

Selvregulering i kroppsøving

En kvantitativ studie om hvorvidt elever utvikler selvregulering over tid

ROBIN JORDHØY
ARASH KOOSHAN

VEILEDER
Aron Gauti Laxdal

Universitetet i Agder, 2022
Avdeling for lærerutdanning
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Master

Forord

Denne oppgaven utgjør avslutningen på vår 5-årige masterutdanning ved Universitetet i Agder. Gjennom disse 5 årene har vi tilegnet oss teoretisk, empirisk og praktisk kunnskap som vil komme til stor nytte i møtet med læreryrket. Vi har også stiftet verdifulle vennskap og bekjentskap som har gjort studieløpet minnerikt. Arbeidet med oppgaven har både vært spennende og interessant, der vi har fordypet oss i analyseteknikker og studert tidligere forskning. Prosessen har likevel vært krevende der vi har støtt på utfordringer underveis. Disse har vi tatt lærdom av og ansett som erfaringer vi tar med oss videre.

Vi hadde ikke klart å gjennomføre oppgaven uten god hjelp og veiledning. Vi ønsker derfor å takke de som har vært medvirkende for gjennomførelse og fullføring av oppgaven. Først og fremst vil vi takke vår veileder, Aron Gauti Laxdal, som har stilt opp med faglig kompetanse og gitt oss konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. En spesiell takk rettes i tillegg til skolene og lærerne som har gjort hjulpet oss med innsamling av data. Uten deres fleksibilitet og samarbeidsevne ville ikke gjennomførelsen av studien vært mulig.

Kristiansand 10.06.22

Robin Jordhøy og Arash Kooshan

Sammendrag

Kroppsøvningsfaget blir ofte omtalt som et fag uten klar struktur (Crum, 2017; Kirk, 2010), med elever som anser faget som en arena der de kan få en pause fra det faglige skolelivet. For å styrke fagets legitimering som et læringsfag og elevenes mestring er det nødvendig å ha kunnskap om strategier for læring og utvikling. Få studier har undersøkt om elever utvikler selvregulering i kroppsøvningsfaget. Studiens hensikt var derfor å undersøke hvorvidt elever utvikler selvregulering over tid i kroppsøvningsfaget. Kjønn, idrettsdeltakelse og interesse for faget ble i tillegg ansett som nødvendige variabler å undersøke.

Utvalget bestod av totalt 696 kroppsøvningselever fordelt på 10. trinn, VG1, VG2 og VG3 i Sør- og Sørvest-Norge. Kjønnfordelingen for utvalget utgjorde 317 gutter og 377 jenter. Datainnsamlingen baserte seg på en tverrsnittsundersøkelse, der kvantitative data ble samlet inn ved bruk av et elektronisk spørreskjema som baserte seg på Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990), en tilpasset underskala for måling av selvregulering i en kroppsøvningskontekst. Analysene som ble gjennomført innebærer parametriske tester som independent samples t-test og One-Way Analysis of variance.

Funnene indikerte at elevenes grad av selvregulering ikke utvikler seg fra 10.trinn til tredje år på videregående. Likevel tydet resultatene på at elevene selvregulerer sin læring til en viss grad. Det ble funnet forskjell i grad av selvregulering mellom de som driver med idrett og de som ikke driver med idrett, der idrettsdeltakelse ser ut til å ha en positiv sammenheng med selvregulering. Samtidig ble det funnet positiv sammenheng mellom tilfredsstillelse av kroppsøvningsfaget og selvregulering. Videre viste resultatene at gutter selvregulerte i større grad enn jentene. Ingen forskjell ble funnet i grad av utvikling av selvregulering mellom de ulike aldersgruppene hverken hos guttene eller hos jentene.

Ettersom studiens funn indikerer at elevene utvikler selvregulering til en neglisjerbar grad i kroppsøving, kan funnene belyse den allerede kjente oppfattelsen av faget som en arena med mangelfull forekomst av læring og utvikling, og forsterker argumentasjoner om at selvregulering bør fasiliteres og fremmes i større grad.

Nøkkelord: kroppsøving, selvregulering, utvikling.

Abstract

Physical education (PE) is often referred to as a subject without a clear structure (Crum, 2017; Kirk, 2010) with students' perception of the subject as a place that provides a break from learning. To strengthen the subject's legitimation and students' mastery, it is necessary to have knowledge of strategies for learning and development. Few studies have investigated students' development of self-regulation in PE. Therefore, the aim of this study was to investigate whether students develop self-regulation in PE as they progress in their education. Gender, sports participation and interest in the subject were also set as necessary variables to investigate.

The sample consisted of a total of 696 physical education students distributed across 10th grade, VG1, VG2 and VG3 in southern and southwestern Norway. The gender distribution for the sample was 317 boys and 377 girls. The data collection was based on a cross-sectional survey, where quantitative data were collected using an electronic questionnaire based on the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990), which is an adapted subscale for measuring self-regulation in a physical education context. The analyses involved parametric tests such as independent samples t-test and One-Way Analysis of variance.

The findings indicated that the students' degree of self-regulation does not develop in PE from 10th grade to third year of upper secondary school. Nevertheless, the results indicated that the students self-regulate their learning to a certain degree. A difference was found in the degree of self-regulation between those who participate in sports and those who do not, where sports participation seems to have a positive connection with self-regulation. At the same time, a positive correlation was found between satisfaction with the subject and self-regulation. Furthermore, the results showed that boys self-regulated to a greater extent than girls. No difference was found in the degree of development of self-regulation between the different age groups neither among boys nor among girls.

