter fra idrett og andre fysiske aktiviteter. Som kan gjøre at eleven bedre rustet til å mestre ulike aktiviteter. Med en økende alder vil kognitive ferdigheter være bedre som kan medføre en mer effektiv bruk av SRL og andre strategier i

f.eks. lagidretter og individuelle idretter. Som funnet i studiene til Wigfield og Eccles (2002), Ntoumanis et al. (2009), Yli-Piipari et al. (2012) kan alder ha en innvirkning på motivasjonen og holdninger til fysisk aktivitet og kroppsøvningsfaget. Dette vil ha en direkte innvirkning på karakteren gjennom en nedgang eller økning i faktorer som engasjement, innsats, evnen til å takle motgang og prestasjon. At klassetrinn har en positiv effekt på karakter kan komme av at de eldste elevene i denne studien gikk VG3 og vil ha best mulig karakter for å få godt snitt.

Siden resultatene i denne studien viste at alder har en positiv påvirkning på karakter, kan alder også ha en påvirkning på elevenes selvregulerte læring. Når elevene blir eldre, er det nærliggende å tro at både de kognitive og metakognitive ferdighetene er bedre utviklet som gjør at elevene har en større forståelse for de sykliske prosessene. Både de kognitive og metakognitive ferdighetene er veldig viktig alle fasene i den sykliske prosessen. Eldre elever kan ha en større evne til å lage realistiske mål, planlegge og benytte ulike læringsstrategier og til slutt gjøre justeringer på bakgrunn av refleksjonen omkring læringsutfallet. Som vil ha en positiv innvirkning på prestasjon og karakter.

8.5 Relative alderseffekten sin påvirkning på karakter

Resultatene i denne studien viser at elever som er født i første kvartal (jan, feb og mars) får bedre karakter enn elever i andre kvartal (april, mai, juni), men ikke tredje og fjerde. Dette funnet avkrefter H5 grunnet at elever født i andre kvartal ikke fikk bedre karakter enn de født i tredje og fjerde kvartal. Fra et teoretisk perspektiv gir ikke dette funnet noe særlig mening grunnet at elever i andre kvartal skal få dårligere karakter enn resten, i tidligere studier på RAE sin effekt på prestasjon i kroppsøving har det blitt funnet at elever født i første kvartal presterer bedre enn resten av elevene (Aune et al., 2017; Dalen et al., 2017). At RAE ikke har en betydelig effekt kan være at kroppsøvningslærerne har mer kunnskap og at innføringen av LK20 har begynt å gi effekt.

En mulig årsak til resultatet kan være at studien kun hadde 166 deltakere, mens andre studier som for eksempel Aune et al. (2017) hadde flere. Når utvalget er lite så kan gjennomsnittsdataen skape et feil bilde av innvirkningen RAE kan ha på karakteren i kroppsøving. Dette medfører at RAE sin faktiske effekt kan risikere å bli borte i et lite utvalg.

Eksempelvis kan resultatene til en elev som er født tidlig på året, utligne resultatene til en elev som er født sent på året. På denne måten er det rimelig å tro at i et utvalg av 166 elever vil det være utfordrende å få et utslag av RAE sin innvirkning på karakter i kroppsøving på videregående skole.

En annen årsak til at RAE ikke har noe særlig effekt på karakteren i kroppsøving lengre kan være innføringen av LK20 og inkluderingen av innsats og egne forutsetninger som vurderingsgrunnlag og ikke fysiske tester og prestasjon. Før LK20 var ikke innsats brukt som en del av vurderingsgrunnlaget som kan være en av årsakene til at ikke flere klarte å oppnå en god karakter i faget. Det er også nærliggende å tro at ikke alle elever har like gode forutsetninger til klare ulike ferdighetskrav som stiller krav til styrke og utholdenhet, som da medførte at elever født sent på året ikke hadde like gode forutsetninger sammenlignet med elever født tidlig på året. Elevenes forutsetninger blir ansett av Vinje (2016) som en av utfordringene med vurderingsarbeidet. Spesielt hvis læreren sammenligner elever med ulike fysiologisk modning vil de har kommet langt ha en fordel selv om at alle skal vurderes etter egne forutsetninger. Med bakgrunn i funnet i denne studien viser det seg at lærere i større grad er klar over de praktiske implikasjonene RAE medbringer og ikke inkluderer det like mye i vurderingen.

Tidligere var kroppsøvingfaget mer rettet mot idretten og ble kompetansemålene mer basert på ferdigheter og prestasjon i ulike idretter. Noe som forklarer hvorfor RAE hadde en effekt i studien til Aune et al. (2017) og Dalen et al. (2017). Etter innføringen av ny lærerplan (LK20) er disse ferdighetskravene fjernet. Denne studien ble gjennomført etter at LK20 ble innført som kan være en årsak til at resultatene i denne studien ikke viser det samme. Når ikke kroppsøvingfaget har de samme fysiske komponentene eller er like mye idrettsrettet lengre vil det ikke lønne se like mye å være større, sterkere og raskere for å oppnå en god karakter.

Vurderingsarbeidet i kroppsøvingfaget foregår som oftest gjennom observasjon. Grunnet fagets egenart inneholder faget flere fysiske komponenter som også finnes i idrett, noe som har lagt vurderingsgrunnlaget i tidligere kompetansemål. Tidligere kompetansemål omhandlet om hvordan elevene benyttet ulike ferdigheter i ulike idretter. Grunnet et større fokus på idrett

og prestasjon inneholdt kroppsøving mer idrett før, noe som gjorde vurderingsarbeidet enklere for lærerne. Det er rimelig å tro at når vurderingsgrunnlaget var helt likt for alle og lærerne ikke var klar over fordelene RAE kunne medbringe, hadde effekten større utslag.

