

Selvregulert læring i kroppsøving

En litteraturstudie

Jonathan Christensen

VEILEDER

Aron Gauti Laxdal

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for lærerutdanning

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Master

Sammendrag

Selvregulering har i de senere år fått mer tyngde både politisk og i utdanningsammenheng, og er tverrfaglig kompetanse som skal fokuseres på i fremtidens skole og i alle fag (NOU, 2015: 8). Fagfornyelsens plan for kroppsøvingfaget er at det skal fremme «livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020), men forskning tilsier at fagets identitet er sterkt tilknyttet idretten noe som bidrar til en polariserende effekt hvor det er de idrettslige dyktige elevene som drar størst nytte av faget. Denne studiens hensikt er å syntetisere kunnskap på det som finnes av forskning på selvregulert læring (SRL) i faget kroppsøving, for så å se om denne kunnskapen kan være av nytte for fremtidens kroppsøvingslærere i sitt møte med elevene. Oppgaven skal med dette forsøke å svare på problemstillingen; hva forteller tidligere forskning oss om selvregulert læring i kroppsøving?

Denne masteroppgaven er gjennomført som en systematisk litteraturstudie hvor ulike empiriske studier gjort på SRL i kroppsøving blir undersøkt. Litteratursøket er utført som et scoping review og benytter seg av Arksey og O'Malley (2005) sin fremgangsmåte som presenteres i fem ulike steg. Søket resulterte i 12 artikler hvor dataene er blitt analysert og kategorisert. Funnene av litteraturstudien fremhever at det er flere faktorer som må tas hensyn til, men også at det ikke er noe fasitsvar på hvordan elever utvikler evnen til å regulere egne læringsprosesser. Det blir likevel identifisert noen viktig fellestrekk som er blitt kategorisert inn i undertemaene; læringsklimaer og oppgavemål, effekten av lærerhjelp, andre faktorer bak elevenes SRL, og alternative metoder. Basert på resultatene av denne litteraturstudien virker det hensiktsmessig at elevene i kombinasjon med et mestringsklima, setter seg personlige mestringsmål, har større fokus på læringsprosessene enn resultatene, og opplever at lærer tilrettelegger for formative undervisningsformer som bygger på elevenes følelse av autonomi og medvirkning. Dette vil forhåpentligvis kunne frembringe en høyere grad av mestringsstro og indre motivasjon hos elevene slik at de er bedre rustet i til å ta på seg større utfordringer og utvikle egne evner til å regulere egen læring, samt bidra til at faget oppnår sin intensjon.

Nøkkelord: kroppsøving, litteraturstudie, selvregulert læring

Abstract

In recent years, self-regulation has gained more weight both politically and in an educational context and is interdisciplinary competence that will be focused on in the school of the future and in all subjects (NOU, 2015: 8). The subject renewal's plan for the physical education subject is that it will promote «lifelong joy of movement» (Utdanningsdirektoratet, 2020), but research indicates that the subject's identity is strongly linked to sports, which contributes to a polarizing effect where it is the athletically skilled students who benefit most from the subject. This study aims to synthesize knowledge of what exists of research on self-regulated learning (SRL) in the subject of physical education, and then see if this knowledge can be useful for future physical education teachers in their meetings with their students. This master's thesis should try to answer the problem; What does previous research tell us about self-regulated learning in physical education?

The thesis has been carried out as a systematic literature study where various empirical studies done on SRL in physical education are examined. The literature search is carried out as a scoping review and uses Arksey and O'Malley's (2005)'s approach which is presented in five different steps. The search resulted in 12 articles where the data has been analyzed and categorized. The findings of the literature study emphasize that several factors must be taken into consideration, but also that there is no definitive answer on how students develop the ability to regulate their learning processes. Nevertheless, some important common features have been identified and categorized into the sub-themes; learning climates and task goals, the effect of teacher assistance, other factors behind students' SRL, and alternative methods. Based on the results of this literature study, it seems appropriate that students in combination with a mastery climate, set personal mastery goals, have a greater focus on the learning processes than the results, and experience that the teacher facilitates formative teaching based on students' sense of autonomy and participation. This will hopefully be able to produce a higher degree of self-efficacy and inner motivation in the students so that they are better equipped to take on greater challenges and develop their abilities to regulate their learning, as well as contribute to the subject achieving its intention.

Keywords: literature review, physical education, self-regulated learning

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse.....	4
Forord	6
1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for studien.....	7
1.2 Introduksjon	7
1.3 Problemstilling	8
2.0 Teori.....	9
2.1 Hva er SRL?	9
2.2 Et historisk perspektiv.....	10
2.3 Ulike elementer i SRL-prosessen.....	12
2.3.1 Strategi	12
2.3.2 Kognisjon	13
2.3.3 Metakognisjon	13
2.3.4 Motivasjon	14
2.4 Selvreguleringsprosessen.....	18
2.5 Kroppsøvingsfaget.....	21
2.5.1 Politisk rammeverk og fagets formål	21
2.5.2 Historisk bakgrunn av kroppsøving.....	22
2.5.3 Et kritisk blikk på kroppsøving.....	23
3.0 Metodisk tilnærming	25
3.1 Valg av metode	25
3.2 Litteraturstudie som metode	25
3.3 Scoping review.....	26
3.4 Etiske vurderinger	31
3.5 Kritisk vurdering av eget arbeid, validitet og overførbarhet.....	31
4.0 Resultater.....	35
5.0 Diskusjon	43

<i>5.1 Læringsklima og oppgavemål</i>	43
<i>5.2 Effekten av lærerhjelp</i>	45
<i>5.3 Andre faktorer bak elevenes SRL</i>	46
<i>5.4 Alternative metoder</i>	47
6.0 Oppsummering	51
<i>6.1 Konklusjon</i>	51
<i>6.2 Veien videre</i>	52
7.0 Referanseliste	53

Forord

Etter fem lærerike og interessante år ved UIA kan jeg endelig kalle meg ferdigutdannet lektor i kroppsøving. Gjennom arbeidet mitt dette halvåret med denne oppgaven har jeg utviklet min forståelse og kunnskap om begrepet selvregulering, og hva forskningen sier om dette i kroppsøvingsfaget. Det jeg har lært ved å skrive denne oppgaven er noe jeg kommer til å ta med meg videre og vil dra nytte av i arbeidslivet til høsten. Videre vil jeg benytte forordet til å takke de som har hjulpet meg til å kunne ferdigstille denne oppgaven.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Aron Gauti Laxdal, førsteamanuensis ved instituttet for idrettsvitenskap og kroppsøving. Din tette oppfølging, positive innstilling, og gode svar på spørsmål jeg har hatt underveis i prosessen har vært helt avgjørende for gjennomførelsen av denne studien. Takk for at du har delt av din kunnskap og gitt meg lærerike innspill når ting har vært utfordrende. Ellers vil jeg takke for hjelpen jeg har fått av de ansatte på biblioteket i forbindelse med litteratursøket og alle andre som har hjulpet meg med korrekturlesing.

Kristiansand, 30. mai 2022

Jonathan Christensen

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave fra Universitetet i Agder (UIA), med tilhørighet til fakultetet for lærerutdanning og instituttet for idrettsvitenskap og kroppsøving. I denne studien ønsker jeg å undersøke hva som finnes av forskning på selvregulert læring i kroppsøvingsfaget ved å benytte meg av litteratursøk som metode. Innledningsvis vil jeg gi leseren et innblikk i bakgrunn av studien og det faglige formålet med den, før jeg videre presenterer problemstillingen. Formålet er å skape forståelse for hvorfor jeg har valgt å undersøke dette temaet i min masteroppgave.

1.1 Bakgrunn for studien

Interessen min for studiens rammer kommer av en nysgjerrighet om hvordan menneskers motivasjon spiller en rolle når det kommer til å tilegne seg ny kompetanse og ferdigheter. Gjennom et aktivt liv har jeg selv lært at aktivitetene jeg utfører burde være givende i seg selv, da jeg ellers mister interesse og motivasjon til å fortsette aktivitetene. Gjennom lærerutdanningen ved Universitetet i Agder ble jeg presentert for uttrykket «selvregulert læring», og fikk en knagg å henge tidligere erfaringer om læringsatferd på, men også nye spørsmål tilknyttet elevers motivasjon rundt deres læring i kroppsøving. Jeg har erfart at det å kunne se egen læring i metaperspektiv, for så og kunne regulere prosesser tilknyttet dette, bidrar til bedre resultater, større mestringsfølelse og høyere motivasjon til å fortsette med en aktiv livstil da egenverdien med aktiviteten i seg selv holder. Egen interesse for fysisk aktivitet og kroppsøving, spørsmål omkring dagens praksis og hvordan den bidrar til selvregulering og «livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020), er dermed motivet for min masteroppgave.

1.2 Introduksjon

Fagfornyelsens intensjon for den nye læreplanen i kroppsøving, er at det skal være et fag som bidrar til «livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene tar i bruk ord som planlegging, medvirkning og refleksjon, noe som igjen er verdier som forankres i verdigrunnlaget for opplæringen i faget. Denne oppgaven skal omhandle selvregulering (SRL) i kroppsøving, og er et begrep som underbygger fagfornyelsens nye verdier og hva som er viktig for elevenes læringsutbytte i skolen.

SRL er et begrep som omhandler det å kunne utøve kontroll over egne handlinger, tanker og emosjoner i tråd med langsiktige mål personen har (Svartdal, 2019). Elever som mestrer

selvregulert læring setter seg automatisk egne mål, utvikler effektive læringsstrategier og monitorerer, regulerer, kontrollerer egen motivasjon, kognisjon, følelser og oppførsel ut fra disse målene (Ommundsen & Lemyre, 2007; Zimmerman, 2000, 2002). En statlig rapport fra NOU (2015: 8) anbefaler selvregulert læring i alle fag da elever som mestrer dette er bedre rustet til å «løse problemer på en reflektert måte, alene og sammen med andre» (NOU, 2015: 8, s. 10). Til tross for at fagfornyelsen fremmer bevegelsesglede, planlegging, medvirkning og refleksjon viser forskning til en polariserende effekt der det er elever som allerede driver med idrett som drar størst nytte av kroppsøving (Larsson, 2016). Annen forskning viser til en synkende trivsel jo eldre elevene blir, og at flere misliker faget (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). I en artikkel skrevet av Casey og Larsson (2018) argumenteres det for at forskningen i kroppsøving har sagt det samme de siste tre tiårene, men at skolepraksisen er vanskelig å endre. De kaller det for «groundhog day» og sikter til at vi finner samme funn igjen og igjen, men ingen reagerer. Spørsmål tilknyttet fagets verdi i utdanningen, utfordringer basert på kjønnsforskjeller og sosiale ulikheter blir også trukket frem. Kanskje kan vi se den synkende trivselen i faget i lys av dagens utførelse i kroppsøvingsfaget. Et fag hvor lærere ser på kroppsøving og idrett som det samme, bruker fysiske form-tester som en pålitelig ressurs for vurdering samt favoriserer enkeltidretter og elevene som mestrer dette godt (Hay & Macdonald, 2010; Larsson, 2016; Aasland, 2019). I mine øyner er ikke dette en praksis som tilrettelegger for selvregulert læring hos elevene, og gjør meg nysgjerrig på hva som finnes av forskning på SRL i skoleverket. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å samle og syntetisere kunnskap om det som finnes om SRL i kroppsøving, og se om noe av denne kunnskapen kan være av nytte for fremtidige lærere i arbeidet mot livslang bevegelsesglede.

1.3 Problemstilling

Med bakgrunn i det som er nevnt i introduksjonen vil målet for denne studien være å trekke frem begrepet SRL, undersøke hvordan dagens kroppsøvingspraksis utføres, og gjennomføre et systematisk litteratursøk i fem ulike databaser på hva som er forsket på av SRL i kroppsøving. Dette vil forhåpentligvis gi et godt overblikk av eksisterende forskning og belyse hva fremtidige lærere burde fokusere videre på i sin praksis. På bakgrunn av dette har studiens problemstilling blitt formulert til:

«Hva forteller tidligere forskning oss om selvregulert læring i kroppsøving?»

2.0 Teori

I teorikapittelet skal jeg redegjøre for relevant litteratur for å gi et bedre bilde av hva jeg skal forske på i mitt litteratursøk. Kapittelet utdyper ulike teoretiske perspektiver som er tilknyttet min studie.

2.1 Hva er SRL?

Aller først vil det være relevant å gi en innføring i hva som inngår i begrepet selvregulert læring og hva dette innebærer. SRL er et omfattende begrep som det finnes mange definisjoner av, men generelt sett, regnes det som en prosess som bidrar til at man mestrer å regulere egen atferd på en effektiv måte (Cleary, 2006). Zimmerman (2000) sier at SRL refererer til alle egne tanker, følelser og planlagte handlinger man har tatt til seg og tilpasset for å oppnå personlige mål. SRL tar ikke bare hensyn til læringsmålet en skal oppnå til slutt, men selve prosessen og veien frem mot endemålet. Her inngår blant annet hvilken tro individet har på seg selv, affektive reksjoner underveis, selvkontroll, kunnskapsbase, ferdigheter og ellers andre faktorer som kan være med å påvirke individets læring og fungering. Internasjonalt blir SRL også betraktet som et av skolens hovedmål (Creemers & Kyriakides, 2006) da elever som setter seg egne læringsmål og tar kontroll over sine egne læringsprosesser sannsynligvis vil oppnå gode resultater og livslang læring (Cleary, 2006). Ommundsen og Lemyre (2007) beskriver SRL som:

“en aktiv, konstruktiv prosess der elevene har lært, å sette mål for læringen og deretter forsøke å overvåke, regulere og kontrollere deres kognisjon, motivasjon, affekt og atferd, veiledet eller begrenset av deres mål og kontekstuelle trekk ved miljøet” (Ommundsen & Lemyre, 2007, s. 144; egen oversettelse)

Elever som mestrer SRL vil ta personlig kontroll over egen læring (Danielsen, 2000), være proaktiv i egen læringsprosess da han eller hun er klar over egne styrker og svakheter, og ved hjelp av egne målsettinger finne læringsstrategier som fungerer for å nå de ulike målene (Zimmerman, 2002). Selvregulerte individer vil også inneha lærelyst, lytte på tilbakemeldinger og bruke disse til å forbedre seg selv, være prosessorienterte og legge inn den nødvendige arbeidsinnsatsen for å oppnå ønsket mål (Ommundsen & Lemyre, 2007). Prosessene kan omfatte selvprosesser som for eksempel bruk av læringsstrategier og personlig målsetting som nevnt over, men også motivasjonsmessige variabler som mestringsforventning og oppgaveinteresse (Boekaerts, 1997; Zimmerman & Cleary, 2006). Sett i skoleperspektiv vil

elever med disse evnene kunne utvikle en adaptiv atferd som gir dem en større sjans til å lykkes i det akademiske, men også et mer optimistisk og positivt syn på egen fremtid (Zimmerman, 2002). Med utgangspunkt i fagfornyelsen, vil verdiene som ligger til grunn i SRL være svært relevant for lærere i møte med elever, ikke bare i kroppsøvningsfaget, men i alle fag.

2.2 Et historisk perspektiv

SRL har utgangspunkt i den sosialkognitive teorien til Albert Bandura, og er ifølge Bandura selv en interaksjon mellom flere faktorer (Bandura, 1986). Sett gjennom et sosialkognitivt perspektiv vil SRL bli sett på som en tresidig (resiprokal) prosess, bestående av interaksjon mellom personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer. Disse prosessene vil kontinuerlig være med å påvirke hverandre, og med det også påvirke læringsprosessen til individet (Bandura, 1986). Forskere begynte på 1960-70-tallet å interessere seg for hvilken rolle selvreguleringsprosesser hadde i menneskets utvikling (Zimmerman & Schunk, 2011). Zimmerman og Schunk (2011, s. 2-4) deler den historiske forskningen på selvregulering inn i fire deler hvor det i de ulike delene blir undersøkt kognisjon/metakognisjon, motivasjon, atferdskontroll og utviklingsmessige prosesser. På midten av 1980-tallet satte denne forskningen scenen for fremveksten av integrert forskning på selvregulering (Zimmerman & Schunk, 2011). Disse presenteres kort her.