As the study's findings indicate that students develop self-regulation to a negligible degree in physical education, the findings may shed light on the already known perception of the subject as an arena with a lack of learning and development, which can reinforce arguments that self-regulation should be facilitated and promoted to a greater extent.

Keywords: physical education, self-regulation, development.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	6
1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål	9
2.0 Teoretisk rammeverk	10
2.1 Aktualisering	10
2.2 Begrepet selvregulering.....	12
2.3 Metakognisjon	13
2.4 Selvregulering som en syklisk prosess.....	14
2.4.1 Planleggingsfasen	15
2.4.2 Prestasjonsfasen.....	16
2.4.3 Refleksjonsfasen.....	16
2.5 En alternativ kategorisering av selvregulering.....	17
2.6 Læringsteori og selvregulering.....	18
2.6.1 Sosiokulturell teori	18
2.6.2 Sosialkognitiv teori.....	19
2.7 Redegjøring av Crum og hans idéer for kroppøvningsfagets overlevelse.....	21
2.7.1 Didaktiske prinsipper ved tilretteleggelse av en bevegelseskultur.....	23
3.0 Tidligere forskning.....	24
3.1 Selvregulert læring	24
3.2 Kjønn.....	27
3.3 Idrettsdeltakelse og forholdet til kroppøvningsfaget	28
4.0 Metodisk tilnærming.....	29
4.1 Valg av metode.....	29
4.2 Deltakere og utvalg	30
4.3 Prosedyre for gjennomføring	31
4.4 Måleinstrument og bakgrunnsvariabler.....	32
4.5 Studiens kvalitet	33
4.5.1 Reliabilitet	33
4.5.2 Validitet	34
4.6 Ethiske overveielser	37
4.7 Statistisk analyse	39
5.0 Resultater	40
5.1 Deskriptiv statistikk.....	40
5.2 Inferensiell statistikk	43
5.2.1 Beregning av variabler.....	43
6.0 Diskusjon	45

6.1 Hvordan utvikles elevenes selvregulering over tid?	45
6.2 Er det en forskjell i grad av utvikling av selvregulering hos gutter og jenter over tid?. 51	
6.3 Finnes det et forhold mellom elevenes grad av utvikling av selvregulering og idrettsdeltakelse?	54
7.0 Avsluttende betraktninger.....	57
7.1 Konklusjon	57
7.2 Relevans for praksisfeltet.....	58
7.3 Veien videre	58
8.0 Referanseliste.....	60
Vedlegg 1 – Infoskriv til deltakere	80
Vedlegg 2 – Undersøkelsen	81
Vedlegg 3 – Godkjennelse fra FEK.....	83

1.0 Introduksjon

At kroppsøvingfaget har hatt utfordringer med å bli ansett som et legitimt læringsfag, et fag med mangel på en klar struktur, har foregått i lang tid (Crum, 2017; Kirk, 2010). Prevalensen av forskning i faget har økt jevnlig siden 1950-tallet, likevel viser det seg at faget har blitt preget og karakterisert av de respektive kroppsøvingslærernes interesser og erfaringer, i stedet for å fremme et helhetlig bilde av faget (McEvoy et al., 2015). Slik undervisningspraksis attribueres blant annet til lærerutdanningens utforming, idretten som en dominerende idé ved faget og en intensjon om ivaretagelse av helse (Kirk, 2010; Tinning, 2010; Augestad, 2003). Kroppsøvingslæreres fargelegging av faget har vært medvirkende for synliggjøringen av fagets mange problematikker og utfordringer, der et mangelfullt fokus på kroppslig bevissthet, mestring, motivasjon, utvikling og læring har fått større oppmerksomhet. Dette har generert spørsmålet om fagets behov for en radikal reformering (Kirk, 2010). Selv om kroppsøvingfaget har gjennomgått en vesentlig utvikling, synes faget som et lærings- og dannelsesfag fortsatt å være svekket (Ommundsen, 2013).

Kroppsøvingfaget har blitt argumentert for å være dominert av to ulike tilnærminger til læring. Tilnærmingene bærer preg av idéer om at læring skjer av seg selv når elevene er i aktivitet, og at kroppen er en maskin som må vedlikeholdes gjennom fysisk aktivitet (Crum, 2017). Dette er blitt gjort på bekostning av en tilnærming til faget og formål med undervisningen om å utvikle bevegelseskompetanse, der verdien av motorisk læring, utvikling av ferdigheter, kritisk tenkning og refleksjon er blitt marginalisert (Tinning et al., 1994). Slike tilnærminger har konstruert kritikk og tvil om et flertall av kroppsøvingslæreres dedikasjon og engasjement til læring som essensen i faget (Crum, 2017). Å lære blir ofte assosiert med faget i en unøyaktig og hensynsløs sammenheng der kroppsøvingslærere omtaler faget med antydninger om en fraværende intensjon om å produsere og utvikle læring, som gjenspeiles i deres praksis ved en manglende forekomst av læring i undervisningen (Crum, 2017).