8.6 Idrettsdeltakelse sin innvirkning kroppsøvingfaget

Idrettsdeltakelse sin effekt på karakter i denne studien var negativ og ikke-signifikant. Dette funnet strider mot funn fra tidligere studier (Mehus, 2016; Aasland, 2019; Säfvenbom et al., 2015). Med dette funnet avkrefte H6, som vil si at idrettsdeltakelse ikke hadde en positiv sammenheng med karakter. En mulig årsaksmekanisme til at funnet ble negativt og ikke-signifikant kan være at kun 50% av elevene i denne studien var aktive i idrett på fritiden. En årsak til dette kan være at i lys av den nye lærerplanen har fokuset blitt endret fra prestasjon til en mer helhetlig tilnærming til læring i faget. Dette medfører at karakteren eleven oppnår i kroppsøving ikke avhenger av hvor god vedkommende er i spesifikke idretter, men hvor godt eleven viser kunnskap og forståelse omkring fagets innhold. Karakteren baseres nå på en bredere vurdering av faktorer som innsats, utvikling og refleksjon i de ulike aktivitetene og temaene i faget. Som følge av dette vil ikke idrettsdeltakelse alene ha like stor effekt på karakteren som tidligere.

Ifølge LK2020 så er elever med høy kompetanse i faget de som jobber målrettet, selvstendig og reflektert (Utdanningsdirektoratet, 2020b), som kan ha medført at lærerne nå gir en vurdering basert på personlig utvikling. En annen årsak til at funnene i denne studien er annerledes enn de tidligere studiene som er nevnt er at disse ble gjennomført før LK2020 ble innført. Det kan dermed tenkes at i den tidligere lærerplanen (LK06) var det en større fordel å ha god idrettserfaring og å være deltakende i idrett, grunnet at elevene ble i større grad sammenlignet med hverandre og ble vurdert etter hvor godt de presterte i de ulike idrettene.

I denne studien ble ikke respondentene spurt om tidligere idrettserfaringer, noe som kan ha bidratt til at funnet ble ikke-signifikant. Elever som tidligere har vært idrettsaktiv vil kunne ha like erfaringer og ferdigheter som de som fortsatt er idrettsaktive. Videre ble respondentene spurt om de var delaktig i organisert idrett/trening. I utvalget kan det være at flere elever som bedriver idrett og trening uorganisert på fritiden, noe som vil medføre at disse elevene også

kan inneha samme ferdighetsnivå og fysisk form. Et eksempel på uorganisert trening er styrketrening. Det kan argumenteres for at styrketrening vil også gi erfaring og fysisk form som kan bidra til en god karakter i kroppsøving. En god fysisk form ble før ansett som den viktigste forutsetninger for å oppnå en god karakter i kroppsøving (Lagestad, 2017). Sett i lys av dette vil disse elevene kunne ha de samme forutsetningene som de elevene som bedriver organisert idrett/trening på fritiden. Med en ny lærerplan som har en mer helhetlig tilnærming til faget kan det tenkes at å være ikke kun god fysisk form er den eneste forutsetningen for å oppnå en toppkarakter i kroppsøving.

8.7 Metodisk diskusjon

Før man bestemmer metodisk tilnærming er det viktig med åpent og kritisk blikk på avgjørelsene som blir tatt, samtidig være klar over hvilke styrker og begrensning avgjørelsene gir. Begrensninger kan oppstå både under planleggingen, under gjennomføring og i analysene. I dette delen skal studien begrensninger diskuteres.

Utvalget i studien baserer seg på et bekvemmelighetsutvalg og besto av 166 elever fra to skoler i Trøndelag og en i Nordland. At utvalget består av elever ifra både ulike skoler og i ulike fylker kan styrke studien. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) er det ingen tydelige regler på hvor stort et utvalg må være, men anser at utvalget burde være minst 100 – 150 for å kunne gjennomføre en analyse. Færre enn 100 vil kunne skape skjevheter eller andre problemer i analysen (Postholm & Jacobsen, 2011). I lys av til Postholm og Jacobsen (2011) sine synspunkt kan utvalget i denne studien (N=166) anses som nok. En begrensning ved resultatene kan være at studien kun hadde 166 respondenter som kan medføre en høyere gjennomsnittsverdi på variablene, som kan være en årsak til at elevene i denne studien skåret høyere på SRL enn i studien til Olsen og Mehus (2022) og Laxdal et al. (2020). Dette kan skape et skjevt bilde av realiteten.

Grunnet lite forskning på selvregulert læring i kroppsøving, var det årsaken til at utvalget besto av elever på videregående skole. Grunnet at vurderingsarbeidet skal være transparent, er det avgjørende at elever og lærere har samme forståelse omkring grunnlaget for karaktersetning (Leirhaug et al., 2016). Hvis ikke kan dette medføre en uoverensstemmelse

imellom lærere og elever sin forståelse om hva som vektlegges i vurderingsgrunnlaget. I forlengelsen av dette skal det poengteres at karakteren settes av lærer, og både den avhengige og de uavhengige variablene er selvrapportert av elevene. Dette medfører en svakhet med studien gjennom at lærere og elever kan ha ulike syn på karaktersetting.

Dataene i studien ble samlet inn ved hjelp av spørreskjema, som gjør at studien baserer seg på elevenes selvrappotering. En begrensning her er at elevene kan velge å fremstå som bedre eller dårligere i eksempelvis SRL eller motivasjon, som vil påvirke resultatene i studien. Med dette i bakhodet fremstår likevel resultatene i denne studien som troverdige, grunnet at resultatene avviker ikke mye fra andre studier som benyttet samme spørreskjema. Respondentenes gjennomsnittskarakter i kroppsøving avviker heller ikke mye fra landsgjennomsnittet. Både utdeling og gjennomføringen av spørreskjemaet ble gjort av lærerne på de respektive skolene. Dette kan medføre at det ikke er mulig å svare på elevenes spørsmål angående besvarelse og eventuelle spørsmål angående anonymitet. For å redusere effekten av dette holdte jeg en presentasjon av studien på de respektive skolene, slik at avdelingsleder og lærere skulle få en forståelse omkring studien og gjennomføring. Etter presentasjonen fikk lærerne mulighet til å spørsmål. Så det kan tenkes at opplysningene som ble samlet i spørreskjemaet er riktige.