En tidlig gruppe studier av selvreguleringsprosesser satte søkelyset på metakognitiv og kognitive aspekter (Pressley et al., 1982). Dette kunne eksempelvis være at elever ble lært opp til å bruke en spesifikk strategi for å forbedre læringsutbytte sitt. Flertrinnsløsninger for å løse matematiske oppgaver, slik at man deler oppgaven opp i flere mindre trinn før man kommer til svaret kunne være et eksempel på en slik strategi. De ulike kognitive strategiene elevene ble opplært i førte stort sett til et bedre læringsutbytte, også for elever med læringsvansker. Forskerne fant ut at strategiene som ble brukt også kunne overføres til andre liknende oppgaver (Pressley et al., 1982).

Den andre historiske gruppen av studier la vekt på sosiale og motivasjonelle prosesser ved selvregulering (Bandura, 1986; Bandura & Schunk, 1981; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Det ble vist til at elevens tilegnelse og bruk av læringsstrategier var sterkt påvirket av medelever, lærere og foreldre (Bandura & Schunk, 1981). Ifølge Bandura (1986) består selvregulering av selvobservasjon, selvbedømmelse og selvreaksjon, hvor riktig form for selvreaksjon slik som tro på egen mestring (self-efficacy), vil ha positiv innvirkning på selvobservasjon og

selvbedømmelse samt spille en stor rolle når det kommer til elevens motivasjon. For eksempel, om en elev ikke mestrer en oppgave blir ikke dette nødvendigvis sett på som at man ikke er dyktig nok, men er heller et resultat av at læringsstrategien som ble brukt ikke er hensiktsmessig eller at læringsmålene burde endres. Slike endringer i egen reguleringen indikerer at en syklus av selvregulering er over, og en ny kan begynne. Dette og hvordan selvregulering fungerer som en syklisk prosess blir videre utdypet under punkt 2.4.

De tredje gruppe studier fokuserte på elevenes bruk av atferdsmessige eller kognitive atferdsprosesser for å håndtere ulike kliniske utfordringer (Beneke & Harris, 1972; Meichenbaum & Goodman, 1971). Slike utfordringer kan være hyperaktivitet eller angst, noe som igjen svekker elevenes akademiske funksjoner. Ved opptrening i selvreguleringsprosesser vil dette kunne påvirke læringsprestasjonen positivt. Man vil eksempelvis kunne tilrettelegge og fasilitere for et sunt læringsmiljø ved å eliminere distraksjoner, bruke belønning/straff eller utføre positiv selvsnakk. Slik sett kjennetegnes atferdsmessige eller kognitive atferdsmessige syn på selvregulering ved at de er avhengige av atferd for å kontrollere personlige utfall (Zimmerman & Schunk, 2011).

Den fjerde historiske gruppen studier av SRL omhandler spørsmål om menneskelig utvikling (Vygotsky & Cole, 1978; Zimmerman & Schunk, 2011). Grunnlaget for dette var at selvregulering ikke er noe man er født med, men noe som utvikles og blir mer tydelig med alderen. Vygotsky og hans sosiokulturelle teori antok at språket var et viktig nøkkelverktøy som barn utvikler for å kontrollere tanker og handlinger. Barn internaliserer språket sitt gjennom det sosiale miljøet og omsorgspersoner de omgås (som for eksempel foreldre eller lærere). Dette blir etter hvert til et indre språk som brukes for å kontrollere tanker og atferd (Zimmerman & Schunk, 2011). For å styrke barnets selvreguleringsevne har forskere prøvd å gi et stillas innenfor barnets sone for proksimal utvikling (ZPD), som de kaller for «*self-verbalization*» (Zimmerman & Schunk, 2011, s. 4). ZPD eller zone of proximal development, stammer fra Vygotsky og Cole (1978) og referer til det høyeste nivået av en personlig funksjon som kan oppnås med støtte fra andre. Når eleven utvikler seg trekkes stillasstøtten gradvis tilbake. For eksempel: en elev får hjelp av læreren til å utføre fingerslag i volleyball, og når lærer ser at eleven begynner å mestre oppgaven trekker han eller hun seg gradvis unna. Før jeg redegjør for SRL-prosessen og hvordan den fungerer vil det være hensiktsmessig å gå gjennom forskjellige elementer, begreper og teorier som ligger til grunne for prosessen.

2.3 Ulike elementer i SRL-prosessen

Boekaerts (1999) trekker frem at SRL kan på generell basis forstås som et sett med ferdigheter/kunnskaper pluss vilje. Ferdighet/kunnskap går inn på elevenes bruk av metakognitive og kognitive strategiske ressurser til å lære, mens vilje retter blikket mot elevenes motivasjon, noe som igjen vil ha innvirkning på metakognitive og kognitive ferdigheter. De neste avsnittene vil redegjøre de ulike elementene, altså de motivasjonelle og kognitive elementene som er integrert i SRL-prosessen (Bråten, 2002), og forklare hvorfor disse er viktige når vi snakker om SRL. Elementene som trekkes frem er: strategi, kognisjon, metakognisjon og motivasjon. Under sistnevnte vil også «teorien om mestringstro» (Bandura, 1997), «selvbestemmelsesteorien» (Deci & Ryan, 1985) og «målorienteringsteorien» (Nicholls, 1984) bli kort redegjort for da disse er relevant for læreryrket og samtidig kunne gi en dypere og mer helhetlig forståelse av begrepet.

2.3.1 Strategi

Strategi er en plan for hvordan man skal utføre en handling, løse et problem eller hvordan man skal konstruere og implementere nye ferdigheter på et fagfelt (Meichenbaum & Biemiller, 1998; Pressley & Harris, 2009). Kunnskap om forskjellige strategier og hvordan man kan bruke strategier på en effektiv måte for å lære er viktige komponenter i SRL. En effektiv og god strategibruk krever en bred kunnskapsbase som kan dras nytte av i oppstartsfasen av en oppgave eller når en møter problemer og står fast. Det å ha et repertoar med ulike strategier som er varierte, velutviklede og effektive er viktig. Like viktig er det å forstå når en selv ikke innehar den tilstrekkelige kunnskapen eller har hensiktsmessige strategier for å løse oppgaven slik at man kan søke hjelp. Gode ferdigheter og et godt overblikk over egen strategibruk fører gjerne til at en ikke har behov for å anvende så mange forskjellige strategier, men vet implisitt hvilken strategi som kan passe til den enkelte oppgave (Meichenbaum & Biemiller, 1998). Bruken av læringsstrategier i SRL anses gjerne som bevisste, intensjonelle og viljestyrte handlinger, men for å mestre dette kreves det både motivasjon og gode kunnskaper (Pressley & Harris, 2009). Hensikten ved å lære seg ulike læringsstrategier sier Bråten og Olaussen (1999) er fordi strategiene etter hvert blir automatiserte ferdigheter som integreres i problemløsningsrepertoaret, og ved behov kan disse hentes frem og tas i bruk. Godt utarbeidede strategier vil kunne forenkle skolearbeidet, men krever igjen store mengder trening og arbeid (Bråten & Olaussen, 1999).

2.3.2 Kognisjon

Et av de viktigste aspektene som forskere tematiserer i sin konseptualisering av selvregulert læring er de kognitive strategiene som elevene faktisk bruker for å kunne lære, huske og forstå det de arbeider med. Tenkning og hukommelse kobles her opp mot bearbeidelsen av den informasjonen som individet har tatt inn. Dette vil eksempelvis kunne være måten elever inntar, bearbeider og anvender informasjonen på (Williams & Atkins, 2009). Weinstein og Mayer (1983) trekker frem fire grupper typiske kognitive læringsstrategier: repetisjon, organisering, utdypning og problemløsning. *Pugging* er en mye brukt strategi for å kunne memorere og huske det man gjør. Eksempler på dette kan være å pugge gloser, gangetabellen eller memorere en tekst slik at man husker den. *Organisering* brukes for å lære krevende oppgaver eller for å skulle samhandle med informasjon på en hensiktsmessig og effektiv måte. Dette kan eksempelvis være å organisere informasjon som ulike prioriteringer, grupperinger eller kategorier. *Utdyping* vil si å bearbeide og utvide kunnskapsrepertoaret, noe som kan gjøres ved å koble på tidligere erfaringer og kunnskap om en tematikk slik at man får en større forståelse og et bedre overblikk over et kunnskapsfelt. *Problemløsning* vil si å identifisere eventuelle problemer for så å finne den mest relevante måten å løse dem på (Weinstein & Mayer, 1983). De kognitive strategiene nevnt ovenfor innebærer alle en bevisst form for manipulasjon av informasjon med hensikt om å øke læringsutbyttet. De kan brukes på forskjellige måter innen forskjellige fagfelt alt etter hva som kreves for å løse oppgaven (Pressley & Harris, 2009).

2.3.3 Metakognisjon

Metakognisjon refererer til kognisjon om kognisjonen, tanker om tanker, ideer om egne ideer og individets oppmerksomhet rundt sitt eget kognitive maskineri, og hvordan dette maskineriet fungerer. Det refererer til hvordan man selv er en problemløser i stand til å overvåke, evaluere og regulere egen kognisjon (Meichenbaum, 1980; Meichenbaum & Biemiller, 1998). Brown (1978) oppsummerer metakognitive prosesser som det å kunne: (1) analysere og karakterisere det aktuelle problem; (2) reflektere over hva en vet og ikke vet som kan være nødvendig for en løsning; (3) utarbeide en plan for å løse problemet; (4) overvåke og monitorere fremgangen. Slik sett er det mange likheter mellom begrepet metakognisjon og selvregulert læring. Flavell (1979, s. 907) sier at metakognitiv kunnskap består hovedsakelig av kunnskap eller en oppfatning om hvilke variabler eller faktorer som virker og samhandler på hvilke måter, og hvordan disse igjen påvirker forløpet og resultatet av de kognitive aktivitetene. Han trekker også frem tre hovedkategorier innenfor disse faktorene; person, oppgave og strategi. Disse kategoriene presenteres her.

Personkategorien handler om det vi tenker og tror om oss selv og andre som kognitive prosesser. Det kan videre kategoriseres i underkategorier i oppfatninger om *intraindividuelle* forskjeller (f.eks. det å forstå at en generelt sett lærer bedre ved å gjøre matteoppgaver selv, enn om læreren gjør det på tavlen), *interindividuelle* forskjeller (f.eks. forstå at noen elever ønsker å arbeide alene, mens andre liker bedre å arbeide sammen i grupper med andre elever), og *universell kognisjon* som sikter til at det eksisterer ulike former for å tilegne seg en forståelse (f.eks. deltakelse, kommunikasjon eller problemløsning). *Oppgavekategorien* innen metakognitiv kunnskap omhandler blant annet den kunnskapen som er tilgjengelig under en oppgave. Informasjonen kan være av ulik karakter (f.eks. enkel eller vanskelig og forstå, lite eller mye informasjon, dårlig eller godt organisert, er informasjonen troverdig eller ikke osv.), og brukes til å forstå hvordan de ulike kognitive prosessene på en mest hensiktsmessig måte kan brukes for å oppnå ønsket læringsmål og resultat. Oppgavekrav eller målsetting er også inkludert i denne kategorien om metakognitiv kunnskap. Flavell (1979) belyser at noen kognitive prosesser er mer krevende enn andre, selv med den samme tilgjengelige informasjonen (f.eks. det er lettere å gjengi kjernen av en fortelling enn å skulle gjengi den eksakt lik slik man hørte den selv). *Strategikategorien* sier noe om hva slags tilnærming og hvilken strategi som velges for å løse en oppgave på effektivt vis, men samtidig også få et best mulig resultat. Et eksempel på dette vil være at eleven forstår at en god løsning for å huske informasjon er å fokusere spesielt på hovedpunktene i oppgaven, og etterpå forsøke å gjengi denne informasjonen med egne ord (Flavell, 1979).

Bråten og Olaussen (1999) fremhever at en bør inneha en høy metakognitiv kompetanse dersom man skal være i stand til å mestre skolerelaterte oppgaver på et høyt nivå. Gode kunnskaper rundt egne kognitive funksjoner, refleksjon av psykiske faktorer som intelligens, hukommelse og holdninger i tillegg til hvordan vi oppfatter oss selv som lærende og arbeide vesener er svært viktig innen metakognitiv kompetanse. En skal være i stand til og overvåke, reflektere, og kontrollere ens egen innsats, kognisjon og fremgang (Bråten & Olaussen, 1999).

2.3.4 Motivasjon

Å være motivert betyr «*to be moved to do something*» (Ryan & Deci, 2000, s. 54), og er en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd (Deci & Ryan, 2004), og kan hjelpe oss til å forstå hvorfor mennesker handler som de gjør (Pintrich & Schunk, 2002). Schunk (2012) belyser også at motivasjon er sentralt når vi snakker om SRL og blir ansett som en

drivkraft for elevenes læringsatferd, utholdenhet og intensitet. Sett opp imot metakognisjon og kognisjon som inngår mer i elevenes kunnskaper og ferdigheter samt bearbeidelse av disse, vil motivasjon heller handle om elevens vilje til og faktisk gjennomføre oppgaver og bruke de ulike metakognitive og kognitive strategiene elevene kan og har ferdigheter i (Zimmerman & Moylan, 2009).

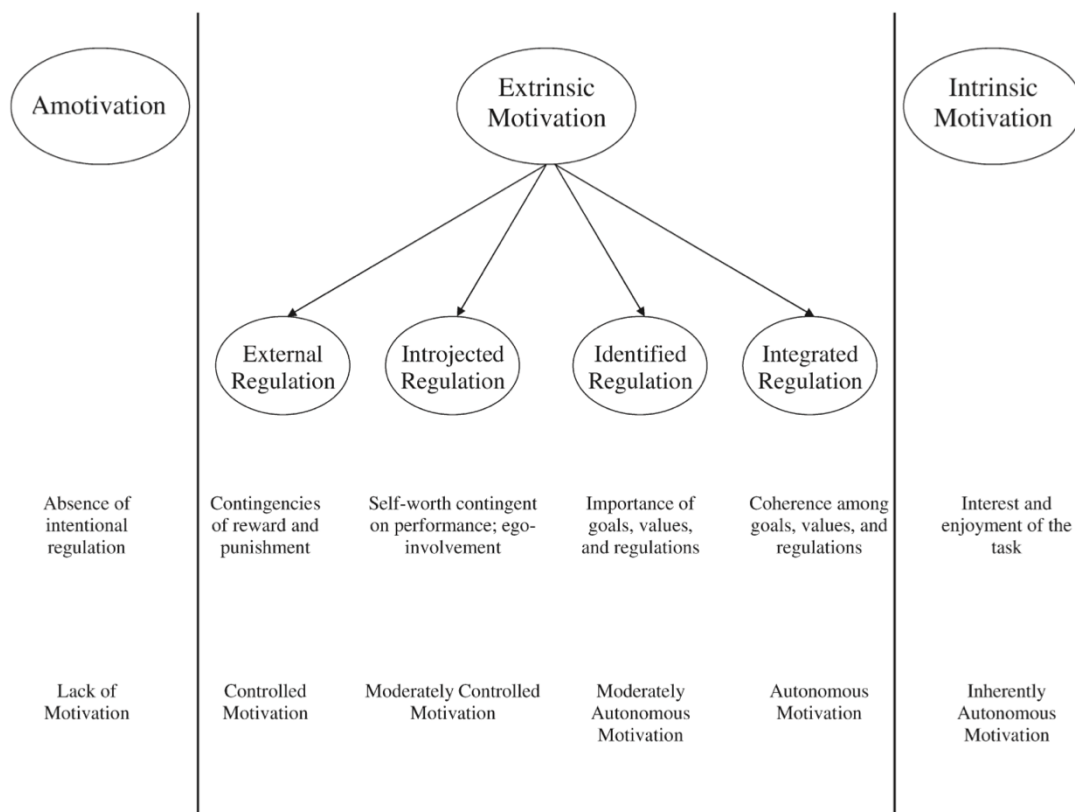
Hva som tillegges motivasjonsbegrepet og hvilke perspektiver og innhold det får, er også avhengig av hvilke ideologiske innfallsvinkler det teoretiske grunnlaget har. De siste tiårene har det behavioristiske paradigme som har vært preget av mekanisk og instrumentell tilnærming måtte gi større plass for et sosial-kognitivt perspektiv i motivasjonsforskningen (Pintrich & Schunk, 2002). Denne forskningen har ført til flere motivasjonsteorier som «teorien om mestringsstro» (Bandura, 1997), «selvbestemmelsesteorien» (Deci & Ryan, 1985) og «målorienteringsteorien» (Nicholls, 1984). Teoriene presenteres som regel adskilt, men har likevel mange likhetstrekk og vil overlape hverandre til en viss grad (Ryan & Deci, 2002). Da det vil være relevant for oppgavens teoretiske rammeverk vil disse teoriene samt ulike motivasjonsformer bli forklart for å få en dypere og mer helhetlig forståelse av hva som ligger i begrepet, og hva som kan påvirke et individs motivasjon, og igjen individet SRL.