Tradisjonelle ballaktiviteter og grunntrening som integrerte parametere i undervisningen, til tross for et avvik fra læreplanens intensjoner, har i stor grad preget undervisningspraksisen og ofte vært definerende for faget (Moen et al., 2018). Lagidretter, styrketrening og en testkultur som sentrale elementer i kroppsøvingslæreres undervisningspraksis kan ha gitt et bilde av kroppsøvingfaget som et fag der fysisk aktivitet og helse vektlegges i større grad (Aasland,

2019). En medførende konsekvens av en slik undervisningspraksis innebærer at elevene oppfatter faget som en arena der forbedring av fysikk og form er formålet med faget, der et læringspreget formål ikke er prioritert i like stor grad (Wrench & Garrett, 2008). En slik arena, fremfor en arena som tilrettelegger for læring og faglig, personlig utvikling, kan ha medført en destruktiv effekt i fagets forsøk på anseelsen som et legitimt læringsfag (Crum, 2017). Dersom faget skal legitimeres basert på fitness/idrett, vil man få en polariserende effekt i elevgruppen. Dyktige elever inkluderes og får større utbytte, mens mindre dyktige elever ekskluderes implisitt og får lavt utbytte (Larsson, 2016). Denne karakteristiske arenaen har dermed vist seg å favorisere dyktige elever, og marginalisere de mindre dyktige elevene (Aasland, 2019). Dette har resultert i en medførende faktor i en bekymringsfull tilnærming til forekomsten av motivasjonsaspektet i faget, som igjen har lagt føringer for forskning av opplevelser i faget blant mindre motiverte og engasjerte elever (Andrews & Johansen, 2005, Olafson, 2002; Sykes & Mcphail, 2008).

Samtidig kan fagets identitetskrise attribueres til problematikker som lav status, begrensede fasiliteter, mangel på kompetanse blant kroppsøvingslærere, og avvik mellom innholdet i læreplanen og realisering av den (Crum, 2017). Favorisering av elevgrupper, undervisningspraksiser preget av lærerens bias, og læreplan implementasjoner er i tillegg medførende faktorer for kritikker rettet mot faget. De nevnte faktorene tyder på å påvirke marginaliserte elever hardere enn elever som ikke inngår i denne gruppen (Laxdal et al., 2020b). Slike årsaksfaktorer kan ha resultert i fagets omdømme og elevenes oppfattelse av faget som et sted de kan ha det gøy og få en pause fra det faglige skolelivet ellers medbringer, og ikke et sted der læring og faglig utvikling er sentralt (Laxdal et al., 2020a). En studie utført av Säfvenbom et al., (2015) viser til at majoriteten av elevene finner kroppsøvingsfaget tilfredsstillende og nyttig, der imot ønsker opp mot 43% av elevene en omorganisering av faget. Selv om flesteparten av elevene setter pris på faget, har kritikken rettet mot faget avtatt i liten grad.

At kroppsøvingsfaget anses som et av de mest populære fagene blant elever, er ikke nødvendigvis en overraskende oppfatning (Jacobsen et al., 2002; Walseth et al., 2018). Fagets popularitet har likevel stimulert til diskusjoner preget av hvem som liker faget og hvor lenge denne populariteten vedvarer. Faktorer som læreplan implementasjoner, lærernes kompetanse og praksis og lærerutdanningen er ikke kun faktorer som har hatt en innvirkning i fagets strev med å ansees som et legitimt læringsfag, men assosieres også med kjønn og idrettsdeltakelse

(Erdvik et al., 2020; Fitzpatrick & Mcglashan, 2016; Oliver & Kirk, 2016; Roberts et al., 2020). Som en konsekvens, har dette medført et større søkelys over forekomsten av kjønns-segregering i faget og betydningen av idrettsdeltakelse på fritiden, som igjen har funnet plass til argumentasjoner for et større behov for kunnskap om hvordan kroppsøvningsfaget kan utvikles for at læring kan oppstå i større grad, samt for å forsterke alle elevers interesser og nødvendigheter for å fremskyve også de marginaliserte gruppene (Oliver & Kirk, 2016).

Fordelingen av hvem som finner mindre interesse av faget både generelt og ved årene er blitt mer og mer tematisert og utforsket. Der jenter ser ut til å bli frakoblet faget og mistrives i større grad enn gutter (Redelius & Larsson, 2010; Walseth et al., 2018), kan refleksjoner om hvordan faget praktiseres og hvilke konsekvenser dette får være fornuftig å fundere. Samtidig er alder en medvirkende faktor for elevenes endrede oppfattelse av faget, der det viser seg at jo eldre elevene blir, jo mindre tilfredsstillende finner de faget (Moen et al., 2018; Phillips et al., 2020). At interessen for faget avtar er også blitt undersøkt i korrelasjon med idrettsdeltakelse, ettersom studier indikerer at idrettsdeltakelse ser ut til å styre elevenes forhold til faget, samt at idrettsaktive drar mer nytte av innholdet og kommer best ut av faget (Bakken, 2019; Erdvik, 2020; Säfvenbom et al., 2015). Alder og kjønn, i tillegg til idrettsdeltakelse har vært medvirkende faktorer for å identifisere og differensiere hvem som har positive assosiasjoner til faget, får mest læringsutbytte og utvikler læring over tid.