Et viktig begrep innenfor forskning er validitet, som beskriver i hvilken grad dataene representerer fenomenet som skal undersøkes. Her skilles det mellom indre og eksterne validitet. I denne studien har instrumentet blitt både tilpasset og blitt brukt i tidligere forskning på SRL i kroppsøving før. På bakgrunn av dette kan man anse instrumentene som valide, uavhengig om at man alltid kan argumentere for og imot validiteten grunnet at dataen er selvrapportert. Med bruk av spørreskjema er at det er alltid en fare for at respondentene ikke er ærlig eller svarer i den hensikt å fremstå på en bestemt måte. Dette utgjør en svakhet ved bruk av spørreskjema. For å minimere effekten av dette ble det poengtert under presentasjonen av prosjektet at lærerne måtte informere om betydningen av at de svarer helt ærlig. Studiens eksterne validitet omhandler i hvilken grad funnene i studien kan generaliseres. Som nevnt tidligere er utvalget et bekvemmelighetsutvalg, som medfører at man må ta svakheter i utvalget med i betraktningen når man leser funnene.

Samtidig som en regresjonsanalyse baserer seg på en eksplisitt årsakssammenheng, som betyr at de uavhengige variablene har en påvirkning på den avhengige variabelen (Midtbø, 2012). Studien forskningsdesign er en tversnittstudie, som gjør at all dataen brukt i analysen er samlet på kun et tidspunkt. En begrensning med bruk av tversnittstudie er at det er problematisk å si noe om årsakssammenhenger, som vil si hvilke faktorer som påvirker og blir påvirket. Dette kan medføre at de uavhengige variablene i studien ikke nødvendigvis påvirker elevenes karakter i kroppsøving. En begrensning er også at man kunne ha valgt variabler som er mer hensiktsmessig. I denne studien kunne eksempelvis idrettsdeltakelse bli byttet ut med aktivitetsnivå på fritiden. I lys av den nye lærerplanen LK20 har idrettsdeltakelse blitt nedtonet grunnet vurderingsgrunnlaget har blitt endret.

En begrensning med en kvantitativ metode er at det gir en begrenset mulighet til å utforske erfaringer og refleksjoner omkring bruk av SRL. Noe som er viktig grunnet at det kan være store individuelle forskjeller i erfaringer og strategier innad i en klasse. Videre er SRL en dynamisk prosess som involverer aspekter som planlegging, overvåking og refleksjon omkring egen læring, som medfører at intervju eller en observasjon vil kunne gi bedre innsikt i hvordan SRL utfolder seg i praksis. Å benytte en kvalitativ metode ville også gi en bedre forståelse av subjektive opplevelser, som er viktig grunnet at SRL inneholder subjektive elementer som motivasjon, selvoppfatning og følelser. Til slutt kan det tenkes at en kvalitativ metode ville gitt mer fleksibilitet med tanke på funn. Med dette menes at det er enklere å endre på studien hvis forskeren ønsker å følge opp et uforutsett funn.

9. Praktiske implikasjoner funnene har for kroppsøvingfaget

Det finnes mange argumenter for hvorfor lærerne burde legge til rette for at elevene skal få regulere sin egen læring. Funnene i denne studien viser at det er en positiv sammenheng mellom SRL og karakteren i kroppsøving for elever på de videregående skolene i studien. I diskusjonskapittelet ble sammenhengen mellom SRL og karakter belyst, samt ulike faktorer som kan ha en påvirkning på denne sammenhengen.

9.1 Bevisstgjøring av SRL sin betydning for utvikling og prestasjon i faget

En viktig oppgave kroppsøvingslærerne burde ta på alvor er å bevisstgjøre SRL sin betydning for prestasjon i faget, samt å aktivt benytte ulike læringsstrategier. En måte en lærer kan gjøre er å få elevene til å reflektere rundt egne avgjørelser og at de lærer av feil. En studie av Kolovelonis et al. (2022) fant at elever som får opplæring i SRL lærer mer effektivt enn de som ikke benytter SRL (Kolovelonis et al., 2022). Helt grunnleggende i SRL er at elevene skal kunne regulere egen læringsprosess, og med det ansvaret ha kontroll over egen læring (Zimmermann, 2000; 2002). For læringsutbytte i faget er det veldig viktig at elevene er selvregulerte, grunnet at mye av læringen foregår i fravær av lærer. Kort oppsummert handler SRL om planlegging av hvordan en aktivitet skal gjennomføres, og å danne seg en oversikt over hva som må til for å klare aktiviteten. Her kan kroppsøvingslæreren være til stor hjelp for elevene. I den sykliske modellen til Zimmermann og Schunk (2008) er det behov for metakognisjon for å kunne reflektere over egen læringsprosess. Her vil proaktive elever benytte ulike former for selvobservasjon for å veilede egen innsats (Zimmermann, 2002). Dette kan gjøres som kroppsøvingslærer ved å få elevene til å reflektere omkring læringsprosessen.