Indre og ytre motivasjon

Ryan og Deci (2000, s. 54) sier det er ulike former for motivasjon, og skiller den ytre motivasjonen fra den indre motivasjonen. Dette begrunnes i at mennesker har ulike tilnærminger og mål for å faktisk gjennomføre en oppgave (f.eks. en student kan være motivert for å gjøre leksene sine fordi han eller hun syntes det er interessant, eller fordi han eller hun ønsker annerkjennelse fra læreren eller foreldre.). Mengden motivasjon trenger ikke nødvendigvis å variere, mens motivasjonens utspring og hvor fokuset ligger for å utføre oppgaven varierer (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vallerand et al., 1997).

Indre motivasjon defineres som det å gjøre en aktivitet for aktivitetens skyld (Ryan & Deci, 2000), og at individet ønsker å delta i aktiviteten fordi dette gir en form for tilfredsstillelse og nytelse (Vallerand et al., 1997). Det anses som et svært viktig element i et individs kognitive, sosiale og fysiske utvikling da det er gjennom handlinger via egne interesser at en utvikler kunnskap og ferdigheter (Ryan & Deci, 2000). Dette bidrar samtidig til en sunn og optimal utvikling hvor individet stimulerer de dype menneskelige behovene for å være selvbestemt og kompetent i forhold til omgivelsene sine. Elever som motiveres slik vil ha en høyere grad av

engasjement i selve skolearbeidet sammenlignet med ytre motiverte elever (Deci & Ryan, 2000). Ytre motivasjon innebærer å utføre en aktivitet for å oppnå eller unngå noe som ikke har med selve aktiviteten å gjøre, og står dermed i kontrast til indre motivasjon der aktiviteten i seg selv er tilfredsstillende nok. Dette kan for eksempel være en belønning i form av gode karakterer om eleven mestrer en bestemt aktivitet, eller unngå straff i form av dårlig karakter om eleven ikke mestrer aktiviteten tilstrekkelig (Ryan & Deci, 2000). Det må nevnes at det finnes ulike typer ytre motivasjon (ekstern, introjekt, identifisert og regulert) som varierer i grad av regulering. Disse vises til i selvbestemmelseskontinuumet (Figur 1), men denne studien vil ikke gå mer i dybden da dette ikke er relevant. Ved fravær av både ytre og indre motivasjon finner vi amotivasjon, noe Deci og Ryan (1994) anser som et viktigere og mer relevant skille enn forskjellen mellom ytre og indre motivasjon. Amotiverte elever ser liten eller ingen hensikt i en aktivitet, og vil heller prøver å unngå enn å delta i den. Når vi snakker om amotivasjon snakker vi om et totalt fravær av selvbestemmelse og den laveste formen for regulering og kjennetegnet av lite eller ingen motivasjon (Gagné & Deci, 2005).



Figur 1: Selvbestemmelseskontinuumet tatt fra Gagné og Deci (2005, s. 336). Modellen viser amotivasjon, som mangler selvbestemmelse; fire typer ytre motivasjon som varierer i grad av regulering; og indre motivasjon som helt selvregulert. Den viser også graden av regulering og autonom motivasjon.

Selvbestemmelsesteorien

Deci og Ryan (1985) sin «self determination theory» (SDT) er en av de viktigste motivasjonsteoriene som er utviklet. Det er en sosial-kognitiv teori som omfatter hvordan handlinger og atferd påvirker og påvirkes av motivasjon gjennom grad av selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985; Kaufmann & Kaufmann, 2003). Teorien fokuserer på det som er viktig for personlig utvikling og selvregulering, noe som igjen er svært relevant for den pedagogiske praksisen i skolen (Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000). Den sier at menneskers har en naturlig predisposisjon for vekst og utvikling, og at de tre grunnleggende psykologiske behovene for motivasjon er autonomi, tilhørighet og kompetanse. Om elever opplever å bli støttet for disse behovene vil de mer sannsynlig kunne oppleve økt indre motivasjon, engasjement, involvering i læringsprosesser og selvregulering (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002). Til kontrast vil et fravær av en eller flere av disse kunne føre til at elever opplever synkende motivasjon, lavere tilfredshet, apati og fremmedgjøring i sin skolehverdag (Reeve, 2002), noe som er et dårlig utgangspunkt for selvbestemmelse og selvregulering.

Teorien om mestringstro

Bandura (1986) utviklet teorien om mestringstro (self-efficacy) som sier noe om hvordan individet ser på seg selv og egne evner og ferdigheter i forhold til mestring (Schwarzer, 2014). Self-efficacy refererer ifølge Bandura selv «to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» Bandura (1997, s. 159). Personer med en høy grad av mestringsforventning blir ikke truet, men trigget av utfordringer, utvikler en indre interesse og engasjement i aktiviteter de deltar i, setter seg høye mål og står fast ved dem, og om de feiler øker de innsatsen. De attribuerer (årsaksforklarer) dårlige resultater til for lav innsats eller manglende kunnskaper, og ser på manglende ferdigheter som noe som kan tilegnes. De tilnærmer seg store utfordringer med stor sikkerhet at de kan mestre dem, noe som igjen fører til stressreduksjon, personlig mestring og minker sannsynligheter for depresjon (Bandura & Wessels, 1994, s. 1). Begrepet sier altså noe om individets tro på egne evner, kompetanse og effektivitet (Schwarzer, 2014), noe som igjen påvirker aktivitetsvalg, hvilke mål man setter seg (Bandura, 1986; Bandura, 1997) og til slutt de motivasjonelle faktorene (Zimmerman et al., 1992). I kontrast vil personer som tviler på egne ferdigheter blant annet ha lavere innsats og lettere gi opp, ha større fokus på utfordringen isteden for eventuelle løsninger, om de mislykkes vil de fortære miste troen på seg og er lettere disponert for bli stresset og depresjon (Bandura & Wessels, 1994, s. 2).

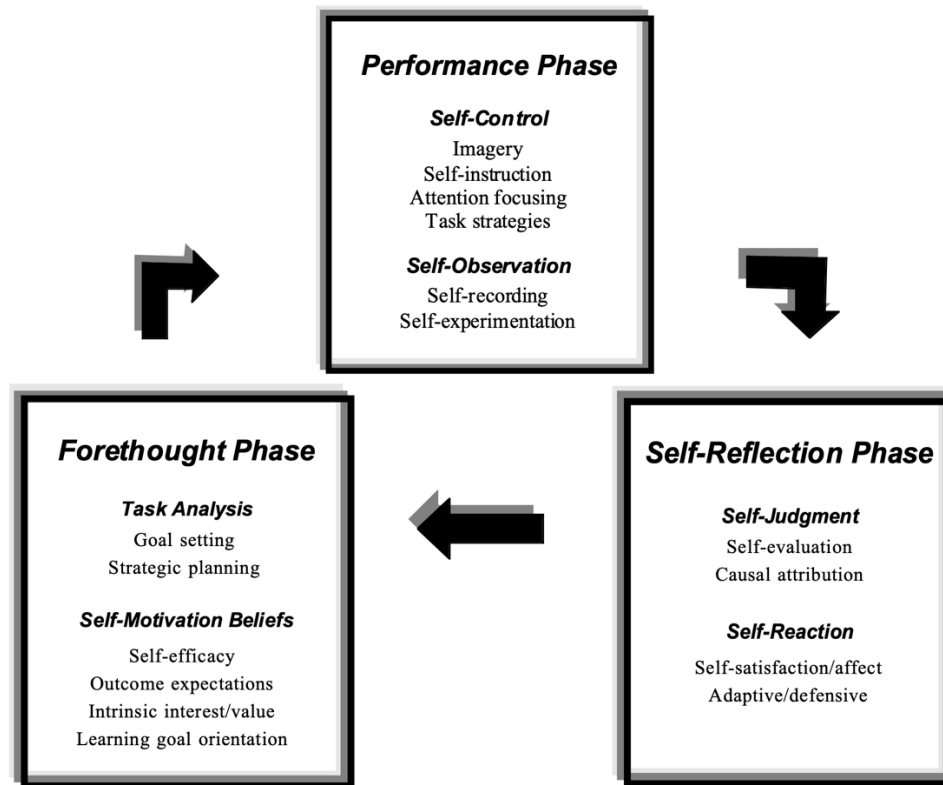
Målorienteringsteori

Målorienteringsteorien er en sosial-kognitiv teori som tar utgangspunkt i hvordan individet påvirkes av den sosiale situasjonen de er i, og hvordan dette former individets motivasjon. Sentralt i teorien er hvordan motivasjon skapes basert på tanker og følelser, noe som igjen er elementært for læringsprosessen og prestasjoner (Roberts et al., 2007). Den handler om hvilke mål man har med en aktivitet, hvilke mål en setter seg, hvordan man opplever og presterer aktiviteten og hvordan en definerer fiasko eller suksess. Det skilles mellom to ulike typer mål: *læringsmål* og *prestasjonsmål*. Læringsmål har utvikling og læring i fokus. Individuer med dominerende læringsmål trigges av utfordringer, fokuserer på progresjon gjennom innsats og har et ønske om å tilegne seg mer kunnskap for å kunne forstå og mestre ny kunnskap. Prestasjonsmål har ikke læringen i seg selv i fokus, men på hvilke måter man oppfattes av andre gjennom å prestere. Individuer som domineres av prestasjonsmål bygger målene sine i større grad rundt bekymringer rundt eget evnenivå, unngår negativ feedback og søker heller positive tilbakemeldinger på deres kompetanse, trekker seg fortere eller prøver å unngå utfordringer. (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Målorienteringsteorien skiller også mellom læringsklimaene: *mestringsklima* og *prestasjonsklima*. Ifølge målorienteringsteorien er et *mestringsklima* bygget på lærerens fokus på læring, selvforbedring og deltakelse, og er nært tilknyttet selvregulert motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007; Roberts et al., 2007). Det karakteriseres også av lærere som vektlegger innsats og progresjon i tilbakemeldinger, mener feiling er en del av læringsprosessen og gir varierte og tilpassede oppgave til elevene. Til forskjell vil *prestasjonsklima* fokusere på sosiale sammenlikninger, offentlig evalueringer, fremme de mer kompetente elevene og ser heller ikke feiling som en del av læringsprosessen. Det vil også lettere kunne oppstå rivalisering mellom elevene (Ommundsen & Kvalø, 2007).

2.4 Selvreguleringsprosessen

Det finnes en rekke teoretiske modeller av SRL (Winne & Perry, 2000), men denne oppgaven vil fokusere på Zimmerman (1989) sin prosessmodell av begrepet. Modellen har røtter i Bandura (1986) sin sosial-kognitive læringsteori og viser til ulike prosesser som finner sted under SRL. Den beskriver SRL som en gjentakende syklisk prosess bestående av tre faser: forethought, performance og self-reflection (Zimmerman, 2002), (se figur 2 under). I denne oppgaven vil de bli omtalt som planlegging, prestasjon og refleksjonsfasen. Ved at det er en syklisk modell innebærer dette at de ulike elementene påvirker hverandre. Grovt forklart viser modellen at planleggingsfasen er med å styre prestasjonsfasen, noe som påvirker refleksjonsfasen. Etter refleksjonsfasen følger man videre til en ny planleggingsfase der man

kanskje gjør hensiktsmessige justeringer, igjen etterfulgt av ny prestasjons- og refleksjonsfase. Disse ulike fasene blir forklart i detalj nedenfor.



Figur 2: En modell på selvregulert læring sett på som en syklisk prosess. Hentet fra Zimmerman (2002, s. 67). Modellen viser til den gjensidige avhengigheten av de ulike komponentene i selvreguleringen (Winne & Perry, 2000).

Planleggingsfasen innebærer det som skjer før selve læringsforsøket hvor individet forbereder og aktiverer prosessene som skal til for å kunne utføre handlingene for nå målet. Denne fasen har i følge Zimmerman (2000) to trekk som er viktige som er nært tilkoblet: *oppgaveanalyse* og *selvmotiverende oppfatning*. Oppgaveanalyse omhandler å sette seg personlige mål og legge en strategisk plan for å oppnå målet sitt. Denne prosessen vil bli preget av personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer, og dermed vil selvregulerende strategier virke ulikt på ulike elever og ikke være gunstige i alle lærings situasjoner. Etersom elevene blir dyktigere og utvikler nye ferdigheter vil effekten av læringsstrategiene avta og det blir behov for å ta i bruk nye strategier. Selvregulerte elever må altså hele tiden adaptere egne læringsmål og strategier.

Men det å kunne sette seg gode læringsmål og legge en hensiktsmessig strategi for en gitt oppgave har lite, eller ingen verdi om individet ikke klarer å motivere seg selv til å realisere dette i praksis. Derfor vil også motivasjonelle faktorer spille en stor rolle i planleggingsfasen, hvor også Bandura (1997) sin teori om self-efficacy er relevant. Teorien hans sier at om individet selv har troen på at de har ferdighetene som trengs for å utføre og mestre en oppgave, er sjansen større for at de faktisk gjør jobben som trengs for å oppnå målet. Troen på egen mestring gjør at de regulerer seg selv ved å anvende tilstrekkelig med tid på oppgaven, motstå eventuelle hindringer underveis, monitorere egen læringsprosess, evaluere seg selv og sette seg høyere mål (Bandura, 1997). Desto høyere mestringstro et individ har på sine egne ferdigheter gjenspeiles av at han eller hun vil sette seg høyere mål, og føle seg mer forpliktet til å gjennomføre dem. Om en person med lav selvregulering eller self-efficacy opplever å ikke nå målet sitt vil han eller hun trekke seg bort og heller avslutte læringsprosessen, mens personer med høy grad av SRL vil tilpasse seg og legge en ny strategi for å nå målet (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Sistnevnte vil også dele opp hovedmålet i delmål slik at prosessen virker mer overkommelig og man opplever mestring underveis. Dette mener Zimmerman (2000) kan føre til at den ytre formen for motivasjon går over til indre motivasjon da en ser på oppgaven som en livslang læring- og mestringsprosess (Zimmerman, 2000).

Prestasjonsfasen er fasen der individet utfører den planlagte strategien, samt overvåker og observerer seg selv i sin egen læringsprosess. I følge Zimmerman (2002) er det to viktige faktorer som går inn under denne fasen: *selvkontroll* og *selvobservasjon*. Selvkontroll refererer til elevens evne til å instruere seg selv underveis i læringsprosessen på en hensiktsmessig måte slik at eleven mer sannsynlig oppnår målene sine (for eksempel «jeg forstår ikke hvordan jeg skal utføre smash i volleyball», «jeg burde spørre noen som kan det om de kan vise meg»). Eleven setter også søkelys på de riktige tingene ved å luke ut forstyrrende og distraherende faktorer som interne prosesser eller eksterne hendelser (for eksempel «jeg burde heller dra å øve enn å stå her å snakke med kameratene mine»). Miljømessige struktureringer vil også kunne være en god strategi hvor en prøver å konstruere en læringssituasjon hvor fokuset lettere rettes mot oppgaven i stedet for andre forstyrrende elementer. Det er til stor fordel om man selv vet hvordan man best konsentrerer seg når man skal tilrettelegge læringen sin. Selvobservasjon handler om å monitorere egen oppgaveløsning, se på de ulike delene av gjennomførelsen og se hvilke resultater de gir. Etter en stund vil individet ha observert seg selv gjentatte ganger og vil bli oppmerksom på hvilke metoder som fungerer best for seg selv, og kan etter hvert regulere ytre og indre prosesser. (Zimmerman, 2000).

Refleksjonsfasen handler om å reflektere rundt innsatsen som ble utført i prosessen, og kvaliteten på resultatet. Det er i følge Zimmerman (2002) to typer refleksjoner her: *selvbedømmelse* og *selvreaksjon*. En type selvbedømmelse er selvevaluering som referer til en sammenlikning mellom observasjoner av egne prestasjoner satt opp mot en standard. En slik standard kan være tidligere prestasjoner en selv har gjort, andres prestasjoner eller en absolutt standard. En annen form for selvbedømmelse er attribusjon der man finner en årsaksforklaring mellom innsats og resultat (Zimmerman, 2002), som for eksempel «grunnen til at jeg mestrer denne øvelsen kommer av at jeg har lagt ned mye innsats i forkant» eller «denne øvelsen mestret jeg ikke, jeg har ikke øvd nok».