Hvordan faget kan fremme læring og utvikling, samt minimere marginaliseringen av spesifikke elevgrupper for at hele elevgruppen kan finne nytte og tilfredstillelse av faget, er lenge blitt undersøkt og utforsket. I arbeidet med dette har «selvregulert læring» (SRL) fått en fremtredende relevans for hvordan faget kan minimere mange av dets problematikker og utfordringer. Selvregulert læring omhandler evnen til å planlegge og bruke hensiktsmessige strategier for å nå selvvalgte mål, der et selvregulert individ er mer sannsynlig for å observere egen progresjon, fokusere på egen forbedring, og er kritisk og reflektert over egne valg og utførelser (Zimmerman, 2000). Evnen til å være selvregulert innebærer å inneha og utøve faglig, sosial og emosjonell kompetanse, som videre indikerer at selvregulering og oppmerksomhet om egen tekning rundt læring (metakognisjon) er forutsetninger for å oppnå læring (Riese et al., 2020). Selvreguleringens integrerte prinsipper som utforskning, refleksjon, kritisk tekning, deltakelse, medvirkning, inkludering og innsats er meningsfulle forutsetninger for å fremme læring, motivasjon, utvikling og realisering av verdigrunnet for opplæringa (NOU 2015:8; Utdanningsdirektoratet, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Prosessen for å oppnå

selvregulerte egenskaper og ferdigheter oppstår der imot ikke av seg selv. Elevene må lære å lære og veiledes for at egenskapene og ferdighetene skal utvikles (Hopfenbeck, 2011b).

I arbeidet med å oppnå legitimering og nødvendig gjenkjennelse av kroppsøvningsfaget, er blant annet lærernes konkrete og tydelige formidling av læreplanmål som overgår forsterking av fysisk form og helse, substituert med å understreke viktigheten av faktorer som bidrar til å utvikle motoriske og kognitive ferdigheter, nødvendig å fremheve (Kirk, 2005). Elevenes utvikling av optimal kompetanse er komplisert og kompleks, og krever mer enn demonstrering av grunnleggende talent i aktiviteter med et formål om å forbedre fysisk form og helse; det innebærer evne til å selvregulere, være bevisst på tilstedeværelse av egen motivasjonstro og et konstruktivt læringsmiljø (Ames & Archer, 1988; Pintrich, 2000a, 2000b; Zimmerman & Kitsantas, 2005). Dersom kroppsøvningslærere tillater seg å manifestere teorier og forskning utført på feltet om hvordan faget kan oppnå status som et legitimt læringsfag med komfortable, suksessfulle og helhetlige opplevelser, kan spørsmålet om hvordan dette kan gjøres være meningsfullt å stille seg selv (Lirgg, 2006).

1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det som er nevnt innledningsvis, er formålet med studien å undersøke hvorvidt elever utvikler selvregulering over tid i kroppsøvningsfaget. Fenomenet selvregulering har funnet sin forekomst i større grad og over lengre tid i teoretiske fag sammenliknet med praktisk-estetiske fag som kroppsøving (Ommundsen & Lemyre, 2007). I en teoretisk og empirisk sammenheng er selvregulering blitt dyptgående drøftet og utforsket. Der imot foreligger det begrenset med forskning om hvorvidt elevene utvikler selvregulering over tid, spesielt i kroppsøvningsfaget. Dette har vært medvirkende for en større etterspørsel om forskning angående elevenes utvikling av selvregulering (Hopfenbeck, 2011a). I et forsøk på å redusere dette gapet ved å tilegne mer kunnskap om utviklingen forekommer og hvordan, finner studiens hensikt sted. Med utgangspunkt i studiens formål, er følgende forskningsspørsmål utarbeidet som vi vil undersøke nærmere:

- Hvordan utvikles elevenes selvregulering over tid?
- Er det en forskjell i grad av utvikling av selvregulering hos gutter og jenter over tid?
- Finnes det et forhold mellom elevenes grad av utvikling av selvregulering og idrettsdeltakelse?

På bakgrunn av teori og empiri ble følgende hypoteser fremsatt:

- Grad av selvregulering i kroppsøvningsfaget er liten
- Elevenes selvregulering holder seg stabil over tid
- Gutter utvikler selvregulering i større grad enn jenter
- Idrettsaktive selvregulerer mer enn ikke-idrettsaktive

2.0 Teoretisk rammeverk

Med bakgrunn i studiens problemområde og forskningsspørsmål, vil det innledningsvis i teorikapittelet bli redegjort hvorfor selvregulering er et aktuelt konsept i samfunnet og utdanning. Videre vil vi vise til noen politiske styringsdokumenter som legger frem fremtidens skole og hvordan selvregulering kommer til uttrykk der. Begrepet selvregulering og metakognisjon vil videre bli redegjort for, deretter vil det presenteres og belyses hvordan selvregulering anses som en syklisk prosess og ulike selvreguleringsstrategier. Sosiokulturell og sosialkognitiv læringsteori vil bli belyst med fokus på selvregulering. Deretter vil Crums ideer for kroppsøvningsfagets overlevelse og didaktiske prinsipper ved tilretteleggelse av en bevegelseskultur gjort rede for. Avslutningsvis vises det til tidligere forskning innen selvregulering og hvordan alder og kjønn kan ha en sammenheng med selvregulering.

2.1 Aktualisering

Dagens samfunn er stadig i utvikling og setter større krav til enkeltmennesket. For å kunne følge denne utviklingen krever det både mer av skolen og utdanningssystemet (Hopfenbeck, 2014). Hvordan skolen og utdanningssystemet skal møte denne utviklingen de neste tiårene er en kontinuerlig og økende debatt blant forskere og politikere (Hopfenbeck, 2014). Samfunnet i dag krever i større grad enn tidligere arbeidstakere som kan beherske ulike former for avansert tekning, problemløsning og kommunikasjon. I følge Hopfenbeck (2011b) er kanskje den viktigste evnen å lære å sette seg inn i nye områder.