9.2 Fremme engasjement og bruk av SRL gjennom mestring

På bakgrunn av funnene i denne studien og i tidligere studier er det mange argumenter for å fremme SRL i kroppsøving. Dette grunnet at i den sykliske prosessen handler om å planlegge og benytte ulike strategier for å oppnå mål, samt utvikling av egne ferdigheter (Zimmermann, 2000; 2008). I studien til Olsen og Mehus (2022) ble det funnet at konsekvensene av ulike målorienteringen var både positive og negative. Å fremme et prestasjonsorientert miljø kan medføre konsekvenser som at elever baserer vurderingen av suksess på sosial sammenligning (Olsen & Mehus, 2022). Spesielt for kroppsøvingsfaget vil dette være uheldig grunnet at alle elevene har ulike forutsetninger og forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Studien til Laxdal et al. (2020) fant at prestasjonsorientert klima kan ha en positiv innvirkning på SRL, men i studien til Olsen og Mehus (2022) ble det funnet at et prestasjonsorientert læringsklima hadde en negativ effekt på SRL. I lys av dette burde man være forsiktig med å legge til rette for et slikt læringsklima uten å vite hvilke innvirkninger dette kan ha på elevene. Et læringsklima som har hovedfokus på prestasjoner istedenfor mestring kan føre til at motivasjonen og innsatsen baseres på prestasjon, samt

reduserer elevenes SRL og måloppnåelse (Olsen & Mehus, 2022). Funn som kan relateres ble funnet i studien til Ommundsen (2006) som viste at prestasjonsorientert klima hadde en sammenheng med selvhandikapping blant elevene.

På den andre siden burde kroppsøvingslærere fremme involveringen i kroppsøvingstimene baseres på mestring. Studier som Olsen og Mehus (2022), Laxdal et al. (2020) og Ommundsen (2006) fant at mestringsorientering hadde en positiv innvirkning på SRL. På bakgrunn av dette burde elevenes vurdering av suksess og kompetanse baseres på mestring og personlig utvikling. Lærerens rolle kan enten være å fungere som en rådgiver og anbefale elevene om å ha fokus på mestring eller å legge til rette for et mestringsorientert klima som har en positiv innvirkning på SRL (Ommundsen, 2006).

9.3 Gjør om opplevelsen av kroppsøving som et pausefag til et læringsfag.

I denne studien har SRL en stor effekt på karakter, men elevene skårer lavt på SRL. Elevene i denne studien skårer noe høyere enn elevene i studiene til Laxdal et al. (2020) og Olsen og Mehus (2022) hvor elevene skåret henholdsvis 3.14 og 3.03 på SRL. Resultatene i denne studien bidrar dermed til å vise at SRL ikke er særlig mye benyttet i norsk kroppsøvingskontekst. Det kan argumenteres for at en forklaring på dette er at elevene ikke engasjerer seg i selvregulerende prosesser grunnet idrettsdiskursen i faget som Aasland (2019) beskriver. Noe som støttes i et debattinnlegg av Säfvenbom og Rustad (2018) hvor de hevdet at kroppsøvingsfaget er basert på olympiske idretter, hvor hensikten er å prestere og konkurrere mot hverandre, læreren fungerer som en trener og karakterene blir vurdert på grunnlag av hva som anses som riktig teknikk idrettene (Säfvenbom & Rustad, 2018). For bruk av SRL i kroppsøving er dette uheldig grunnet at faget opprettholder enn mer tradisjonell undervisningsmetode som lærerstyrt undervisning, samtidig som at aktivitet bli viktigere enn kompetansemålene. Noe som vil gi elevene mindre autonomi og valgmuligheter som vil hindre at elevene kan engasjere seg i SRL, samtidig som de rammebetingelsene gitt av lærer vil være retningsangivende for elevenes tilnærming til SRL. Noe som kan ha en sammenheng med at elevene i både denne studien og studiene til Laxdal et al. (2020) og Olsen og Mehus (2022) hvor elevene skåret lavt på SRL.

Norske elever har rapportert at de anser kroppsøving som et «pausefag» kontra et læringsfag. Dette inntrykket elevene har av faget er svært uheldig grunnet at kroppsøving utgjør 56 timer av undervisningsplanen i løpet av året (Utdanningsdirektoratet, 2021a), som betyr at faget har en viktig plass i timeplanen. For at kroppsøving skal bevise sin betydning er det viktig at elevene anser kroppsøving som et læringsfag, har en forståelse av hva de skal lære og til slutt oppnår et læringsutbytte. Her har kroppsøvingslæreren en viktig rolle for å gi elevene forståelse rundt kroppsøving som et læringsfag og læringsutbytte. Et tiltak som en lærer kan implementere, er å fortelle elevene i forkant av timen både hva som er hensikten med timen, hva som skal til for å klare læringsmålene i lys av kompetansemålene og ønsket læringsutbytte. Et slikt tiltak kan medføre at elevene tenker mer over at de skal lære noe istedenfor å kun møte opp for å bli fortalt hva de skal gjøre.

Hvis elevene tilnærmer seg kroppsøvingsfaget som et pausefag vil dette ha negative konsekvenser for bruk og tilnærming til SRL i faget. Måten elevene tilnærmer seg faget vil være retningsangivende for om de lærer proaktivt eller reaktivt. For å endre på dette synet kan kroppsøvingslærere fremme læringsmål, benytte lærerplanen i større grad som grunnlag for undervisning og at faget skal inspirere til å bli mer aktiv, noe som er en av hovedhensiktene til faget. Dette kan kanskje være med på å endre holdningene om at det er et pausefag til et læringsfag og at karakteren i faget teller like mye som i eksempelvis matte, norsk og engelsk. At kroppsøvingslæreren presenterer faget som et læringsfag samtidig legger til rette for at for læring vil også kunne hjelpe å endre på forståelsen av faget som et læringsfag. For å motivere flest mulig kan det også tenkes at man legger timene opp slik at det kan oppleves som både et læringsfag og et lite avbrekk. Det er ikke en fasit på hvordan kroppsøving skal gjennomføres, så hvis man jobber aktivt med å formidle at faget er like viktig som matte, norsk og engelsk, kan man også la faget være et lite avbrekk.