Zimmerman beskriver også to ulike former for selvreaksjon, den ene er selvtilfredshet og positiv affekt i forhold til egen prestasjon. Økt grad av selvtilfredshet vil øke motivasjonen mens en lav grad av selvtilfredshet vil derimot gi lite motivasjon og undergrave lysten til å fortsette læringsprosessen (Schunk, 2001; Zimmerman, 2002). Den andre formen for selvreaksjon er at den kan vise seg gjennom adaptive eller defensive responser (Zimmerman, 2002), noe som også blir beskrevet i Ommundsen og Lemyre (2007) som adaptiv eller maladaptiv måte å selvregulere seg på. Defensive reaksjoner viser til at man i frykt for å gjøre feil aktivt forsøker å beskytte eget selvbilde. Elever som har en slik holdning vil senke egne forventninger, ha en negativ indre dialog som hemmer mestringstroen, trekke seg bort fra lærings situasjoner slik som å droppe en prøve eller ikke møte opp til en time, eller bevisst/ubevisst utføre ødeleggende handlinger for egen prestasjonsevne for å ha en unnskyldning for å ikke prestere (selvhandicapping). Adaptive reaksjoner vil i motsetning vise til egenskaper som å kunne regulere egen atferd ved å justere ineffektive læringsmetoder for å oppnå et best mulig læringsutbytte (Ommundsen & Lemyre, 2007; Zimmerman, 2002).

2.5 Kroppsøvingsfaget

Da litteratursøket mitt vil omhandle hva som er gjort av forsøk på selvregulering i kroppsøving ser jeg på det som relevant å redegjøre kort om faget rammeverk og intensjon, historisk bakgrunn og et kritisk blikk på kroppsøvingspraksisen.

2.5.1 Politisk rammeverk og fagets formål

Det formelle læreplanverket består av et øvrig lovverk og formålsbestemmelser som uttrykker samfunnets hensikt med grunnopplæringen. Læreplanen for et fag er et av de viktigste styringsdokumentene for undervisningen (Hiim & Hippe, 2009). Det er det forpliktende

arbeidsdokumentet som ligger til grunn for skolens og lærerens arbeid med, og planlegging av arbeidet deres (Engelsen, 2003). I utarbeidelsen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK 2020) kom det en offentlig utredning fra Kunnskapsdepartementet i 2015 som satte fokus på hva elever de neste 20-30 årene har behov for å lære. Under kompetanseområdet «Å kunne lære» utdypes det blant annet hvordan metakognisjon og selvregulering er en viktig del av elevenes læring. Dette utdypes slik:

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

Et annet sentral tema for faget i den nye læreplanen er at det skal stimulere til «livslang bevegelsesglede» og til en «fysisk aktiv og helsefremmende livstil ut fra egne forutsetninger». Det skal også motivere elevene til å holde ved like denne livsstilen etter skolegangen og inn i arbeidslivet, samt se fysisk aktivitet og psykisk helse i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2019, 2020). Slik sett relateres ikke kroppsøving bare til skolen eller aktivitetene som utføres i seg selv, men tillegges et viktig samfunnsoppdrag for å fremme folkehelse og livstil.

2.5.2 Historisk bakgrunn av kroppsøving

Kroppsøving er det eneste av de praktisk og estetiske fagene som elevene følger gjennom alle 13 årene i grunnskole og videregående opplæring (Berg, 2021), og har opp gjennom årene forandret karakter. Kirk (2010) trekker frem at fagets historiske røtter er å finne i gymnastikk. Denne praksisen strakk seg i perioden fra midten eller sent på 1800-tallet til tidlig eller midten av 1900-tallet. Elevene skulle være lydige, disiplinerte og ettergivende, noe som var viktig for at skolen skulle fungere som institusjonell praksis. Øvelsene la fokus på presisjon og korrekt utførelse, noe som igjen kunne kobles opp mot den militære praksisen på denne tiden. Faget var i stor grad forbehold gutter, men jentene fikk i senere tid også tilgang (Berg, 2021; Kirk, 2010). Mellom 1920 og 1950 skjedde det et «seismisk skifte» der kroppsøving gikk bort fra

gymnastikken i større grad ble rettet mot sport og idrett (Kirk, 2012, s. 3). Idrett og konkurranse var i lang tid fagets ide før formålet i senere tid endret seg til å se et potensiale for å forebygge overvekt og helseproblemer, men også fremme læring og bevegelsesglede (Berg, 2021, s. 22). Kirk (2010) argumenterer likevel for at idrett fortsatt dominerer praktiseringen av kroppsøvningsfaget, og har gjort dette siden midten av 1900-tallet.

I 2006 skjedde det et paradigmeskifte da læreplanene gikk fra en innholdsorientert læreplan (L97) til en kompetanse- og målorientert læreplan (LK06) (Dale et al., 2011). I 2019 kom det enda en fornyelse som gikk under navnet fagfornyelsen (LK2020). Denne har resultert i nye fagplaner for alle fag i grunn- og videregående skole og har gradvis blitt innført fra august 2020. Kroppsøving har i tillegg til nye og færre kompetansemål, har kompetansemålene gått bort fra fysiske ferdigheter og idrettsprestasjoner til et større fokus på «bevegelsesglede», «planlegging», «refleksjon» og «medvirkning» (Utdanningsdirektoratet, 2019, 2020). Et resultat av dette er at fagfornyelsen ikke lengre inneholder et eget hovedmål som inneholder spesifikke idrettsaktiviteter, samt at kompetansemålene inneholder færre termer med direkte tilknytninger til idrett blant annet begrepene «lagidrett», «individuelle idretter» og «fairplay». Det blir likevel stilt spørsmål til om denne endringen er radikal nok for å kunne flytte «idrettsfjellet» som forskningen viser står sterkt i faget (Aasland et al., 2020, s. 37).

2.5.3 Et kritisk blikk på kroppsøving

Kroppsøving er et av de mest populære fagene i skolen (Larsson, 2016) men kritiseres for å være et aktivitetsfag fremfor et tydelig læringsfag (Annerstedt, 2007). Faget påvirkes i stor grad av den rådende sportsdiskursen og passer dermed best for elever som har idrettserfaring og driver med organisert konkurranseidrett på fritiden (Larsson, 2016; Säfvenbom et al., 2015; Walseth et al., 2017). Denne praksisen bidrar til en polariserende effekt hvor det er disse elevene som drar størst nytte av faget, mens resten av elevene blir marginalisert (Larsson, 2016, s. 37-38). Casey og Larsson (2018) beskriver et fag i, eller nær krise, og stiller blant annet spørsmål til fagets verdi, sosiale ulikheter og kvaliteten av det som læres bort. De sier også at forskningen har sagt det samme i flere tiår, men at lite har forandret kroppsøvningspraksisen. En forklaring på hvorfor idretten står så sterkt i faget kan ifølge Crum (2017) være at de som utdanner seg til å bli kroppsøvingslærere i mange tilfeller har en stor interesse for, og har selv vært dyktige innen idrett og har igjen også lettest for å henvende seg til idrettsflinke elever. Dette vil kunne være en selvforsterkende sirkel.

Crum (2017) påpeker også at det er to måter å forstå kroppsøving på; «kroppsøving som trening av det fysiske», eller kroppsøving som «utdanning gjennom det fysiske» (Crum, 2017, s. 238; egen oversettelse). Larsson (2016) trekker frem at fysisk trening og ballspill i stor grad vektlegges i kroppsøvingstimene, mens aktiviteter som friluftsliv og dans blir mindre vektlagt til tross for at disse også er en del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Larsson (2016) sier at den tidligere læreplanen LK06 i noen tilfeller ble oppfattet som vag og lite konkret da ingen spesifikke aktiviteter eller idretter nevnes i planen. Denne usikkerheten kan se ut til å ha resultert at noen elever og lærere forenkler måten de omtaler faget på ved å implementere noen enkelte idretter som en selvsagt del av faget. Hay og Macdonald (2010) legger frem i sin studie at en bakgrunn innen idrett og stort konkurranseinstinkt var høyt verdsatt i vurderingsprosessen av elevene, mens Aasland (2019) trekker frem bruken av måleinstrumenter og fysiske formtester som en mye brukt metode for å vurdere elevene. Resultatene av disse studiene viser til et fag sterkt preget av en sportsdiskurs og at kroppsøving legges opp som trening av elevenes fysiske form. Som et resultat av dette understreker Walseth et al. (2017) at guttene dominerer faget, jentene ønsker et annet innhold i kroppsøvingstimene og at det også skaper utfordringer knyttet til jentenes identitetsdanning. Faget som da i utgangspunktet skal bidra til «livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020) virker for mange elever, særlig jentene, mot sin hensikt slik det praktiseres i dag. Trivselen ser ut til å avta med alderen med størst endringer mellom 5. og 7. trinn, og mellom 8. og 10. trinn (Moen et al., 2018).

Med dette teoretiske rammeverket til grunne vil neste kapittel utdype den metodiske tilnærmingen for å løse oppgavens problemstilling og undersøke hva tidligere forskning forteller oss om SRL i faget kroppsøving.

3.0 Metodisk tilnærming

Metode er en fremgangsmåte eller et middel for å løse en problemstilling og komme frem til ny kunnskap, og er med dette en sentral del av forskningsprosessen (Dalland, 2012). Dette kapittelet har som mål å gjøre rede for valg av metode og søkeprosess i arbeidet for å finne relevant litteratur for å besvare denne oppgavens problemstilling. Metodisk gjennomføring, søke- og utvelgelsesprosessen redegjøres også for i dette kapittelet.

3.1 Valg av metode

Metodevalg styres av problemstilling og tematikken tilknyttet studien (Thomas et al., 2015), og for å kunne svare på forskningsspørsmålet «hva vi vet om selvregulering i kroppsøving fra før av», er en systematisk litteraturstudie benyttet i denne oppgaven. Hensikten er å få et helhetlig bilde av det som tidligere er gjort av studier innenfor det definerte forskningsområdet samt hvilke metodiske tilnærminger som er blitt brukt og hvilke konklusjoner som er blitt trukket. Det er ulike metoder som kan brukes for å gjennomføre litteraturstudie, hvor de ulike metodene har ulike formål (Arksey & O'Malley, 2005; Aveyard, 2018). På bakgrunn av problemstillingen i denne oppgaven er scoping review (Arksey & O'Malley, 2005; Aveyard, 2018) vurdert til metoden som var mest passende. Ved å bruke scoping review som metode vil formålet være å kartlegge hovedelementer innen et gitt tema (Arksey & O'Malley, 2005), noe som igjen er en viktig del av denne studien. Scoping review er også ifølge Arksey og O'Malley (2005) best egnet om det ikke finnes tidligere litteraturstudier på feltet. På bakgrunn at det heller ikke er gjort tidligere litteraturstudier på hva vi vet om SRL i kroppsøving, er scoping review valgt og sett på som den mest hensiktsmessige metoden for denne studien. En litteraturstudie som dette vil forhåpentligvis øke forståelsen for selvregulering og belyse hva som er viktig for praksisen til fremtidige kroppsøvingslærere.

3.2 Litteraturstudie som metode

Denne oppgaven bygger på litteraturgjennomgang av ulike empiriske studier gjort på SRL i faget kroppsøving. Et litteraturstudie baserer seg på eksisterende og relevant forskning på det gjeldende temaet som er valgt å se nærmere på (Boote & Beile, 2005). Det er også viktig at forskningen som blir gjort er hensiktsmessig og meningsfull, og Boote og Beile (2005, s. 3) påpeker at «*To be useful and meaningful, education research must be cumulative; it must build on and learn from prior research scholarship on the topic.*». Litteraturgjennomgang kan på

dette grunnlag sies å være en viktig forskningsmetode for å finne ut av hva slags forskning som eksisterer på feltet fra før av.

Litteraturstudie defineres av Hart (1998) som: «*Utvalget av tilgjengelige dokumenter (både publiserte og upubliserte) om emnet, som inneholder informasjon, ideer, data og bevis skrevet fra et bestemt ståsted for å oppfylle bestemte mål eller uttrykke visse synspunkter på emnets natur og hvordan det skal undersøkes, og effektiv evaluering av disse dokumentene i forhold til den foreslåtte forskningen*» (Hart, 1998, s. 13; egen oversettelse).

Litteraturstudie er i lyset av dette en metode hvor litteraturen rundt den valgte problemstillingen blir systematisk gjennomgått og analysert. Studien kan være både av både kvalitativ og kvantitativ art, avhengig av om datamengden som er innsamlet er stor nok, og hva slags data som er innsamlet. Ved bruk av denne metoden kan man innhente relevant data for sin forskning uten at man selv utfører empiriske studier. Dette vil være en fordel da man på relativt kort tid kan innhente store mengder data, bearbeide informasjonen og få et godt overblikk over et gitt tema. Hart (1998) peker på to ulike bruksområder for en litteraturstudie som er relevant å nevne her. Den første er å benytte litteraturstudie som et forprosjekt før en skal utføre en empirisk studie. På denne måten kan forskeren få en oversikt over tidligere studier, oppdage eventuelle hull og se hva som trenger ytterligere forskning. Den andre er å benytte litteraturstudie for å kunne besvare et bestemt forskningsspørsmål (Hart, 1998), noe denne oppgaven har som intensjon å gjøre. Hart (2018) belyser også viktigheten av litteratursøk da dette medfører en større forståelse av sin egen problemstilling og man får en større oversikt over hva som allerede er gjort, hvilke forskningsmetoder som er brukt og hvilke utfordringer som burde adresseres.

3.3 Scoping review

Det finnes ulike metoder for å gjennomføre scoping review, og Arksey og O'Malley (2005) sin studie var først ute med å presentere en felles fremgangsmåte for hvordan et scoping review burde utføres. Forskningsmetoden deres baseres på de forskningsmetodene som igjen brukes i systematiske litteraturstudier, og presenteres i fem steg:

Steg 1: Identifisere forskningsspørsmålet

Steg 2: Identifisere relevante studier

Steg 3: Utvelgelse av studier

Steg 4: Kartlegge data

Steg 5: Sortere, oppsummere og rapportere resultater

Det finnes flere studier som tidligere har benyttet seg av Arksey og O'Malley (2005) sin modell for å gjennomføre et scoping review (Daudt et al., 2013; O'Flaherty & Phillips, 2015; Pham et al., 2014; Sabiston et al., 2019), og denne studien vil også benytte seg av samme modell.

Steg 1: Identifisere forskningsspørsmålet

For å kunne undersøke det aktuelle temaet gjennom et scoping review burde forskningsspørsmålet være ganske bredt (Arksey & O'Malley, 2005), men likevel med noen klare rammer (Colquhoun et al., 2014). Rammene vil bli gjennomgått i steg 3. Denne studiens forskningsspørsmål er:

«Hva forteller tidligere forskning oss om selvregulert læring i kroppsøving?»

Steg 2: Identifisere relevante studier

Dette steget handler om å finne de studiene som er mest relevante for temaet som skal forskes på. Man må ha en klar plan for hvilke databaser og hvilke søkeord som skal tas i bruk i søkeprosessen (Arksey & O'Malley, 2005; Aveyard, 2018). For å finne relevant informasjon og litteratur til denne oppgaven er følgende søkemotorer og databaser brukt: ERIC, Scopus, Oria, Web of Science, og ScienceDirect. Grunnen for å bruke ulike databaser er for å øke sannsynligheten for å finne studier som er relevante for denne oppgaven. Alle søk ble utført i februar 2022.

Søkene som ble gjennomført benyttet den boolske operatoren «AND» for å kunne koble sammen søkeordene slik at de må stå sammen (Aveyard, 2018). For å unngå et skjevutvalg av studier ble det brukt rikelig med tid på preliminære søk for å utarbeide en best mulig søkestreng som forhåpentligvis vil kunne fremlegge de mest relevante publiseringene for temaet i denne oppgaven. Søkeordene «metacognition», «motivation» og «metacognitive strategies» ble brukt, men da disse henger tett sammen med «self regulated learning» og tilsynelatende gav mange av de samme treffene ble de utelatt i den ferdige søkestrengen. Etter hvert ble det klart at det mest hensiktsmessige var at søkeordene var inkludert i emneordene, sammendraget eller tittelen, noe som Aveyard (2018) også påpeker vil være en tilstrekkelig metode å finne søkeordene på. Søkestrengen som ble brukt i det endelige søket var: "self regulated learning" AND "learning strategies" AND "physical education". Denne strengen ble

brukt i samtlige databaser. Søkene ble kun utført på engelsk da dette er hovedspråket i akademia. Oversikten over søketreffene i de ulike søkemotorene blir vist til i Tabell 1 under.