I 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg som skulle vurdere den norske skole opp imot krav til et fremtidig arbeids- og samfunnsliv. Utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen og det fikk derfor navnet Ludvigsen-utvalget. Ludvigsen- utvalget sitt arbeid har resultert i to offentlige utredninger, nemlig NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Den første legger fokus på elevenes læring

i fremtidens skole, hvilke krav fremtidens samfunn og arbeidsliv vil stille og hvilke kompetanser som vil være viktige. Den andre legger også fokus på fremtidens skole, men ser på endringer i fornyelsen av fag og kompetanser i den norske skolen. Utredningene er kunnskapsgrunnlaget til Meld. St. 28 (2015-2016). Med bakgrunn i utviklingen i samfunnet anbefaler Ludvigsens-utvalget fire kompetanseområder for fremtidens skole (NOU 2015:8, s.8): Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape. Ludvigsen- utvalget utdyper de fire områdene på følgende måte:

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

De fire kompetanseområdene som Ludvigsen-utvalget legger frem, er sentrale for hvordan fremtidens skole skal formes og utvikles. Utvalget legger spesielt vekt på at kompetansen til elevene må utvikles og at dette involverer både kognitive og praktiske ferdigheter i alle fag. Kompetanseområdene som utvalget trekker frem er engasjement, utholdenhet, forventninger til egen mestring, å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser. NOU 2015:8 beskriver at de elevene som evner å utvikle et bevisst forhold til egen læring, og spesielt tenker over hvordan de lærer vil være bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte både alene og sammen med andre (NOU 2015:8). En skole som fokuserer på å lære elevene å lære vil være nødvendig for å få det beste ut av elevene. Derfor mener Ludvigsen-utvalget at i likhet med andre utdanningsforskere (Hopfenbeck, 2011b; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Schunk, 2012; Zimmerman, 2008) at skolen bør utvikle elevene til å bli selvregulerte elever for å være rustet til fremtidens utfordringer.

2.2 Begrepet selvregulering

En generell definisjon av begrepet selvregulering, eller selvregulert læring, innebærer at det er en aktiv, konstruktiv prosess der elever har lært å sette mål for deres egen læring, deretter forsøker å kontrollere og regulere kognisjon, motivasjon og atferd, veiledet eller begrenset av selvvalgte mål og miljøet elevene befinner seg i (Ommundsen & Lemyre, 2007). Ludvigsen-utvalget beskriver selvregulering som elevenes evne til å ta initiativer og styre deler av sin egen læringsprosess (NOU 2014:7). Laxdal et al., (2020) beskriver selvregulert læring som en prosess som kjennetegnes ved proaktiv atferd og bruken av strategier for å oppnå selvvalgte mål. Zimmermans mer generelle definering av begrepet beskriver begrepet som individets egne tanker, følelser og atferd som er hensiktsmessig og orientert for å oppnå mål som er satt på egne premisser (Zimmerman, 2000).

I arbeidet med selvregulert læring, forutsettes det at elevene er aktive og strategisk involvert i egen læringsprosess (Ommundsen & Lemyre, 2007). Ommundsen & Lemyre (2007) forklarer at elever som utvikler selvregulerte egenskaper med et mål om å bli selvregulerte individer er mer suksessfulle i utviklingen av akademiske ferdigheter og kunnskap. Selvregulerte elever kjennetegnes ofte ved evne til å ta i bruk effektive metakognitive strategier, forstår og kartlegger oppgaver fortere, oppfatter læreplanens innhold bedre, og innehar tillært informasjon og kunnskap lenger (Ommundsen & Lemyre, 2007). Prevalensen av slik karakteristisk atferd av selvregulering viser seg samtidig å differensiere effektive og mindre effektive elever (Cleary et al., 2008; Kolovelonis et al., 2011; Kolovelonis et al., 2012a; Kolovelonis et al., 2012b; Zimmerman, 2006). Elever som regulerer sin egen læring er mer sannsynlig for å observere egen progresjon, fokusere på egen forbedring, benytte seg av fordeler med læringsmuligheter, og søke etter hjelp, enn sine medelever (MacNamara et al., 2010).

Ommundsen (2003) utpeker primært tre komponenter som vesentlige i selvreguleringen, og som utspiller seg som viktige for faglig prestasjon og læring. Første komponent omhandler individets metakognitive strategier. Majoriteten av selvreguleringsmodeller inneholder tre typer metakognitive strategier; planlegging, observasjon og modifisert kognisjon (Ommundsen, 2003). Den andre komponenten tar for seg individets kontroll og bevissthet over egen innsats, i tillegg til å søke hjelp (Ommundsen, 2003). I møte med utfordrende eller kjedelige oppgaver, kan ressurs håndtering påvirke innsatsen, som viser seg å være en nøkkelaspekt av selvkontroll for å gjennomføre slike oppgaver (Ommundsen, 2003). At elever vil møte utfordringer i deres

skolearbeid, er unngåelig. Derfor kan evnen til å søke hjelp fra lærere og kompetente medelever medføre et utviklingsrelatert og lærerikt formål (Ommundsen, 2003). Den tredje komponenten Ommundsen (2003) fremtrer omhandler kognitive strategier som øving og fordypning. Øving og strategier for å utforske på et dypere nivå, viser seg å kunne resultere i aktiv kognitiv iverksettelse for læring (Ommundsen, 2003). Slike strategier er behjelpelig for å lagre og inneha informasjon og kunnskap over lenger tid, og har i tillegg vist å resultere i bedre akademiske prestasjoner (Ommundsen, 2003).