Den nye lærerplanen LK20 avviker fra tidligere lærerplaner ved å ha mindre fokus på prestasjon og idrett. Som kroppsøvingslærer burde i den anledning fremme at deltakelsen i faget burde være på bakgrunn av mestring og utvikling, istedenfor prestasjon og sammenligning. Til tross for nedtoning av prestasjon og idrett i den nye lærerplanen er

kroppsøvningsfaget en prestasjonskontekst som inneholder aktiviteter som tuftet på konkurranse (Erdvik, 2020). Som kroppsøvningslærer burde man i den anledning være oppmerksom på at aktivitetene burde gjennomføres på en slik måte at flest mulig opplever mestring.

I tidligere studier har det blitt funnet at SRL har en positiv innvirkning på læringen, som viser betydningen av å tilpasse undervisningen (Zimmermann, 2000; 2002). Spesielt siden at det har blitt funnet i norsk kroppsøvningskontekst at gutter og elever som er idrettsflinke får størst utbytte av faget, samtidig som de idrettsflinke blir prioritert (Erdvik, 2020). Nå som egne forutsetninger og innsats blir vektlagt i vurderingen av elevenes kompetanse, underbygger dette betydningen av tilpasset undervisning. For å gjøre om inntrykket av kroppsøving fra et pausefag til et læringsfag er det nærliggende å tro at fokus på mestring og utvikling, samt bruk av SRL kan fungere.

9.4 Avsluttende innspill

Oppgaven startet med en kort redegjørelse av kroppsøvningsfaget, så om ulike problemer kroppsøvningsfaget står ovenfor, eksempelvis at norske elever ikke anerkjenner kroppsøving som et læringsfag, elevene skårer lavere på SRL i kroppsøving enn andre fag, guttene presterer bedre enn jentene og at de idrettsflinke blir prioritert. At norske elever skårer lavere på SRL i kroppsøving enn i andre fag er uheldig grunnet at engasjement i selvregulerende prosesser er viktig for læring i kroppsøvningsfaget og for prestasjon.

Hensikten bak studien var å medvirke til bedre kunnskap omkring forskjellige mekanismer i kroppsøvningsfaget, rettet mot SRL og prestasjon i faget for elever på videregående skole. Å undersøke SRL i kroppsøving kan være nyttig grunnet at det kan ha en betydning for å få en bedre forståelse omkring hvordan elevene lærer og hvilke faktorer som kan påvirke prestasjonen i faget. På bakgrunn av tidligere forskning og funnene i denne studien ble det funnet at SRL har en positiv innvirkning på prestasjon i kroppsøvningsfaget.

Gjennom studiens problemstilling ble ulike hypoteser utarbeidet på bakgrunn av en mistanke om at de har en effekt på sammenhengen mellom SRL og karakter, samt karakteren i

kroppsøving. Resultatene viste at SRL, motivasjon, klassetrinn og kjønn hadde en positiv innvirkning på karakteren i kroppsøving for elever på videregående skole. I lys av funnene i denne studien burde kroppsøvingslærere både fremme bruk av SRL og legge til rette for SRL.

9.5 Forslag til fremtidige studier

Studiens svakheter og funn kan gi en pekepinn for videre studier om SRL i kroppsøving og prestasjon i kroppsøving. Det skal nevnes at fremtidige studier rundt samme tematikk burde ta studiens begrensninger til etterretning. Forskning på SRL i kroppsøving både nasjonalt og internasjonalt er veldig begrenset som øker behovet for flere innfallsvinkler. Denne studien har vært med på å vise faktorer som har en effekt på karakteren i kroppsøving for elever på videregående skole.

Grunnet lite forskning omkring SRL i kroppsøvingskonteksten hadde det vært nyttig å ha undersøkt SRL i kroppsøving gjennom en intervensjonsstudie. En intervensjonsstudie med flere tidsperioder gjennom skoleåret, med hovedfokus på SRL og fasene i den sykliske modellen i undervisningen. Klassene kan bli delt i klasser som får tilrettelagt bruk av SRL, mens en klasse vil fungere som kontrollgruppe. Først i studien vil elevene besvare sin opplevelse av SRL i undervisningen, for å rette fokus på hvordan SRL kan benyttes i undervisning. Før perioden begynner kan læreren legge stor vekt på planlegging og målsetting før undervisning, gjennomføring underveis i timen og reflektere rundt gjennomføring og veien videre. Ved gjennomføring av en intervensjonsstudie kan læreren og eleven vinne på å se om bruk av SRL over en gitt periode gir bedre utvikling eller om det utgjør en forskjell. En måte dette kan gjøres på er å prøve elevstyrt undervisning, hvor elevene får øvet på å bruke ulike læringsstrategier. Deretter nok en spørreundersøkelse for kontrollgruppen og en annen klasse for å se om det er forskjell på opplevd SRL. I forlengelsen av dette burde læreren jobbe for å endre elevenes opplevelse av faget som et pausefag til et fag hvor de har noe å lære.

Et siste forslag kunne vært å gjennomføre en studie inspirert av Cleary et al. (2006). Med det menes å dele deltakerne i to grupper, hvor en gruppe får opplæring og oppfølging i SRL. Det kan tenkes at dette kunne bidratt til økt kunnskap omkring effekten av de ulike fasene. Å samtidig benytte en «mixed-methods» tilnærming for å få en bedre forståelse av hvordan

elevene opplever de ulike fasene, og hvordan dette påvirker de ulike fasene og elementer med SRL. Et resultat av dette kunne vært en bedre forståelse hvilken påvirkning de ulike fasene har for elevenes SRL. Denne kunnskapen kunne vært svært relevant for kroppsøvingslærere.

Et annen vei å gå innenfor forskning på SRL i kroppsøving kan være å ha en kvalitativ studie. Ved å benytte en kvalitativ metode vil dette gi forskerne en bedre mulighet til å undersøke de ulike fasene og relevante prosesser. Noe som kunne vært interessant å undersøke er hvordan tilbakemeldinger fra lærere og medelever påvirker elevenes målsetting, evaluering av egen innsats og refleksjoner.