Tabell 1: Oversikt over søketreff

Søkeord	Resultater				
	ERIC	Scopus	Web of Science	ScienceDirect	Oria
"self regulated learning" AND "learning strategies" AND "physical education"	8	8	6	53	44

Steg 3: Utvelgelse av studier

Utvelgelsesprosessen er avhengig av at det er utarbeidet tydelige inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier som er helt nødvendig i screeningprosessen av studiene (Arksey & O'Malley, 2005). Kriteriene skal bidra til å finne relevante, og fjerne irrelevante studier for å kunne gi svar på problemstillingen (Aveyard, 2018). Screeningprosessen er den delen av litteraturstudiet der studiene som er funnet i søkeprosessen blir vurdert opp mot inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier (Aveyard, 2018). Første steg i screeningen er å fjerne alle duplikater, for så å gjennomgå alle studienes tittel og abstrakt som vurderes opp mot kriteriene. De studiene som ikke går under kriteriene skal ekskluderes, hvor man etter dette gjennomgår resterende studier i sin helhet og igjen vurderes. Studiene som innfrir kriteriene på dette tidspunkt, er de studiene som skal inkluderes i litteraturstudien (Arksey & O'Malley, 2005).

Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Tydelige inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier er svært hensiktsmessig for å kunne avgrense studien for å belyse det aktuelle temaet, samt at studien er etterprøvbart (Arksey & O'Malley, 2005). Kriteriene i denne oppgaven ble utarbeidet og satt opp på bakgrunn av formålet for denne studien. For å kunne kvalitetssikre studien i størst grad var et av kriteriene at artiklene skulle være fagfellevurderte. Fagfellevurdering er en måte for å kvalitetssikre vitenskapelige publiseringer hvor kompetente fagpersoner innen et område evaluerer verdien

og viktigheten av artikkelen, men også ser etter metodiske, faglige eller logiske feil. Ved en slik gjennomgang kvalitetssikres nøyaktigheten, troverdigheten av vitenskapen for å kunne avgjøre om den bør publiseres (Newton, 2010). Det å bruke fagfellevurderte publiseringer vil mest sannsynlig øke kvaliteten på funnene i studien, men det er fortsatt ingen kvalitetsgaranti. De endelige funnene som presenteres er noe jeg selv må stå til ansvar for gjennom screeningprosessen. Videre skal studiene være publisert på norsk eller engelsk grunnet egen språkforståelse. Studiene som inkluderes er også avgrenset til artikler som er skrevet etter år 1999 da jeg ønsker å ekskludere utdatert litteratur fra denne studien. Alle inkluderte studier skal også være originale artikler eller litteraturstudier, dermed er ikke bøker eller avhandlinger inkludert. Studien skal undersøke SRL hos barn og unge, og derfor er det et kriterium at respondentene går på grunnskolen (1-13. trinn). Eksklusjonskriteriene er til for å utelukke studier som ikke er representative innenfor normale rammer. Denne studien har kun et eksklusjonskriterium, og er at studier som kun inneholder et kjønn skal ekskluderes. De ulike kriteriene for studien presenteres punktvis nedenfor.

Inklusjonskriterier

- Publisert på norsk eller engelsk
- Publisert etter 1999
- Publisert i vitenskapelige tidsskrifter
- Omhandler elever i grunnskolen (1-13. trinn)
- Omhandler SRL av elever
- Originale artikler eller litteraturstudier

Eksklusjonskriterier

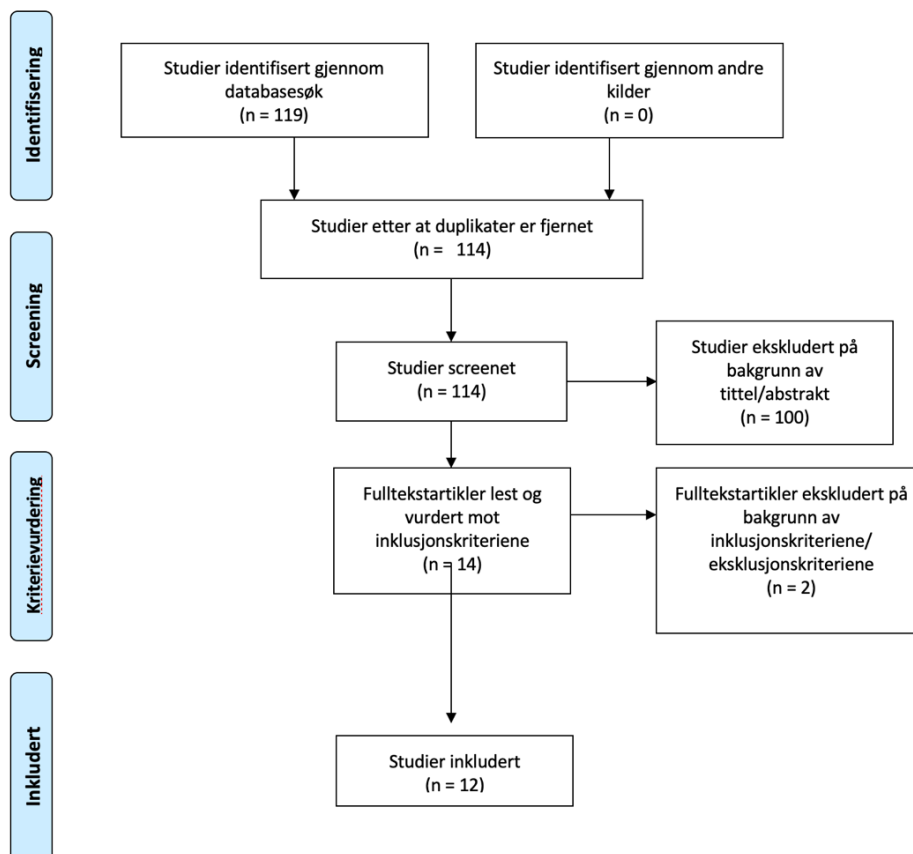
- Studier som kun inneholder et kjønn

Utvelgelsesprosessen

Søketreffene i de ulike databasene ved bruk av den endelige søkestrengen: "self regulated learning" AND "learning strategies" AND "physical education" ga 119 treff totalt. Søket i de ulike søkemotorene var seg imellom noe ulike da ERIC ga 8 treff, Scopus ga 8, Web of Science ga 6, og ScienceDirect ga 53. Oria ga i utgangspunktet 386 treff, men ved å huke av at treffene ikke skulle være eldre enn fra år 2000, skulle omhandle physical education og være fagfellevurderte ble tatt i bruk, ble det 44 treff, og 119 totalt. Etter dette ble alle dubletter fjernet. Videre ble samtlige titler gjennomgått og vurdert ut ifra inklusjons- og eksklusjonskriteriene.

Titler som ikke var relevante ble ekskludert, og titler som ikke kunne direkte inkluderes ble med videre i prosessen. I neste steg ble alle abstraktene lest igjennom, noe som ga mye tydeligere indikasjoner på om studien var relevant nok til å inkluderes. Da søkestrengen ikke tok hensyn til om det var lærere eller elever studien skulle gjelde for, omhandlet mange treff læreres SRL. Disse ble ekskludert før resterende av studiene ble med videre og lest igjennom i sin helhet. Moher et al. (2009) utviklet i sin studie et PRISMA flytskjema som gir en oversikt over utvelgelsesprosessen. Utvelgelsesprosessen for denne studien er beskrevet nedenfor i Figur 1.

Gjennomgangen av søketreffene og selve utvelgelsesprosessen har vært både tidkrevende og utfordrende. Til tross for en omfattende og nøye prosess kan man likevel ikke se bort i fra at visse publikasjoner kan ha blitt utelatt, eller at søkestrengen kunne vært utformet annerledes for å forbedre søket. Likevel vil litteratursøket som er gjennomført i denne oppgaven gi gode indikasjoner på hva som finnes av forskning på dette fagfeltet.



Figur 1: PRISMA flytskjema som viser oversikt over utvelgelsesprosessen

Steg 4: Kartlegge data

I steg fire er det dataene som skal hentes ut fra studiene som er inkludert (Arksey & O'Malley, 2005; Colquhoun et al., 2014).

Steg 5: Sortere, oppsummere og rapportere resultater

Etter dataene var kartlagt ble fire gjennomgående temaer identifisert og diskutert. Disse temaene er; læringsklimaer og oppgavemål, effekten av lærerhjelp, andre faktorer bak elevenes SRL og alternative metoder.

3.4 Etiske vurderinger

Da denne studien er en litteraturstudie og baserer seg på eksisterende litteratur, skal det ikke meldes fra til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Masteroppgaven inkluderer ikke respondenter og trenger heller ingen godkjenning av Fakultetets etiske komité (FEK), men skal oppgaven skal likevel meldes inn og registreres hos FEK. Det vil likevel være nødvendig å være kritisk til egne etiske valg i min studie, og det vil bli viktig å skille mellom egne tolkninger og forfatternes ord i de ulike artiklene som blir gjennomgått. Dette viser Aveyard (2018) til og trekker også frem viktigheten av å være bevisst rundt holdningene man selv har som individ. Det vil med andre ord være viktig som forsker å fremtre så objektiv som mulig i forhold til funnene litteraturstudien kommer frem til. Videre vil det være viktig å opprettholde en korrekt oversettelse av artiklene fra engelsk til norsk da alle inkluderte artikler er på engelsk. En stor utfordring her er å unngå å lage nye meninger og tolkninger ved feil oversettelse. Samtidig må jeg ta vise hensyn til opphavsretten som er tilknyttet det akademiske fagstoffet (Dalland, 2012).

3.5 Kritisk vurdering av eget arbeid, validitet og overførbarhet

Studien er gjennomført som litteraturstudie og ifølge Murad et al. (2016) sin evidenspyramide er dette studiemetoden med høyest validitet. Å gjennomføre litteraturstudien som et scoping review gir muligheter for å kartlegge de viktigste elementene samt gi en svært god oversikt over temaet i studien (Arksey & O'Malley, 2005; Daudt et al., 2013). Studiedesignet styrker dermed denne studiens validitet da metoden er godt egnet for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Noe som likevel kan være en begrensning for studiemetoden, er at litteratursøket i seg selv ikke har noe automatisk kvalitetsvurdering av studiene (Arksey & O'Malley, 2005), og man kan potensielt sett risikere å ende opp med studier av lite relevans og

validitet. Derfor har samtlige studier blitt sett på med et kritisk blikk for å unngå å trekke feilaktige konklusjoner basert misvisende informasjon.

Thagaard (2013) sier at man som forsker bør redegjør for hvordan man i analysen har grunnlag for å trekke konklusjoner. Da denne studiens formål er å finne ut hva tidligere forskning forteller oss om forskning av SRL i kroppsøving satte jeg meg i forkant av litteratursøket grundig inn i teori om SRL og kroppsøving for å styrke validiteten av diskusjons- og konklusjonskapitlet. For å være bevisst på egen rolle som medprodusent av kunnskap og øke studiens validitet ytterligere har jeg også gjennom dette metodekapitlet redegjort for valg av metode og hvordan studien er gjennomført. Jeg har forsøkt å være klar over hvordan egne holdninger og forståelse kan påvirke arbeidet og derfor prøvd å inneha en så objektiv tilnærming til teorien og studiene som mulig. En reflektert holdning som dette kan bidra til å øke studiens validitet (Thagaard, 2013). En annen utfordring ved litteraturstudie er de store mengdene data som skal gjennomgås som kan ha en effekt på hvorvidt forskeren kan gå i dybden og bredden på det som skal analyseres (Arksey & O'Malley, 2005). Denne studien har kommet frem til, og analysert 12 artikler, noe som er en overkommelig mengde data å analysere innen det gitte tidsrommet for masteroppgaven. Det er likevel en rikelig mengde data, noe som gjør det vanskelig å virkelig gå i dybden på hver artikkel, og er noe som kan være en svakhet ved studien.

Studien gir mye kunnskap om et stort tema og forsøker å skape en oversikt over eksisterende kunnskap på fagområdet. Jeg har forsøkt å identifisere viktige temaer og på bakgrunn av dette belyse hva som er viktig for fremtidig lærerpraksis og forskning. Da SRL er stort tema som ikke bare er viktig for læringsprosesser i kroppsøvingsfaget vil kunnskapen som fremstilles i denne oppgaven også kunne være overførbart til andre fag i skolen, men også utenfor skolesammenheng. Studien kan være et godt grunnlag for videre forskning på SRL.

Tabell 2: Inkluderte studier

#	Forfatter og journal	Tittel	Metode	Design	Utvalg og område
1	Duivenvoorden, Kamp, Hilvoorde & Savelsbergh (2021) Journal of Physical Education and Sport	<i>Self-regulated learning strategies during self-controlled practice in physical education</i>	Tverrsnittstudie	Kvantitativ	Nederland N = 79
2	Ilker & Demirhan (2011) Journal of Physical Education and Sport	<i>Relationship between Turkish students' achievement goals and motivational strategies in physical education</i>	Tverrsnittstudie	Kvantitativ	Tyrkia N = 1065
3	Kermarrec, Regaieg & Clayton (2021) Physical Education and Sport Pedagogy	<i>Mixed - methods approaches to learning strategies and self-regulation in Physical Education: a literature review</i>	Litteraturstudie	Kvantitativ	13 artikler
4	Koçu & Kaya (2021) The Asian Institute of Research	<i>Examination of 8th Grade Students' Learning Strategies Based on Self-Regulation in Physical Education and Sports Class</i>	Tverrsnittstudie	Kvantitativ	Tyrkia N = Ikke oppgitt
5	Kolovelonis, Goudas & Dermizaki (2012) International Journal of Sport and Exercise Psychology	<i>The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education</i>	Randomisert kontrollert studie	Kvantitativ	Hellas N = 85
6	Laxdal, Mjåtveit, Leibinger, Haugen & Giske (2020) Scandinavian Journal of Educational Research	<i>Self-regulated Learning in Physical Education: An Analysis of Perceived Teacher Learning Support and Perceived Motivational Climate as</i>	Tverrsnittstudie	Kvantitativ	Norge N = 554

		<i>Context Dependent Predictors in Upper Secondary School</i>			
7	Ommundsen (2003) Educational Psychology	<i>Implicit Theories of Ability and Self-regulation Strategies in Physical Education Classes</i>	Tverrsnittstudie	Kvantitativ	Norge N = 343
8	Ommundsen (2006) Psychology of Sport and Exercise	<i>Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals</i>	Tverrsnittstudie	Kvantitativ	Norge N = 273
9	Roure, Kermarrec & Pasco (2019) European Physical Education Review	<i>Effects of situational interest dimensions on students' learning strategies in physical education</i>	Tverrsnittstudie	Kvantitativ	Frankrike N = 148
10	Theodosiou & Papaioannou (2005) Psychology of Sport and Exercise	<i>Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings</i>	Tverrsnittstudie	Kvantitativ	Hellas N = 782
11	Trabelsi, Gharbi, Souissi, Mezghanni, Bouchiba & Mrayeh (2021) European Physical Education Review	<i>Video modeling examples are effective tools for self-regulated learning in physical education: Students learn through repeated viewing, self-talk, and mental rehearsal</i>	Kohortstudie	Mixed-methods	Tunisia N = 56
12	Ulstad, Halvari, Sørebo & Deci (2018) Motivation and Emotion	<i>Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial</i>	Randomisert kontrollert studie	Kvantitativ	Norge (Nord - Trøndelag) N = 461 (elever) N = 18 (lærere)

4.0 Resultater

Dette kapitlet presenterer utvalget av studier denne oppgaven har inkludert for å gi svar og innsikt til oppgavens problemstilling: Hva forteller tidligere forskning oss om selvregulert læring i kroppsøving? Hensikten med denne gjennomgangen er å identifisere ulike faktorer som har innvirkning på elevenes SRL i kroppsøvingsfaget, og med dette få en oversikt over hva forskingen viser om denne tematikken. Litteraturstudien inkluderer totalt 12 artikler som inkluderer 11 empiriske studier og en systematisk oversikt. De ulike studiene har opprinnelse fra Tyrkia, Frankrike, Norge, Hellas, Nederland og Tunisia, og strekker seg over et tidsspenn på 19 år.