2.3 Metakognisjon

Metakognisjon blir trukket fram i de nevnte kompetanseområdene til Ludvigsen- utvalget som et sentralt begrep og blir betraktet som elevenes evne til å kunne reflektere over hva som læres, hvordan de selv lærer og hensikten med det som læres (NOU 2015:8). I følge Pintrich (2002) er metakognisjon en elevs kunnskap til å reflektere over egen tekning. Ommundsen (2003) omtaler metakognisjon som en sentral del av prosessen i selvregulert læring.

Metakognisjon handler med andre ord om elevenes kunnskap og forståelse for egen læringsprosess, og hvordan elever kan bidra til egen læring på en reflektert måte. Ommundsen (2003) identifiserer metakognitiv kontroll og kognisjon som faktorer i elevenes selvregulering. Flavell (1979) tolker det annerledes og argumenterer for at metakognisjon består av to hovedkomponenter; kontroll og kunnskap. Kontroll beskrives som å overvåke og regulere læringsprosessen slik at læringsstrategiene blir mest mulig hensiktsmessig i forhold til de fastsatte målene (Flavell, 1979). Forutsatt at elevene ønsker å lære nye ferdigheter i kroppsoving, må eleven tenke: Hva er målet med øvelsen? Har jeg allerede ferdigheter til å utføre? Har jeg nok kunnskap å bygge videre på eller må jeg spørre lærer/medelev? Hvor mye krever ferdigheten/øvelsen i form av innsats? Eleven må kunne se hvor hensiktsmessige de læringsstrategiene de tenker å anvende er.

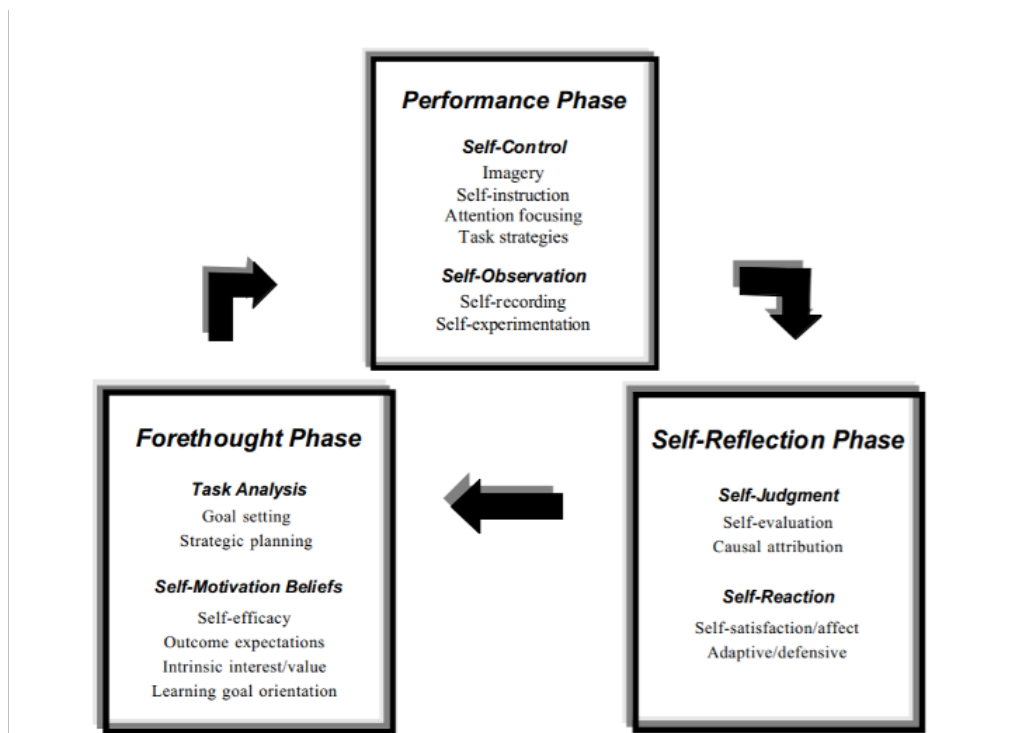
Kunnskap beskrives av Flavell (1979) som bruk av ulike strategier for å nå et gitt læringsmål. Videre deler Flavell (1979) kunnskapskomponenten inn i tre kategorier: kunnskap om oppgavevariabler, kunnskap om personvariabler og kunnskap om strategivariabler. Kunnskap om oppgavevariabler refererer til kunnskap om at ulike oppgaver krever ulike læringsstrategier og at noen oppgaver krever en kombinasjon av ulike strategier (Flavell, 1979). Å kunne gjengi en tekst ordrett krever for eksempel andre kognitive strategier enn kun å gjengi hoveddelen av

en tekst. Kunnskap om personvariabler refererer til hvordan eleven opplever seg selv i læringsprosessen (Flavell, 1979). Elever som føler at de mestrer faget har ofte flere eller mer hensiktsmessige læringsstrategier enn de som føler de ikke mestrer faget (Flavell, 1979). De elevene som føler at de ikke mestrer faget har gjerne færre, ofte ufullstendige og mindre fleksible læringsstrategier.