10. Referanseliste

Andrews, T. M., & Johansen, V. F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvingsfaget– Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordic studies in education*, 28(2), 89-103.

Aune, T. K., Pedersen, A. V., Ingvaldsen, R. P., & Dalen, T. (2017). Relative age effect and gender differences in physical education attainment in Norwegian schoolchildren. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 369-375. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1148073>

Baker, J., & Young, B. (2014). 20 years later: deliberate practice and the development of expertise in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 135-157. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2014.896024>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought: A social cognitive perspective*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, ed.) WH Freeman. New York, NY.

Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm.

Brattli, V.H., Hansen, K.L., Steiro, M.J. & Ingebrigtsen, J. (2014). *Intensitet og involvering i kroppsøving*. Tidsskriftet FoU i praksis, 8(1), s. 43–59.

Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where, and how to remember; a problem of metacognition* (47). (Advances in instructional psychology, Issue. Bolt Beranek and Newman Inc., Cambridge, Massachusetts, Illinois University, Center for the Study of Reading.

Capel, S. (2007). Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject. *The Curriculum Journal*, 18(4), 493-507. <https://doi.org/10.1080/09585170701687936>

Cecchini-Estrada, J. A., & Méndez-Giménez, A. (2017). Motivational climate, 2×2 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>

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(2), 185-206.

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(2), 185-206. <https://doi.org/10.1080/104132001753149883>

Cleary, T. J., Zimmerman, B. J., & Keating, T. (2006). Training physical education students to self-regulate during basketball free throw practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 251-262.

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition. utg.). Los Angeles, California: Sage.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Cumming, S. P., Searle, C., Hemsley, J. K., Haswell, F., Edwards, H., Scott, S., ... & Malina, R. M. (2018). Biological maturation, relative age and self-regulation in male professional academy soccer players: A test of the underdog hypothesis. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 147-153.

Dalen, T., Ingvaldsen, R. P., Roaas, T. V., Pedersen, A. V., Steen, I., & Aune, T. K. (2017). The impact of physical growth and relative age effect on assessment in physical education. *European journal of sport science*, 17(4), 482-487.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1986). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester 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.

DiBenedetto, M. K. (Ed.). (2018). *Connecting self-regulated learning and performance with instruction across high school content areas*. Springer.

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and learning*, 3, 231-264.

Duivenvoorden, J., Van Der Kamp, J., Van Hilvoorde, I., & Savelsbergh, G. (2021). Self-regulated learning strategies during self-controlled practice in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(2), 894-903.

Dweck, C. S., & Master, A. (2008). Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications* (pp. 31-52). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

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, Oslo.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906- 911.

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>

Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, education and society*, 15(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13573320903217075>

Helsen, W. F., Van Winckel, J., & Williams, A. M. (2005). The relative age effect in youth soccer across Europe. *Journal of sports sciences*, 23(6), 629-636. <https://doi.org/10.1080/02640410400021310>

Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: Reproduction of doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>

Ilker, G. E., & Demirhan, G. (2011). Relationship between Turkish students' achievement goals and motivational strategies in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 11(3), 300.

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.

Jinks, P. C. (1964). An investigation into the effect of date of birth on subsequent school performance. <https://doi.org/10.1080/0013188640060308>

Johnson, I. (2017). Female faculty role models, self-efficacy and student achievement. *College Student Journal*, 51(1), 151-172.

Jørgensen Olsen, T. M., & 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>

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.

Klomsten, A. T. (2012). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving–hvorfor.

Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 10(1), 63-84.

Kolovelonis, A., Goudas, M., & Samara, E. (2022). The effects of a self-regulated learning teaching unit on students' performance calibration, goal attainment, and attributions in physical education. *The Journal of Experimental Education*, 90(1), 112-129. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1724852>

Kretschmann, R. (2014). Student motivation in physical education-the evidence in a nutshell. *Acta Kinesiologica*, 8(1), 27-32.

Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of educational research*, 75(1), 63-82.

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>

Lagestad, P. (2017). *Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? En studie av jenter og gutters kroppsøvingskarakter i den videregående skolen*. *Acta Didactica Norge* 11(1).

Lawrence, A. S., & Saileella, K. (2019). Self-Regulation of Higher Secondary Students in Relation to Achievement in Mathematics. *Online Submission*, 9(1), 258-265.

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.

Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S., & Watson, W. (2021). Exploring relationships between self-efficacy and self-regulated learning strategies of English language learners in a college setting. *Journal of international students*, 11(3), 567-585.

Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.

Lenes, R., McClelland, M. M., ten Braak, D., Idsøe, T., & Størksen, I. (2020). Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 612-624.

Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Lagestad, P. (2020). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life—learning or just fun? *Sport, Education and Society*, 25(2), 230-241.

Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M., & Lagestad, P. (2022). Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport, education and society*, 27(3), 320-331. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1842728>

Lysberg, K. I., Sivertsen, H., Utvær, B. K. S., & Hoveid, H. (2020). Selvregulerende læring og læringsstrategier hos første års bachelorstudenter i sykepleie. *Uniped*, 43(3), 247-259.

McCardle, L., Young, B. W., & Baker, J. (2019). Self-regulated learning and expertise development in sport: Current status, challenges, and future opportunities. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 112-138.

Mehmetoglu, M., & Jakobsen, T. G. (2017). *Applied statistics using stata : a guide for the social sciences*. SAGE Publications.

Mehus, I. (2016). Fysisk aktivitet og skoleprestasjoner. I Ø Seippel, M, K. Sisjord & Å. Strandbu (red), *Ungdom og idrett*, 269-290.

Midtbø, T. (2012). *Stata: en entusiastisk innføring*. Oslo. Universitetsforlaget.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjerke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjoner møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5-10 trinn)*. Hentet fra:

https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1 Hentet den: 23.03.24

Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vaktkjold, A. (2015). Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen.