Self-regulated learning strategies during self-controlled practice in physical education

Duivenvoorden, Kamp, Hilvoorde og Savelsbergh (2021)

Hensikten med studien var å identifisere ulike og observerbar atferd som indikerte distinkte måter elever anvendte SRL under selvkontrollert praksis.

79 elever fra fire skoler i Nederland med en gjennomsnittsalder på 13,1 år deltok i studien. Den tar utgangspunkt i Zimmerman (2002) sin modell av SRL som tre sykliske faser, og fokuserer mest på planlegging- og prestasjonsfasen. Studien involverte en sikteøvelse hvor elevene skulle skyte en ball ved bruk av en racket og treffe et oppmerket område. Elevene bestemte selv avstand til målet og øvelsen ble gjennomført to separate ganger i løpet av en uke.

Pearsson-korrelasjoner fant tre grupper basert på deres praksisstrategi: En distansegruppe (justerte avstand basert på forrige slag), en poenggruppe (justerte avstand basert på prestasjon av forrige slag) og en annen gruppe (ingen strategi). Studien identifiserte forskjellig og observerbar atferd om hvordan elevene anvendte SRL under selvkontrollert praksis. Poenggruppen overvåket egen prestasjon og justerte distansen deretter, mens distansegruppen planla en bestemt distanse og gjennomførte uavhengig av resultatene. Duivenvoorden et al. (2021, s. 901) konkluderer med at kroppsøvingslærere som sikter på progresjon av selvregulerte læringsferdigheter kan vurdere å ta i bruk selvkontrollert praksis. For elever som ikke engasjerer seg kan lærere forsøke å inkludere stimulering av disse prosessene i undervisningen.

Relationship between Turkish students' achievement goal and motivational strategies in physical education

Ilker og Demirhan (2011)

Studien undersøkte sammenhengen mellom tyrkiske elevers målsetting og ulike motivasjonsstrategier.

Utvalget i undersøkelsen bestod av 504 gutter og 561 jenter på mellom 15 og 18 år fra tre offentlige skoler sentralt i Tyrkia. Det ble brukt en todelt spørreundersøkelse der første del undersøkte elevenes måloppnåelse, mens andre del undersøkte motivasjons-strategier for læring. Undersøkelsen bestod av 44 elementer som gikk på mestringstro, kognitiv strategibruk, selvregulering, egenverdi og eksamensangst (e. test-anxiety), hvor elevene skulle svare på en skala fra 1-7.

Resultatene til Ilker og Demirhan (2011) viste korrelasjon mellom elevenes selvregulering og kognitiv strategibruk, mestringstro, egenverdi og eksamensangst. De belyste negative utfall ved bruk av prestasjonsorientert tilnærming samt vegringsmål (e. avoidance goal) i faget. Selv om korrelasjonene ikke var signifikante, viste de at mestringsmål i større grad henger sammen med positive utfall i form av kognitiv strategibruk og mestringstro. Studien konkluderte med at kroppsøvingslærere burde fasilitere for et mestringsklima og tilrettelegge for elevenes mestringsmål.

Mixed - methods approaches to learning strategies and self-regulation in Physical Education: a literature review

Kermarrec, Regaieg og Clayton (2022)

Studiens hensikt var å undersøke og analysere bruken av ulike «mixed-methods» i SRL-forskning i kroppsøving. En metode som tar i bruk både kvalitativ og kvantitativ forskning.

Artikkelen er en litteraturstudie som presenterer 13 studier samlet inn via fire forskjellige databaser. Ingen språk- eller datogrense ble brukt i søket for å inkludere mest mulig forskning. Søket resulterte i 13 inkluderte artikler som igjen ble analysert. Studiene baserte seg på tre teoretiske rammeverk: informasjonsprosessering, SRL, og elevenes tilnærming til læring

Resultatene Kermarrec et al. (2022) belyste at mixed-method er lite forsket på i kroppsøving-sammenheng, men at metoden er godt egnet til informasjonsprosessering, SRL, og elevenes tilnærming til læring. Den er også relevant når man forsker på hvordan elever lærer, og ikke bare hva de lærer. Mixed-methods omtales som nødvendig da læringsprosesser er avhengige av et kompleks samarbeidet mellom eleven og den pedagogiske konteksten.

Examination of 8th Grade Students' Learning Strategies Based on Self-Regulation in Physical Education and Sports Class

Koçu og Kaya (2021)

Studien undersøkte 8. klasse elevers selvreguleringsbaserte læringsstrategier under opplæring av motoriske ferdigheter i kroppsøving.

Elevene svarte på et spørreskjema som brukte en 7- punktts likert-skala med 49 spørsmål. Informantene var fra private og offentlige skoler i Tyrkia, antall informanter var ikke oppgitt annet enn «a large number of subjects». For å analysere dataene ble Mann Whitney U Test og Kruskal Wallis H Test brukt.

Resultatene konkluderte med at det var en statistisk forskjell i selvreguleringscoren elevene hadde i deres variabler og type skole, utdanningsstatus av faren, familiens inntektsnivå og hyppighet av å drive med idrett og deltakelser i konkurranser i enhver gren av skoleidrett. Det var ingen statistisk forskjell mellom andre variabler og elevenes selvreguleringsbaserte læringsstrategier under opplæring av motoriske ferdigheter.

The effects of self-talk and goal setting on self- regulation of learning a new motor skill in physical education

Kolovelonis, Goudas og Dermizaki (2012)

Studiens hensikt var å undersøke effekten av selvsnakk og målsetting på SRL når man skal lære en ny ferdighet i kroppsøving.

85 elever fra 5. og 6. klasse fordelt på to barneskoler sentralt i Hellas deltok i studien. Eksperimentet gikk ut på å kaste 9 dartpiler fra 2,2 meter, hvor gjennomsnittet av alle kastene ble resultatet. Elevene ble tilfeldig fordelt på fem tilfeldige grupper; gruppe 1: prosessmål og

selvsnakk; gruppe 2: prosessmål uten selvsnakk; gruppe 3: resultatmål og selvsnakk; gruppe 4: resultatmål uten selvsnakk; gruppe 5: en kontrollgruppe for kun praksis.

Resultatene viser at selvsnakk forbedret resultatene i større grad enn hos elevene som ikke brukte det. Elevene som kombinerte selvsnakk med enten prosess- eller resultatmål overgikk kontrollgruppen. Kolovelonis et al. (2012) konkluderer med at funnene fra denne studien viser til positive effekten av den kombinerte bruken mellom målsetting og selvsnakk, og at disse SRL-prosessene kan hjelpe elever å forbedre de motoriske og sportslige ferdighetene i kroppsøving.

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

Laxdal, Mjåtveit, Leibinger, Haugen og Giske (2020)

Studiens formål var å undersøke sammenhengen mellom lærerstøtte, motivasjons-klima og SRL i kroppsøving.

554 elever fra fire skoler i Norge deltok i undersøkelsen. Skolene var lokalisert i distriktet Rogaland og representerte urbane, forstads- og landlige bosetninger. Snittalderen på elevene var 17,1 år. Undersøkelsen baserte seg på elevenes hverdagslige erfaringer av kroppsøvingfaget.

Resultatene indikerte at lærerens støtte, ego-involverende og oppgaveinvolverende motivasjonsklima var alle signifikante prediktorer for SRL, men at lærerens læringsstøtte var den mest fremtredende. Laxdal et al. (2020, s. 1129) belyser likevel at elevene ikke ser ut til å aktivt engasjere seg i selvregulert atferd i kroppsøving til tross for at lærerne engasjerer seg i læringsfremmende atferd og dyrker et sunt læringsklima. En grunn til dette kan være at elever ser på kroppsøving som en pause fra skolen, og ikke en arena for læring.

Implicit Theories of Ability and Self-regulation Strategies in Physical Education Classes

Ommundsen (2003)

Formålet til denne studien var å undersøke sammenheng mellom elevens egen mestringstro og bruk av selvregulerings-strategier.

Totalt 343 elever i niende klasse (15-16 år) svarte på en anonym spørreundersøkelse om deres mestringstro og egen selvregulerte strategier i kroppsøvingstimene. Informantene var fra seks ulike skoler, og fra to forstader i Norge. Undersøkelsen var todelt hvor første del undersøkte elevenes mestringstro, og andre del undersøkte selvregulerte strategier. Alle svar ble gitt på en skala fra en til fem.

Resultatene avdekket sammenhenger mellom mestringstro og elevenes bruk av selvreguleringsstrategier. Det ble også trukket fram at man bør revurdere elevenes implisitte teorier om egne evner, og få dem til å tro på at evnene er modifiserbare gjennom innsats, hardt arbeid og læring. I lys av studiens resultater sier Ommundsen (2003) at det er viktig å koble elevenes motivasjon og kognitive ferdigheter for å få en helhetlig forståelse av deres selvregulerte læring i kroppsøving.

Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals

Ommundsen (2006)

Studien undersøker forholdet mellom motivasjons-klima, målsetting og SRL-strategier i kroppsøving.

Informantene i studien bestod av 273 10. klasse-elever på tre forskjellige skoler i Norge. Disse svarte på et anonymt spørreskjema med fire kategorier: målsetting, motivasjonsklima, SRL-strategier og selvhandikapping. Hypotesen var at prestasjonsklima hadde negativ innvirkning på SRL, mens mestringsklima hadde positiv innvirkning.

Resultatene viste at elevene opplevde motivasjonsklimaet som sterkt preget av både mestring- og prestasjonsorientert. Ommundsen (2006) fant ut at i noen tilfeller vil prestasjonsorienterte mål kunne generere adaptive selvregulerte resultater i kroppsøving, men at spørsmålet om en slik tilnærming er utelukkende positivt eller negativt for SRL var mer komplisert enn som så. Til tross for disse funnene er fortsatt rådet til lærere å styrke elevenes involvering i aktiviteten og sette seg oppgavemål for å forbedre konstruktive læringsstrategier og forhindre maladaptive strategier. Funnene viste også at proksimale mål (mål som er oppnåelige innen en relativt kort tidsramme) hadde større innflytelse på elevenes SRL enn mer distale motivasjonsklimaer, men at klimaer, og da spesielt mestringsklima spilte en rolle i elevenes SRL, enten direkte eller indirekte mediert av deres oppnåelsesmål.

Effects of situational interest dimensions on students' learning strategies in physical education

Roure, Kermarrec og Pasco (2019)

Denne studien undersøkte sammenhengen mellom situasjons-basert interesse og læringsstrategier.

Informantene bestod av 148 franske elever på mellom 15 og 17 år fra 10. klasse. Elevgruppen bestod av 40 % gutter, og 60 % jenter fordelt på fem ulike klasser. De deltok først i en 30-minutters økt hvor de ved hjelp av lærer skulle finne ut hvor mye vekt de kunne ta i benkepress på en repetisjon. Ingen forkunnskaper eller spesifikke strategier ble lært bort før økten. Etterpå svarte de på en anonym undersøkelse bestående av to skalaer, en om situasjonsbasert interesse, og en annen om situasjonsbestemte læringsstrategier.

Korrelasjon- og regresjonsanalyser av svarene i Roure et al. (2019) sin studie ga resultater som viste til at aktiv utforskning (e. exploration intention) virker positivt på de læringsstrategiene elevene tar i bruk. Studien fremmer at elever burde få friheten til å velge og ha en større innvirkning i undervisningsopplegget, samt at lærere burde designe oppgaver som behøver krevende kognitive prosesser, som igjen krever aktiv utforskning.

Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings

Theodosiou og Papaioannou (2006)

Studiens formål var å undersøke sammenhengen mellom elevs metakognitive prosesser og deres målsetting, motivasjonsklima og involvering av sport på fritiden i kroppsøving.

Totalt 782 elever som gikk på offentlige barneskoler (n = 182), ungdomskoler (n = 365) og videregående skoler (n = 235) i Hellas, deltok i studien. Elevene gikk fra 5. til 12. klasse, og klassene ble undervist av 11 kroppsøvingslærere. De fylte ut spørreskjemaer som omhandlet oppgave- og ego-orientering, motivasjonsklima, metakognisjon, innsats og glede i kroppsøving samt sport og treningsatferd i settinger utenfor skolen.

Studiens resultater viser at både oppgaveorientering og en persepsjon av mestringsklima hadde en unik innvirkning i elevenes metakognitive aktivitet. Resultatene viste også at metakognisjon

hadde en medierende rolle mellom mestringsklima og oppgaveorientering, samt en viktig rolle i hvor hyppig elevene involverte seg innen sport og trening. Konklusjonen belyser viktigheten av oppgaveorientering og mestringsklima for utviklingen av metakognisjon i kroppsøving.

Video modeling examples are effective tools for self-regulated learning in physical education: Students learn through repeated viewing, self-talk, and mental rehearsal

Trabelsi, Gharbi, Souissi, Mezghanni, Bouchiba og Mrayeh (2022)

Studien undersøkte effekten av videomodellerings-eksempler (VME) i forhold til ungdomsskoleelevers SRL i kroppsøving

Totalt 56 elever (28 gutter og 29 jenter) på 16-17 år, deltok i et syv ukers program med hensikt å tilegne seg nye motoriske ferdigheter ved bruk av VME, uten hjelp fra lærer eller andre elever. Elevene var fra tre ulike klasser fra en skole i byen Sfax i Tunisia. En to timer lang økt fant sted en gang i uken for hver av de tre klassene hvor det ble gjennomført gjentatte målinger gjennom gymnastikkulvrutiner i tillegg til en tilpasset skriftlig prøve og en motorisk test før og etter intervensjonen. Semistrukturerte intervjuer på 15 minutter ble utført for å utforske elevenes selvregulerte læringsstrategier.

I lys av studiens funn kunne Trabelsi et al. (2022) konkludere med at selvregulert læring gjennom VME i kroppsøving vil gi ungdomsskoleelever mulighet til å tilegne seg nye motoriske ferdigheter og kunnskaper, også i fravær av hjelp fra andre elever eller lærere. VME kan trigge elevenes metakognisjon og kompensere for utenforstående korrigeringer og hjelp. Elevene rapporterte om bruk av tre forskjellige læringsstrategier for å oversette informasjonen de hadde fått fra videoeksemplene til et faktisk læringsutbytte: gjentatte visninger og tolkninger av VME-er, instruktiv selvsnakk og mentale repetisjonsteknikker.

Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial

Ulstad, Halvari, Sørebo og Deci (2018)

Hensikten med studien var å undersøke sammenhengen mellom læreres støtte for autonomi og elevenes motivasjon og resultater i kroppsøving.

Studien inkluderer 461 8. klasse-elever fra 21 klasser, og 18 lærere fra syv skoler lokalisert i Nord-Trøndelag i Norge. Tre av skolene testet en intervensjon som skulle hjelpe lærerne til å bli mer autonomistøttende når de lærer elevene sine læringsstrategier som absorpsjon, innsatsregulering, samarbeidslæring og søke hjelp i kroppsøving. De fire andre skolene var kontrollgrupper og hadde ingen intervensjoner. Totalt 218 elever var i eksperimentgruppen og 243 i kontrollgruppen. Av disse var det 71 elever som ikke deltok i den andre datainnsamlingen. Skolene ble valgt som kontroll- eller intervensjonsgruppe ved loddtrekning. Kvantitative data ble innsamlet to ganger ved bruk av spørreskjema. En SDT prosessmodell ble også testet, med en hypotese hvor intervensjonen ville øke opplevd støtte for autonomi, som igjen påvirker positivt på opplevd kompetanse og autonom motivasjon.

Effekten av intervensjonen hadde signifikant positiv innvirkning på endringer i opplevd støtte for autonomi, læringsstrategier som absorpsjon og innsatsregulering i tillegg til ytelse (karakterer). I SDT prosessmodellen ble flesteparten av forutsetningene positivt støttet. Ulstad et al. (2018, s. 510) konkluderer med at SDT konstruksjoner som autonom motivasjon og opplevd kompetanse er indirekte sammenkoblet via læringsstrategier, anstrengelse, deltakelse og ytelse. I tillegg konkluderes det med at studiens intervensjon gir kunnskap om hvordan man kan vedlikeholde eller i stor grad øke støtte for autonomi samt læringsstrategier og ytelse i kroppsøving på ungdomsskolen

5.0 Diskusjon

Målet med studien var å finne ut hva forskningen sier om selvregulert læring i kroppøving blant elever i grunnskolen, og lage en oversikt over dette. Studien gir innsikt i ulike faktorer som spiller en rolle i elevens egen selvregulerte læring og viser eksempler på forskjellige metodikker som er utprøvd i praksis. Det vil i dette kapittelet legges vekt på gjennomgående temaer, for så å diskutere disse hver for seg. Studiens funn er blitt kategorisert inn i fire ulike temaer, da dette blir sett på som mest hensiktsmessig for å gjøre diskusjonen så oversiktlig som mulig. Temaene som er blitt identifisert og skal diskuteres i denne litteraturstudien er; læringsklimaer og oppgavemål, effekten av lærerhjelp, andre faktorer bak elevenes SRL og alternative metoder.