Kunnskap om strategivariabler refererer til elevens kunnskap om strategier og prosedyrer som skal til for å nå læringsmål (Flavell, 1979). Det handler om å forstå når, hvor, hvordan og hvorfor strategier kan benyttes. Elever med gode metakognitive ferdigheter vil bli bedre i stand til å møte problemløsende oppgaver og situasjoner (Flavell, 1979). Målet med å utvikle effektive kognitive og metakognitive strategier er å sette eleven i stand til å ta ansvar for egen læring, det vil si å selvregulere sin læring. En selvregulert elev kontrollerer sin læringsprosess og reflekterer bevisst over ulike læringsstrategier. Derfor er etablering av metakognitiv kompetanse avgjørende for elevenes utvikling som selvregulerte individer.

2.4 Selvregulering som en syklisk prosess

I følge Zimmerman (2002) kan selvregulert læring anses som en kombinasjon av tre faser. Fasene beskriver nødvendige funksjoner for å regulere egen læring, og utgjør en syklisk prosess som består av en planleggingsfase, prestasjonsfase, og refleksjonsfase (se figur 1). Planleggingsfasen omfatter prosesser i forkant av læring, prestasjonsfasen omhandler prosesser under læring, og refleksjonsfasen refererer til prosesser etter læring (Zimmerman, 2000). Hver fase inneholder subprosesser som har potensiale til å bryte ned veien for å oppnå læring og utvikling, der Zimmermans konkretisering av denne sykliske prosessen forklarer hvordan og hvorfor elevens akademiske oppnåelse er som den er (Dabbagh & Kitsantas, 2012).



Figur 1. Zimmermans (2002) sykliske modell for selvreguleringens tre faser.

2.4.1 Planleggingsfasen

Zimmerman (2002) beskriver planleggingsfasen som to prosesser; oppgaveanalyse og selvmotivasjon. Oppgaveanalysen tar for seg målsetting for oppgaven som skal løses, og strategisk planlegging for å nå målsettingen (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Målsetting og strategisk planlegging konstaterer Zimmerman (2002) er vesentlige faktorer for at oppgaveløsningen skal oppleves som meningsfull, og for opprettholdelse av motivasjon gjennom hele prosessen. Videre i oppgaveanalysen setter selvmotivasjon kursen for grad av opplevelse av oppgaveløsningen (Ommundsen & Lemyre, 2007). Selvmotivasjon handler om mestringstro, forventning om resultat, interesseverdi og målorientert læring. Troen på egne ferdigheter for å lære og løse oppgaven inngår i grad av mestringstro, derav elevens opplevde verdi av oppgaven kan være avgjørende for interessen av den (Dabbag & Kitsantas, 2012). Mens målorientert læring omhandler en interesse av å nå målet i stedet for selve prestasjonen som blir utført (Zimmerman, 2002).

Ved lav mestringstro, urealistiske og urimelige forventninger om resultat, fravær av interesse for oppgaven, og mangel på målorientert læring, kan konsekvensene generere grad av negativ opplevelse av oppgaveprosessen (Zimmerman, 2002).

2.4.2 Prestasjonsfasen

Prestasjonsfasen inndeles i likhet med planleggingsfasen i to prosesser; selvkontroll og selvobservasjon. Selvkontroll innebærer håndtering av valgte spesifikke strategier under planleggingsfasen for optimalisering av utførelse av oppgaven (Zimmerman, 2002). Metoder for selvkontroll kan eksempelvis være visualisering, selvinstruksjon, oppmerksomhetsfokusering og oppgavestrategier (Zimmerman, 2002). Å visualisere og tenke seg frem til hvordan utførelsen av oppgaven kan foregå, inngår i et tidlig stadium i planleggingsfasen (Brandmo, 2014). Videre kan det være naturlig å instruere seg selv, enten åpent eller skjult, om hvordan oppgaven skal utføres i et forsøk på å realisere visualiseringen (Zimmerman, 2002). Underveis i prestasjonsfasen vil et stadig fokus og rettet oppmerksomhet mot oppgaveløsningens nødvendigheter være hensiktsmessig for ideelt resultat, og oppgavestrategier kan bidra til effektivisering av arbeidet (Brandmo, 2014).

Selvobservasjon referer til observasjon av handlinger og utførelser underveis i oppgaveløsningen, og attribusjon av disse handlingene og utførelsene (Zimmerman, 2002). Sekvenser som egen innsats og ytelse i forhold til oppgaven og omgivelsene kan eksempelvis observeres (Brandmo, 2014). Zimmerman (2002) presenterer et eksempel om kontrollering av tidsbruken på hvor lenge en leser, for å være bevisst på mengden av tid som legges ned.

2.4.3 Refleksjonsfasen

Refleksjonsfasen utgjør siste fasen i Zimmermans' (2002) beskrivelse av selvregulering som en syklisk prosess, og består av prosessene selvbedømmelse og selvreaksjon. Selvbedømmelse belyser Zimmerman (2002) ved bruk av underkategoriene selvevaluering og attribusjon. Der selvevaluering omhandler sammenlikning og vurdering av egen prestasjon mot en viss standard, inngår analysing av hvilke faktorer og årsaker som har påvirket oppgaveløsningens utfall, i attribusjon som selvbedømmelse (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Sammenlikning og vurdering mot en viss standard utdyper Zimmerman (2002) at eksempelvis kan være individets tidligere prestasjon, en annen persons prestasjon, eller en ideell prestasjon. Samtidig poengterer Zimmerman (2002) at dersom individet evner å tilskrive uønskede resultater til bruken av feil strategier, vil det simplificere opprettholdelsen av motivasjonen ettersom det blant annet kan bety at andre strategier kan være suksessfulle.