Musch, J., & Grondin, S. (2001). Unequal competition as an impediment to personal development: A review of the relative age effect in sport. *Developmental review*, 21(2), 147-167. <http://doi.org/10.1006/drev.2000.0516>

Newman, R. S. (2012). Adaptive help seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In *Strategic help seeking* (pp. 13-37). Routledge.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.

Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 717-728.

Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational psychology*, 23(2), 141-157.

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.

Ommundsen, Y., & Lemyre, P. N. (2007). Self-regulation and strategic learning: The role of motivational beliefs and the learning environment in physical education.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen damm akademisk.

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>

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. *Handbook of self-determination research*, 2, 183-204.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode (3.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Roberts, G. C., Nerstad, C. G., & Lemyre, P. N. (2018). Motivation in sport and performance. In *Oxford research encyclopedia of psychology*.

Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.

Rystad, L. V. (2020). *Hvordan få ned prestasjonspresset i skolen. Fokus på autonomi og vurdering for læring* (Mastergradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet)

Schunk, D. H. (2012). Attributions as motivators of self-regulated learning. *In Motivation and self-regulated learning* (s. 257-278). Routledge.

Schunk, D. H. (2016). *Learning theories: An educational perspective* (Vol. 7). Boston: Pearson Education.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Erlbaum.

Skog, O. J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming*. Gyldendal akademisk.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Smith, A., & Parr, M. (2007). *Young people's views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis*. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37-58. <https://doi.org/10.1080/13573320601081526>

Säfvénbom, 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.

Säfvénbom, R., & Rustad, M. (2018, 12.April). Debattinnlegg: Hva skal elevene lære i kroppsøving? *Forskning.no*. <https://www.forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevene-laere-i-kroppsoving/1159083>

Teng, L. S. (2024). Individual differences in self-regulated learning: Exploring the nexus of motivational beliefs, self-efficacy, and SRL strategies in EFL writing. *Language Teaching Research*, 28(2), 366-388. DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688211006881>

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.

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.

Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørø, Ø., & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27-41. [10.4236/ape.2016.61004](https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004)

Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø., & Deci, E. L. (2018). Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial. *Motivation and Emotion*, 42(4), 497-512.

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>.

Utdanningsdirektoratet. (2020a). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05).

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Karakterer i videregående skoler 2019-20. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaendeskole/karakterer-i-videregaendeskoler-2019-20/>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). Karakterstatistikk for videregående skole. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaendeskole/karakterer-vgs/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/#161694>

Vinje, E. (2008). Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving.

Vinje, E. (2016). Kroppsøvingfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor?. *Kroppsøvingdidaktiske Utfordringer (Oslo: Cappelen Damm)*, 11-31.

Virtanen, P., & Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational psychology*, 30(3), 323-347.

Walseth, K. Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). *Meaningful experience in PE for all students: an activist research approach*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), s. 235-249.

Walseth, K. Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). *Girls' bodily activities in physical education: How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction*. *Sport, Education and Society*, 22(4), s. 442-459.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). *The teaching of learning strategies* (5. utg.). Innovation abstracts.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of achievement motivation*, 91-120. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50006-1>

Yli-Piipari, S., John Wang, C. K., Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2012). Examining the growth trajectories of physical education students' motivation, enjoyment, and physical activity: A person-oriented approach. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(4), 401-417.

Young, B. W., & Starkes, J. L. (2006). Coaches' Perceptions of Non-regulated Training Behaviors in Competitive Swimmers. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(1), 53-68.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press. 13–39.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2008). Goal Setting: A Key Proactive Source of Motivation and selfregulated learning: Theory, research, and applications, 267. I Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. *An essential dimension of self-regulated learning. Motivation and selfregulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. (2009). Motives to self-regulate learning. A social cognitive account. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge. 247–264.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 89(1), 29. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation - An Essential Dimension of SelfRegulated Learning In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and SelfRegulated Learning. Theory, Research and Applications* (pp. 1-30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 15-26.

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). “Det er lett å se hvem som har god innsats”. Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5–17. DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>


Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving»: En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. (Doktorgradsavhandling). OsloMet, Oslo.

11. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger


 Skriv ut

 29.08.2023 ▾

Referansenummer

670974

Vurderingstype

Automatisk 

Dato

29.08.2023

Tittel

Selvregulert læring i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig

Aron Laxdal

Student

Robert Selvik Vangen

Prosjektperiode

30.08.2023 - 31.05.2024

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 lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#) 

Vedlegg 2: Informasjon til deltakere

Informasjon og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt ved Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU)

Bakgrunn og hensikt:

Lærerplanen i kroppsøving tilsier at faget skal fungere som et læringsfag på lik linje som matte, norsk og engelsk. Likevel viser forskning at dette ikke stemmer overens med elevenes opplevelser av faget. Elevene rapporterer at de opplever kroppsøving som et pausefag fra teoretiske fag som matte, norsk og engelsk. Forskning har også vist at norske elever skårer relativt lavt på selvregulering i kroppsøving sammenlignet med andre fag. I lys av disse funnene ønsker dette forskningsprosjektet å se elevers opplevelse av selvregulert læring og om det finnes en sammenheng mellom selvregulert læring og karakter.

Hva innebærer en deltakelse i prosjektet?

Studien gjennomføres som en kvantitativ studie, hvor vi ønsker at du svarer på et spørreskjema som omhandler selvregulering. Spørreskjemaet inneholder 16 spørsmål og gjennomføringen er forventet å ta 10 minutter. Dette er et anonymt spørreskjema som vil si at svarene til respondenten ikke kan spores tilbake til vedkommende.

Frivillig deltakelse:

Det er helt frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg ifra prosjektet. Hvis du ønsker å trekke ditt samtykke kan du gjøre dette uten å oppgi grunn. Om du sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke, kan du gjøre dette uten at det blir noen konsekvenser. Dersom du skulle ha noen spørsmål eller har noen spørsmål i ettertid angående prosjektet, kan du kontakte prosjekt leder Robert Vangen.