5.1 Læringsklima og oppgavemål

I analysen og gjennomgangen av alle artiklene ble læringsklima og ulike oppgavemål tematisert og undersøkt spesielt i fem av artiklene (Ilker & Demirhan, 2011; Kolovelonis et al., 2012; Laxdal et al., 2020; Ommundsen, 2006; Theodosiou & Papaioannou, 2006).

I de inkluderte studiene er delte meninger når det kommer til mestringsorientert og prestasjonsorientert undervisning, og hvilken av disse lærere burde fokusere på. På den ene siden anbefaler Ilker og Demirhan (2011) samt Theodosiou og Papaioannou (2006) et mestringsorientert undervisningsopplegg og trekker frem positive funn ved bruk av mestringsorientert undervisning. Ilker og Demirhan (2011) viser direkte tilknytninger til negative resultater ved bruk av prestasjonsorientert undervisning, der elevene opplevde eksamensangst, ønsket å unngå undervisningen og følte lite egenverdi ved en slik undervisningsmetodikk. I Theodosiou og Papaioannou (2006) sin studie understrekes viktigheten av oppgaveorientering og mestringsklima for utviklingen av metakognitive ferdigheter i kroppøving. På den andre siden, og i motsetning til de to sistnevnte studiene, trekker Laxdal et al. (2020) og Ommundsen (2006) frem positive funn knyttet til prestasjonsorientert undervisning. Ommundsen (2006) sier i sin studie at elevene følte kroppøvingstimene var sterkt preget av både mestringsorientert og prestasjonsorientert undervisning, og viste overraskende nok at prestasjonsorientert undervisning kunne bidra til adaptive og selvregulerte resultater. Laxdal et al. (2020) påstår gjennom sine funn at under visse omstendigheter kan prestasjonsorientert undervisning og sosial sammenligning ha en positiv

innvirkning på SRL. Kanskje kan trivselen for et slikt prestasjonsorientert miljø sees i lys av tidligere nevnt litteratur som peker på at det er de idrettsflinke elevene som drar størst nytte av faget, og at det er nettopp disse som viser til en slik adaptiv selvregulert atferd (Hay & Macdonald, 2010; Larsson, 2016; Säfvenbom et al., 2015; Aasland, 2019). Riktignok belyser Ommundsen (2006) at spørsmålet om en slik tilnærming er utelukkende positivt eller negativt for SRL er mer komplisert enn som så, og oppfordrer i størst grad til mestringsorientert undervisning i kroppsøving. Laxdal et al. (2020) anbefaler heller ikke utelukkende bruk av prestasjonsorientert undervisning, da dette også kan ha negativ innvirkning på motivasjon, tilfredsstillelse og følelse av kompetanse. Sistnevnte studie trekker også frem at SRL i norsk kroppsøvingssammenheng ikke er særlig utbredt, og at fagets hensikt og mening kan oppfattes uklart. Denne uklarheten påvirker spørsmål rundt fagets legitimering og om hvordan kroppsøvingen skal gjennomføres, noe som igjen også skaper forvirring fra lærernes side rundt hva som forventes av elever i faget. Som nevnt i tidligere i denne oppgaven kaster Casey og Larsson (2018, s. 38) lys på samme problematikken som nevnes her og beskriver et fag i, eller nær krise, og kaller det for «groundhog day», som sikter til at vi finner samme funn igjen og igjen, men praksisen endres ikke. Laxdal et al. (2020, s. 1128) sier at kroppsøvingslærere burde ha høyere ambisjoner for faget sitt, og ikke nøye seg med at elevene bare er fysisk aktive i timene. De burde i større grad anerkjenne den formative rollen som skapere av morgendagens kroppsøvingslærere og innvirkningen lærerne har på fagets retning, og bruke dette for å fremme formativ undervisning og oppmuntre læringsfremmende atferd. For som Crum (2017) påpeker, kan en av grunnene til at faget er så idrettspreget være at de som utdanner seg til kroppsøvingslærere er selv dyktige og interessert innen idrett, og henvender seg dermed lettest til idrettsflinke elever, noe som kan være en selvforsterkende sirkel. Kanskje dersom kroppsøvingslærere i større grad er bevisste, og anerkjenner sin egen rolle som skapere av morgendagens kroppsøvingslærere, vil man lettere kunne flytte «idrettsfjellet» (Aasland et al., 2020, s. 37) som i stor grad fokuserer på prestasjon og resultater, og heller bidra til «livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020) hvor aktivitetene i seg fremmer indre motivasjon og tilfredsstiller elevenes behov.

Til tross for noen funn hvor prestasjonsklima førte til økt SRL, viste studiene til stor dels enighet om at mestringsklima i sammenheng med mestringsmål/oppgavemål i større grad henger sammen med SRL. Ilker og Demirhan (2011) viste at mestringsmål er linket til positive utfall i form av kognitiv strategibruk og mestringsstro, Theodosiou og Papaioannou (2006) konkluderer med mestringsmål som en sentral del i utviklingen av metakognisjon i kroppsøving,

Kolovelonis et al. (2012) viste at mestringsmål hjalp elevene til å forbedre motoriske ferdigheter, mens Ommundsen (2006) sier at proksimale mål vil kunne ha større innflytelse på elevenes SRL enn mer distale motivasjonsklimaer. Laxdal et al. (2020) omtaler både mestringsklima og prestasjonsklima som viktige faktorer for SRL men trekker ikke frem noen spesifikke oppgavemål. Studien belyser i større grad lærerstøtte som den viktigste faktoren for elevenes SRL og sier at lærerens støtte har en positiv innvirkning på elevenes selvbestemmelse, noe som legger grunnlaget for neste avsnitt og tematikk som belyser hva de inkluderte studiene sier om effekten av lærerstøtte for elevenes SRL.

5.2 Effekten av lærerhjelp

En annen sentral tematikk som var gjennomgående i flere artikler var effekten av lærerhjelp, eller opplevd støtte fra lærer, i forhold til elevenes selvregulerte læring (Duivenvoorden et al., 2021; Laxdal et al., 2020; Trabelsi et al., 2022; Ulstad et al., 2018).

Som nevnt over trekker Laxdal et al. (2020) frem lærerens støtte som den mest fremtredende faktoren for elevenes SRL i kroppsøvningsfaget. Dette støttes også av Ulstad et al. (2018) sin RCT studie hvor en intervensjon med formål å undersøke effekten av lærerens støtte for elevenes motivasjon og resultater ble gjennomført. Intervensjonen viste signifikante positive innvirkninger på elevenes læringsstrategier, opplevd støtte for autonomi og ytelse. Dette er også i tråd med Vygotsky og Cole (1978) sitt syn på SRL som noe som utvikles over tid og blir mer fremtredende med alderen, og er ikke noe barn er født med. Studiene til Laxdal et al. (2020); Ulstad et al. (2018) og resultatene som presenteres underbygger viktigheten av det selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) poengterer. De viser nemlig til at elevenes handlinger og atferd er påvirket av motivasjon gjennom grad av selvbestemmelse, og at et av motivasjonens grunnleggende behov, behovet for autonomi, er sentralt i den pedagogiske praksisen. Elevene trenger å føle seg involvert i undervisningen og ikke bare være passive deltakere som møter opp til kroppsøvingstimene. Dette viser til dilemmaet lærere står ovenfor ved at hjelpen deres er elementær, men like viktig er elevenes egen følelse av autonomi, og at de selv har en innflytelse i undervisningen. Som nevnt i Vygotsky og Cole (1978) har læreren altså som jobb å fungere som en stillasbygger og hjelpe elevene å optimalisere sin proksimale utviklingszone (ZPD), der læringsutbytte maksimeres.

I motsetning til funnene til Ulstad et al. (2018) viser resultatene til Laxdal et al. (2020, s. 1129) at til tross for lærernes engasjement i læringsfremmende aktiviteter, virker likevel elevene ikke

å aktivt engasjere seg i selvregulert atferd. Funnene som presenteres her er interessante da det strider imot selvbestemmelsesteoriens prinsipper om at autonomi skal føre til økt indre motivasjon, engasjement, involvering i læringsprosesser og SRL (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002). Laxdal et al. (2020, s. 1129) begrunner funnene sine med at elevene kanskje ser på kroppsøvingsfaget som en pause fra skolen heller enn en læringsarena, noe også Annerstedt (2007) nevner i sin beskrivelse av kroppsøving som et aktivitetsfag fremfor et tydelig læringsfag. Kanskje oppfatninger av tidligere læreplaner som vage og lite konkrete (Larsson, 2016) kan være en av grunnene til at kroppsøving blir sett på et fag som skal bidra til «trening av det fysiske», og ikke «utdanning gjennom det fysiske» (Crum, 2017, s. 238; egen oversettelse). Da Laxdal et al. (2020) og Ulstad et al. (2018) sine studier fremhever viktigheten av lærerhjelp viser Trabelsi et al. (2022) og Duivenvoorden et al. (2021) til metoder som fremhever positive resultater også i fravær av hjelp fra lærere eller andre elever. Trabelsi et al. (2022) tok i bruk video-modelleringseksempler (VME) der elevene ble vist videoer-eksempler av ulike gymnastikkøvelser. Resultatene sier at VME vil kunne trigge elevenes metakognitive evner uten hjelp fra andre. Duivenvoorden et al. (2021) viser til positive resultater ved selvkontrollert praksis, og identifiserte ulike strategibruk ved bruk av metoden. Studien gjennomførte en intervensjon hvor elevene i stor grad var helt selvdrevne i en sikteøvelse der de skulle skyte en ball med racket innenfor et oppmerket område. Tatt i betraktning, vil det til tross for positive funn ved å gi elevene en større autonom rolle i undervisningen, likevel være grunn å tro at lærerens tilstedeværelse og rolle i planleggingen av undervisningen er viktig.

5.3 Andre faktorer bak elevenes SRL

Da SRL inneholder mange begreper og prosesser vil det være vanskelig å ha en tilnærming som fungerer som det Kirk (2012, s. 4) betegner som en «one-size-fits-all» modell, til hvordan elever blir selvregulerte individer i kontroll over egen læring i kroppsøving. Noen av de inkluderte studiene undersøkte hvilke andre sammenhenger som påvirket elevenes SRL (Koçu & Kaya, 2021; Ommundsen, 2003), noe som vil bli drøftet her.

Ommundsen (2003) sine resultater viser sammenhenger mellom elevenes egen mestringstro, og bruken av SRL-strategier, som igjen er i tråd med Bandura (1986) sin teori om mestringstro. Resultatene støtter også annen forskning som viser at det finnes en parallell mellom elevenes egen deltakelse i konkurranseidrett og egenverdi i faget (Hay & Macdonald, 2010; Larsson, 2016; Säfvenbom et al., 2015; Walseth et al., 2017), der elevene som deltar i konkurranseidrett også ser en større egenverdi i faget. Dette tar oss igjen tilbake til problematikken at kroppsøving

praktiseres som et aktivitetsfag, ikke et læringsfag (Annerstedt, 2007; Laxdal et al., 2020), og skaper en polarisert elevgruppe (Larsson, 2016), mellom de «dyktige» og «mindre dyktige» elevene (Aasland, 2019, s. 59), noe fremtidige lærere absolutt burde prøve unngå. Elevene som var med i studien som viste høy grad av mestringstro virket å være bedre rustet til å sette mål for seg selv, og overvåke egen forståelse av disse målene når de arbeider med forskjellige motoriske oppgaver (Ommundsen, 2003). Funnene er også i stil med Bandura og Wessels (1994, s. 1) sin beskrivelse av personer med høy grad av mestringstro som personer som setter seg høyere mål og tilnærmer seg store utfordringer med sikkerhet da de tror på egne evner og at de mestrer disse utfordringene. Disse funnene gir tydelige indikasjoner på at fremtidige lærere burde stille seg sterkere bak fagfornyelsens økende fokus på bevegelsesglede i kroppsøvningsfaget, da det vil være lite sannsynlig at elever som ikke mestrer den idrettslige praksisen av faget vil inneha en særlig stor grad av mestringstro, noe som igjen viser seg å være negativt for elevenes SRL-strategier.

Koçu og Kaya (2021) viker fra de andre studiene da denne studien i tillegg undersøker ytre faktorer slik som foreldrenes utdannelse, foreldrenes lønn, antall søsken og type skole som medvirkende årsaker til elevens SRL. Det ble konkludert med at det var en statistisk forskjell i type skole, utdanningsnivå til faren, lønnsnivå til familien, hyppigheten av involvering av idrett utenfor skolesammenheng og SRL-scoren elevene hadde i deres variabler i undersøkelsen. Funnene er interessante da det viser til variasjonen og kompleksiteten av utfordringene en lærer står ovenfor i arbeidet sitt med å skulle lede en klasse hvor samtlige elever har forskjellige forutsetninger for å skulle bli selvregulerte individer. Selv om studiens resultater er interessante, burde det likevel trekkes frem at dens validitet er tvilsom da det ikke nevnes hvor mange informanter som har deltatt annet et «a large number of subjects», noe som gir oss et dårlig bilde av hvor omfattende den er. Dette sammen med at studiens data er uthentet fra en tidligere masteroppgave gir grunn til å stille spørsmål til aktualiteten og validiteten av resultatene, noe som er synd da funnene i seg selv er interessante. Fremtidig forskning oppfordres til å se nærmere på sosioøkonomiske faktorer i forhold til elevens SRL.

5.4 Alternative metoder

Flere av studiene har selv utført ulike metoder, eller viser til metoder med mål om å bidra til utvikling av elevenes SRL (Duivenvoorden et al., 2021; Kermarrec et al., 2022; Kolovelonis et al., 2012; Roure et al., 2019; Trabelsi et al., 2022). Metodene som vil bli diskutert her er;

situasjonsbasert interesse, mixed-method som forskningsmetode på elevers SRL, selvkontrollert praksis, selvsnakk og målsetting, og videomodelleringsseksempler.

Studien til Roure et al. (2019) undersøkte situasjonsbasert interesse der elevene, uten forkunnskaper, skulle finne ut maks antall kilo de klarte å ta på en repetisjon i benkepress. Det eneste hjulpen de fikk av lærer var å utføre øvelsen riktig. Resultatene konkluderte med at aktiv utforskning i kroppsøving virket positiv på elevenes læringsstrategier, og fremmer bruken av situasjonsbasert interesse hvor elevenes medbestemmelse var sentral. Funnene støtter både selvbestemmelsesteoriens behov om autonomi (Deci & Ryan, 1985) og Utdanningsdirektoratet (2020) sitt mål om medvirkning, men øvelsen benkepress som målenhet for medbestemmelse og SRL hos skoleelever kan oppfattes som utdatert. Øvelsen er sterkt forankret i en foreldet testkultur der summative vurderingsformer (Bloom, 1971) regjerer, og fokuset på kompetanseutvikling og bevegelsesglede er for dårlig til å fungere som rammeverk for å fremme SRL i skolen. Studien setter likevel fingeren på at situasjonsbasert interesse er noe som burde forskes mer på i fremtiden da metodikken setter egenverdi og medbestemmelse i fokus, som igjen er viktige faktorer for utviklingen av SRL.

Kermarrec et al. (2022) sin litteraturstudie på bruken av mixed-methods i forskning på elevers SRL viste seg å være svært relevant når man undersøker hvordan elevene lærer, og ikke bare hva de lærer. Det omtales som en nødvendig metode da læringsprosesser er avhengige av samhandlingene mellom eleven selv, og den pedagogiske praksisen (Kermarrec et al., 2022). Som nevnt tidligere i oppgaven er litteraturstudie i følge Murad et al. (2016) sin evidenspyramide studiemetoden med høyest validitet, og slik sett har denne studien stor tyngde da dataene er uthentet fra 13 andre studier. I lærernes arbeid med å hjelpe elevene sine til å bli selvregulerte individer og nå den proksimale utviklingszone (Vygotsky & Cole, 1978), virker det å være helt sentralt at lærer vet hvordan den enkelte elev lærer på best mulig måte. Mixed-methods virker å kunne være til god hjelp for lærere som ønsker å øke kunnskap om, og relasjon til elevene sine, og hvordan man kan fasilitere for et positivt læringsmiljø som bidrar til bevegelsesglede og motiverte elever. Kermarrec et al. (2022) understreker likevel at forskningen som er utført rundt bruken av mixed-methods i kroppsøvingssammenheng er begrenset, og indikerer at det trengs mer forskning på feltet.