Hva skjer med informasjonen du gir?

Dataen som blir samlet fra spørreskjemaet skal kun brukes slik som det blir beskrevet i hensikten. Opplysningene er anonyme som medfører at svarene ikke kan spores tilbake til deg. Spørsmålene i del 1 av spørreskjemaet skal brukes til å knytte disse faktorene opp mot selvregulert læring og om det påvirker denne prosessen. Det er meg (Robert Vangen) og min veileder (Aron Laxdal) som har tilgang til svarene du oppgir. Innsamlet anonymisert data vil danne grunnlaget i min masteroppgave. Som deltaker har du rett til å få innsyn i data som er registrert på deg selv.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg selv:

Hvis du sier ja til å delta i prosjektet, har du rett til å få innsyn på hvilke opplysninger vi har om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du ønsker å trekke deg fra prosjektet, kan du kreve å få slettet de opplysningene vi har om deg.

Med vennlig hilsen

Robert Selvik Vangen

Prosjektleder og masterstudent

Vedlegg 3: Informasjon til Videregående skoler

Hei.

Jeg er en student på NTNU i Trondheim og holder på å skrive en masteroppgave. Grunnlaget for denne oppgaven er en spørreundersøkelse blant elever på videregående skole. Hensikten med prosjektet er å undersøke selvregulert læring i kroppsøvingsfaget. Forhåpentligvis vil svarene gi kroppsøvingslærere kunnskap om hvordan de kan legge til rette for en bedre læring for elevene, i et fag som opplever store forskjeller i mestring.

Dette medfører at jeg trenger å rekruttere deltakere på VGS. Elevene vil gjennomføre en enkel elektronisk spørreundersøkelse med 17 spørsmål. Gjennomføringen tar 5 minutter, og kan gjøres i løpet av en kroppsøvingstime. På første siden av spørreskjemaet er det et informasjonsskriv angående hva en deltakelse vil innebære for elevene.

Deltakelse i studien er frivillig og anonym slik at elevene kan trekke seg når som helst. Opplysningene som blir samlet inn blir behandlet i tråd med personopplysningsloven. Studien er meldt inn og godkjent av SIKT (personvernombud for forskning).

Jeg vil poengtere at prosjektet ikke krever ressurser fra deres ansatte, annet enn at det blir avsatt 5-10 til å gjennomføre spørreundersøkelsen. For å gjøre denne prosessen så profesjonell og ryddig som mulig ønsker jeg grønt lys fra rektor eller avdelingsleder. Med dette håper jeg dere har mulighet til å delta på prosjektet og gir et positivt svar på denne forespørselen. Hvis ønskelig kan jeg komme på skolen å presentere prosjektet. Deltakelsen vil være til stor hjelp for meg og min masteroppgave og jeg gjerne dele resultatene fra studien med dere hvis det er ønskelig.

Med vennlig hilsen

Robert Selvik Vangen

Masterstudent ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. (NTNU).

Vedlegg 4: Spørreskjema

Del 1: Bakgrunnsinformasjon

Kjønn *

Mann

Kvinne

Annet

Alder *

15

16

17

18

Fødselsmåned *

Hvilket trinn går du på? *

VG1

VG2

VG3

Hvilken karakter fikk du forrige termin? *

IV (Ikke vurderingsgrunnlag)

2

3

4

5

6

Hvilken karakter forventer du å få i standpunkts karakter i kroppsøving neste termin? *

IV (Ikke vurderingsgrunnlag)

2

3

4

5

6

Hvor motivert er du for kroppsøving? *

1 (Veldig lite)

2

3

4

5

6 (Veldig motivert)

Bedriver du organisert idrett/trening? *

Ja

Nei

Hvis ja, hvilken?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Bedriver du organisert idrett/trening»

Del 2: Læringstrategier

Spørsmålene i denne delen omhandler din bruk av læringstrategier i kroppsøving. Kryss av det tallet som er mest likt deg.

1. Når kroppsøvingstimen er ferdig, tenker jeg over hva jeg har lært. *

- 1 (Ikke meg i det hele tatt)
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 (Veldig likt meg)

2. Når aktiviteten er tung eller vanskelig gir jeg opp eller deltar minst mulig. *

- 1 (Ikke meg i det hele tatt)
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 (Veldig likt meg)

3. Jeg øver på noen av ferdighetene vi har lært i kroppsøving, selv om jeg ikke trenger å gjøre det. *

- 1 (Ikke meg i det hele tatt)
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 (Veldig likt meg)

4. Selv når aktivitetene er kjedelige eller uinteressante, holder jeg på til timen er ferdig. *

1 (Ikke meg i det hele tatt)

2

3

4

5

6

7 (Veldig likt meg)

5. Før kroppøvingstimen begynner, tenker jeg over hva jeg må gjøre for å lære noe. *

1 (Ikke meg i det hele tatt)

2

3

4

5

6

7 (Veldig likt meg)

6. Når kroppøvingstimen er ferdig, tenker jeg ofte tilbake og lurer på hva vi skulle lære i timen. *

1 (Ikke meg i det hele tatt)

2

3

4

5

6

7 (Veldig likt meg)

7. Når læreren snakker tenker jeg på andre ting og hører ikke etter. *

1 (Ikke meg i det hele tatt)

2

3

4

5

6

7 (Veldig likt meg)

8. Underveis i timen vurderer jeg aktiviteten for å se om jeg lærer noe. *

1 (Ikke meg i det hele tatt)

2

3

4

5

6

7 (Veldig likt meg)

9. Jeg jobber hardt for å få en god karakter i kroppsøving, til og med de gangene jeg ikke liker aktiviteten *

1 (Ikke meg i det hele tatt)

2

3

4

5

6

7 (Veldig likt meg)