Duivenvoorden et al. (2021) sine resultater er meget interessante i SRL-sammenheng da studien poengterte at selvkontrollert praksis førte til ulik strategibruk blant elevene, og identifiserte

ulike grader av selvregulering. Målet var å treffe en ball med en racket innenfor et oppmerket område hvor elevene selv bestemte avstand, og samtlige elever hadde også lite erfaring med racketsport fra før av. Duivenvoorden et al. (2021) poengterer med sin studie at det er et stort sprik i de selvregulerte læringsferdighetene til elevene, der en omtrent en tredjedel av elevene virket å være selvregulerte ved å regulere og justere strategien sin for å treffe målet, mens resterende elever hadde lite eller ingen regulering. Studien sier at lærere som fokuserer på progresjonen av selvregulerte læringsferdigheter kan vurdere å ta i bruk metoden. Dette kan virke hensiktsmessig for rundt en tredjedel av elevgruppen som mestrer praksisformen, men hva med den resterende elevgruppen? Kanskje kan vi se resultatene i lys av tidligere nevnt litteratur hvor det er de idrettsflinke elevene som drar størst nytte og regjerer i faget, og at det er nettopp disse som representerer de selvregulerte elevene i Duivenvoorden et al. (2021) sin studie. Om metoden skal gjennomføres i praksis burde et nøye forarbeid ligge til grunne hvor samtlige elevers styrker og svakheter er tatt i betraktning, samt at elevene får mulighet å medvirke, og på denne måten unngå at de idrettsflinke elevene har monopol på nytte- og egenverdien av undervisningen.

Kolovelonis et al. (2012) undersøkte effekten av selvsnakk og målsetting på elevenes SRL når de skulle lære en ny ferdighet i kroppsøving, og ferdigheten som ble testet var dart. Elevene ble fordelt tilfeldig på ulike grupper og satte seg ulike mål, og noen hadde positiv selvsnakk, andre ikke. Resultatene viste at selvsnakk, prosessmål og resultatmål virket positivt på resultatene til elevene, og anbefaler videre bruk. En viktig egenskap til selvregulerte elever er ifølge Zimmerman (2002) nettopp det at de setter seg mål, og basert på målene finne effektive strategier for å oppnå dem. Slik sett er det ikke overraskende at studiens resultater stiller seg positive til personlig målsetting. Funnene er også i tråd med målorienteringsteorien som sier at individer som setter seg, spesielt prosessmål, trigges av utfordringene de får, fokuserer på progresjon gjennom innsats og har et ønske om å tilegne seg mer kunnskap for å kunne forstå og mestre ny kunnskap (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Når det kommer til relevansen av selvsnakk tilknyttet SRL sier Vygotsky sin sosiokulturelle teori at språket er et viktig nøkkelverktøy i individets utvikling, og mener at man internaliserer språket sitt gjennom det sosiale miljøet, der dette etter hvert vil fungere som et indre språk for å kontrollere tanker og atferd (Zimmerman & Schunk, 2011). Slik sett kan det tenkes at å fasilitere for et læringsmiljø hvor elevene utfører positiv selvsnakk kan være en god måte for å hjelpe elevene å nå den proksimale utviklingssonen. Når det kommer til gjennomførelse og validitet av studien kan dette diskuteres hvor vidt det som presenteres av resultater om selvsnakk er til å stole på, og det

er flere grunner til dette. For det første kan det stilles tvil til hvor aktuell øvelsen datt er i kroppsøvingssammenheng, og hvorvidt effekten av selvsnakk kan presentere som en allmenn «sannhet». For det andre lener resultatene seg på kun en økt hvor elevene ikke hadde mer enn 9 forsøk på å treffe målskiven, noe som ikke utelater at resultatene kan være tilfeldige. For det tredje baserer resultatene seg på målbare poengsummer fra en økt, altså brukes det en summativ vurderingsform hvor hovedfokuset ligger på resultatet i seg selv og ikke på læringsprosessen, noe som er en viktig del av SRL. Fremtidig forskning burde vende fokuset mot aktiviteter hvor de målbare resultatene ikke er like fremtredende, slik at det på denne måten også henger bedre i tråd med fagfornyelsens ønsker om «livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Trabelsi et al. (2022) sin studie om videomodelleringsseksempler (VME) viser interessante funn, og er også relevant kunnskap inn mot dagens samfunn som er i et stadig behov for økt digital kompetanse. Fra utdanningsdirektoratet sin side er digital kompetanse også en av de grunnleggende ferdighetene som skal implementeres i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det virker å være flere positive faktorer ved å ta i bruk videoeksempler i undervisningen, hvor den ene er at elevene har mulighet til å gjentatte ganger se hvordan en spesifikk øvelse utføres, noe de i dette studiet også rapporterte at de gjorde. De rapporterte også bruk av selvsnakk og mentale øvingsbilder som egenhjelp til å mestre de ulike oppgavene VME-ene viste til, som igjen er i tråd med SRL da de viser at de er i stand til å monitorere og regulere egen atferd på en effektiv måte (Cleary, 2006; Zimmerman, 2002). Ifølge Trabelsi et al. (2022) selv, er dette den første studien gjort av sitt slag og belyser med dette at det trengs mer forskning på bruken av VME i kroppsøving. Studien er likevel svært interessant da VME trigget elevenes metakognisjon uten hjelp fra lærer og andre elever, noe som er helt annerledes enn den tradisjonelle undervisningsmetoden hvor lærerens jobb er å «undervise». Undervisningsmetoden stiller den pedagogiske forventningen av lærerrollen i et nytt lys, og kanskje kan nettopp bruk av VME være et friskt pust inn mot fremtidens kroppsøvingundervisning der man fasiliterer for et læringsmiljø hvor elevene utvikler digital kompetanse og selvregulert læring.

6.0 Oppsummering

Mens de foregående kapitlene har beskrevet og drøftet de inkluderte studiene av litteratursøket, skal dette kapitlet forsøke å oppsummere hovedfunnene som er blitt identifisert. Konklusjonen vil fremheve de mest fremtredende tendensene i forhold til studiens overordnede problemstilling; hva forteller tidligere forskning oss om selvregulert læring i kroppøving? Til slutt vil det bli belyst hva fremtidige lærere burde sette søkelys på som konsekvens av studiens funn.

6.1 Konklusjon

Hensikten med denne studien var å syntetisere kunnskap om det som finnes om SRL i kroppøving for så og se om kunnskapen som fremstilles kan være av nytte for fremtidige lærere i arbeidet mot fagfornyelsens mål om livslang bevegelsesglede. Det var altså ønskelig å skape en oversikt over eksisterende studier som undersøker SRL i faget, slik at man på denne måten kan se hvor faget er i dag, og hvor veien burde gå videre. Resultatene av litteraturstudien viser at det er flere faktorer som må tas hensyn til, men at det heller ikke er noe fasitsvar på hvordan elever utvikler evnen til å selvregulere. Studiene viser likevel at det er noen fellestrekk for elevene som mestrer SRL.

En gjennomgående faktor var at læringsklimaet var en viktig faktor for utviklingen av SRL hos elevene. Positive resultater ved bruk av både resultatorientert og mestringsorientert læringsklima blir trukket frem, men blir hovedsakelig tilknyttet et mestringsorientert klima. Prestasjonsorientert læringsklima ser i større grad ut til å underbygge teorien om at kroppøving er et idrettsfag og ikke aktivitets- og læringsfag, noe som ikke er ønskelig. Det ble også funnet sammenhenger mellom elevenes deltakelse i konkurranseidrett på fritiden, resultatene de fikk i timene og opplevd egenverdi av faget, noe som underbygger at faget trenger å utvikle seg for å bli anerkjent som et aktivitets- og læringsfag. En annen gjennomgående faktor i studiene er viktigheten av støtten elevene får fra lærer, og at lærer fasiliterer for at elevene opplever autonomi i undervisningen. Elevene trenger å føle at de tar en større del i planleggingen og gjennomførelsen av kroppøvingstimene, enn å kun være undervisningsobjekter som møter opp til timen og gjør det læreren sier. Basert på flere av resultatene i denne litteraturstudien virker det hensiktsmessig at elevene i kombinasjon med et mestringsklima setter seg personlige mestringsmål med hovedfokus på prosess og ikke resultat, og at de på denne måten vil inneha

en høyere grad av mestringstro, og er dermed også bedre rustet i utviklingen av egen kompetanse og SRL i faget.

6.2 Veien videre

Da noe av forskningen som er belyst i denne studien er vag og det finnes lite forskning på feltet vil det være vanskelig å si hvor valide de er, og om resultatene er relevante eller ikke. Fremtidig forskning oppfordres blant annet til å undersøke nærmere på effekten av sosioøkonomiske faktorer hos elevene, og hvordan dette påvirker deres evne til å selvregulere egen læring. Da kun en av de inkluderte studiene i denne oppgaven omtaler denne tematikken, hvor også denne studiens relevans kan diskuteres, vil det være svært nyttig for fremtidens lærere å vite mer om hvordan de sosioøkonomiske faktorene har en innvirkning på elevenes læring og selvregulering. Det ble også funnet positive resultater av undervisning som la vekt på situasjonsbasert interesse og at dette styrket elevenes medbestemmelse og egenverdi i faget, men da studiens fremgangsmåte mangler den faglig relevans og tyngde, oppfordres det til mer forskning også på dette feltet. Sist, men ikke minst vil det anbefales mer forskning på undervisning som tar i bruk VME da resultatene virker lovende, men er eneste av sitt slag. Bruk av VME støtter også fagfornyelsens mål om at elevene skal inneha ferdigheter om digital kompetanse, og er svært relevant kunnskap i møte med et samfunn i stadig utvikling.

Til slutt burde fremtidens lærere i større grad anerkjenne sin egen rolle som formative skapere av morgendagens kroppsøvingslærere, hvilken innvirkning de har på fagets retning og hvilken verdi det får i utdanningen. Fremtidens lærerpraksis burde være ambisiøs, fremheve prøving og feiling som en del av læringsprosessene, vende fokuset mot aktiviteter hvor de målbare ressursene ikke er like fremtredende og oppmuntre til læringsfremmende atferd via formative undervisningsmetoder. Kanskje ved en slik undervisningsmetodikk vil kroppsøvingsfaget oppnå sin intensjon, og på denne måten også kunne fasilitere for SRL og livslang bevegelsesglede.

7.0 Referanseliste

- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Multicare förlag AB.
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Aveyard, H. (2018). *Doing a Literature Review in Health and Social Care* (4. utg.). Open University Press.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, ed.) WH Freeman. New York, NY.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A. & Wessels, S. (1994). *Self-efficacy* (Bd. 4). San Diego University Press.
- Beneke, W. M. & Harris, M. B. (1972). Teaching self-control of study behavior. *Behaviour Research and Therapy*, 10(1), 35-41.
- Berg, E. (2021). *Kroppsoving - med rom for alle : om læring, anerkjennelse, samhandling og utforsking* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Bloom, B. S. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York McGraw Hill.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.
- 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.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen akademiske forlag.
- Bråten, I. & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Cappelen akademisk forlag.

- Casey, A. & Larsson, H. (2018). "It's Groundhog Day": Foucault's governmentality and crisis discourses in physical education. *Quest*, 70(4), 438-455. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451347>
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory—self-report. *Journal of school psychology*, 44(4), 307-322.
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Kastner, M. & Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of clinical epidemiology*, 67(12), 1291-1294.
- Creemers, B. P. & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School effectiveness and school improvement*, 17(3), 347-366.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject?: Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 238-244.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* (Forskningsprosjektet ARK, Issue. Pedagogisk forskningsinstitutt. U. i. Oslo.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Danielsen, A. G. (2000). Mangfold og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, (2), 28-32.
- Daudt, H. M., van Mossel, C. & Scott, S. J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: a large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC medical research methodology*, 13(1), 1-9.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting self - determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- 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. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: læreplanen som idébærer- et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self - determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Hart, C. (1998). *Doing a literature review: releasing the social science research imagination* (1. utg.). Sage Publications.
- Hart, C. (2018). *Doing a literature review: Releasing the research imagination* (2. utg.). Sage Publications.
- Hay, P. J. & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, education and society*, 15(1), 1-18.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Gyldendal akademisk.
- 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), 300-305.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kermarrec, G., Regaieg, G. & Clayton, R. (2022). Mixed-methods approaches to learning strategies and self-regulation in Physical Education: a literature review. *Physical education and sport pedagogy*, 27(2), 172-185.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1999916>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2012). Physical Education Futures: Can we reform physical education in the early 21st Century? *Debates in physical education*, 120-143.
- Koçu, İ. & Kaya, H. İ. (2021). Examination of 8th Grade Students' Learning Strategies Based on Self-Regulation in Physical Education and Sports Class. *Education Quarterly Reviews*, 4(2), 378-389.
- Kolovelonis, A., Goudas, M. & Dermizaki, I. (2012). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of sport and exercise psychology*, 10(3), 221-235.
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa: i går, i dag, i morgon*. Liber.
- 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.

- Meichenbaum, D. (1980). A cognitive-behavioral perspective on intelligence. *Intelligence*, 4(4), 271-283.
- Meichenbaum, D. & Biemiller, A. (1998). *Nurturing independent learners: Helping students take charge of their learning*. Brookline Books.
- Meichenbaum, D. H. & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. *Journal of abnormal psychology*, 77(2), 115.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & Group, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
- Murad, M. H., Asi, N., Alsawas, M. & Alahdab, F. (2016). New evidence pyramid. *BMJ Evidence-Based Medicine*, 21(4), 125-127.
- Newton, D. P. (2010). Quality and peer review of research: an adjudicating role for editors. *Accountability in research*, 17(3), 130-145.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.
- NOU. (2015: 8). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- O'Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The internet and higher education*, 25, 85-95.
- 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. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
- Ommundsen, Y. & Lemyre, P.-N. (2007). Self-regulation and strategic learning: The role of motivational beliefs and the learning environment in physical education. I L. Jarmo, A. Y. Vanden, V. Beatrix, A. Dorothee & T. Yannis (Red.), *Psychology for Physical Educators: A Practical Guide* (2. utg.). Human Kinetics.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.

- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A. & McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research synthesis methods*, 5(4), 371-385.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Pressley, M. & Harris, K. R. (2009). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. *Journal of Education*, 189(1-2), 77-94.
- Pressley, M., Heisel, B. E., McCormick, C. B. & Nakamura, G. V. (1982). *Memory strategy instruction with children*. Springer.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. *Handbook of self-determination research*, 2, 183-204.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. I G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Red.), *Handbook of sport psychology* (s. 3-30). John Wiley & Sons, Inc.
- Roure, C., Kermarrec, G. & Pasco, D. (2019). Effects of situational interest dimensions on students' learning strategies in physical education. *European Physical Education Review*, 25(2), 327-340.
- 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.
- Sabiston, C., Pila, E., Vani, M. & Thogersen-Ntoumani, C. (2019). Body image, physical activity, and sport: A scoping review. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 48-57.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (s. 83-110). Springer.
- Schunk, D. H. (2012). Attributions as motivators of self-regulated learning. I *Motivation and self-regulated learning* (s. 257-278). Routledge.
- Schwarzer, R. (2014). *Self-efficacy: Thought control of action*. Taylor & Francis.
- Svartdal, F. (2019). *Selvregulering*. Hentet 10. april fra <https://snl.no/selvregulering>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (Bd. 4). Fagbokforlaget Bergen.

- 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.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. & Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity*. Human kinetics.
- 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., 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). *Hva er nytt i kroppsøving?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of personality and social psychology*, 72(5), 1161.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- 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), 442-459.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). *The teaching of learning strategies* (5. utg.). Innovation abstracts.
- Williams, J. P. & Atkins, J. G. (2009). The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. I J. H. Douglas, D. John & C. G. Arthur (Red.), *Handbook of metacognition in education* (s. 38-56). Routledge.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. I *Handbook of self-regulation* (s. 531-566). Elsevier.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). Elsevier.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 45-69.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of educational psychology*, 89(1), 29-36.
- Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. I *Handbook of metacognition in education* (s. 311-328). Routledge.
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppsøving": En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet.
- Aasland, E., Moen, K. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingfag—noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, (1), 36-40.