Selvreaksjon-prosessen inndeler Zimmerman (2002) i underkategoriene selvtilfredshet, og adaptive og defensive responser. Selvreaksjon omhandler evnen til å være tilfreds med seg selv og sin egen prestasjon (Zimmerman, 2002). Der økt selvtilfredshet kan resultere i økt motivasjon, kan lav selvtilfredshet redusere motivasjonen, og operere som destruktiv for lærelysten (Zimmerman, 2002). Videre handler adaptive responser om justering av læringsstrategier for et forbedret resultat, mens defensive responser referer til beskyttelsesmekanismer, som selvhandicapping og defensiv pessimisme, for individets selvbylde (Zimmerman, 2002).

2.5 En alternativ kategorisering av selvregulering

Ommundsen & Lemyre (2007) belyser en alternativ kategorisering av selvregulering, der dem inndeler strategier av selvregulering i to kategorier; adaptiv og maladaptiv. Kategoriene tar for seg kunnskapsstrukturer og mentale tilnærminger som definerer ulike strategier som er medvirkende for individets utvikling av forståelse og kunnskap (Ommundsen & Lemyre, 2007).

Adaptive selvreguleringsstrategier omhandler hvordan kognitiv atferd og motivasjonsfaktorer kan bidra til forbedring av individets læring og utvikling av ferdigheter (Ommundsen & Lemyre, 2007). Konsepter som kognitiv selvregulering, metakognitiv selvregulering, og selvregulering av atferd og motivasjon er sentrale konsepter i adaptive selvreguleringsstrategier (Ommundsen & Lemyre, 2007).

Der adaptiv selvregulering referer til forbedringsorienterte responser til elementer som strategier, prestasjoner og læring, referer maladaptiv selvregulering til defensive responser til nevnte elementer (Ommundsen & Lemyre, 2007). De mest forekomne defensive responsene beskrevet i litteraturen er selvhandicapping, defensiv pessimisme og negativ selvbekreftelse. Selvhandicapping omfatter bevisst eller ubevisst utførelse av handlinger som er destruktive for prestasjonsevnen for å skjule kompetansemangel (Ommundsen & Lemyre, 2007). Der imot handler defensiv pessimisme om bevisst unngåelse av høye forventninger til seg selv for ikke å bli skuffet over en svak prestasjon, og være forberedt på det verste mulige utfallet (Ommundsen & Lemyre, 2007). Defensiv pessimisme kan forekomme i form av en indre eller ytre dialog, mens negativ selvbekreftelse referer til en indre dialog som kan resultere i hemming av mestringsstro og læringspotensialet (Ommundsen & Lemyre, 2007).

2.6 Læringsteori og selvregulering

Innenfor pedagogikken finnes det ulike teorier på hvordan læring og kunnskap blir til. Helland et al., (2013) beskriver læringsteoriene slik: «Alle læringsteorier går ut ifra at mennesket kan skaffe seg kunnskap. Det som skiller de forskjellige teoriene fra hverandre, er forståelsen av hva kunnskap er, hvor kunnskap kommer fra, og hvordan mennesket får kunnskap» (Helland et al., 2013, s. 177). Ifølge Reeve et al., (2008) og Zimmerman (2001) varierer forståelsen av selvregulert læring avhengig av hvilken teori som representeres. I vår tilfelle vil derfor en gjennomgang av den sosiokulturelle og sosialkognitive læringsteorien være relevant for å beskrive hvordan miljøet rundt eleven kan påvirke selvreguleringen.

2.6.1 Sosiokulturell teori

I den sosiokulturelle teorien fastslås det hvordan kulturen og interaksjonen mellom barn påvirker deres adferd- og tankemønster. Den sosiokulturelle læringsteorien bygger i stor grad på Lev Vygotsky sine tanker. Vygotsky (1978) mente at våre tankeprosesser, kognitive strukturer, læring og utvikling påvirkes og skapes gjennom den sosiale interaksjonen vi er en del av. Aktiviteten og kunnskapen til elevene kan derfor ikke forstås isolert fra omgivelsene de er en del av (Imsen, 2020; Woolfolk, 2004).

Vygotsky (1978) hevdet at utviklingen til barnet kommer til syne to ganger. Den første gangen skjer i sosiale sammenhenger, som blir beskrevet som det interpsykologiske planet. Den andre gangen blir utviklingen en del av barnets indre mentale forståelse, som blir beskrevet som barnets intrapsykologiske plan (Moen, 2015). Elever vil gjennom ulike sosiale arenaer komme i kontakt med andre barn og voksne. Gjennom de sosiale arenaene vil elevene bli eksponert for ulike normer, verdier, ferdigheter, kunnskap, forventninger og krav som vil påvirke elevens læring. Ifølge Vygotsky (1978) påvirker eksponeringen elevene og blir deretter en del av elevene selv. For at elevene skal danne høyere mentale funksjoner er internaliseringsprosessen vesentlig (Moen, 2015).

Internaliseringsprosessen er imidlertid ikke en passiv prosess som skjer av seg selv (Moen, 2015). Vygotsky (1978) uttrykker dette som en operasjon der barnet møter en ekstern aktivitet i en sosial sammenheng først, deretter rekonstruerer situasjonen og som så blir transformert til en del av barnet selv. Wertsch (1985) påpeker at det er gjennom individets aktive medvirkning i internaliseringsprosessen at høyere mentale funksjoner kan dannes og formes.

I følge Vygotsky (1981) vises selvregulering hos eleven ved å ha bevisst kontroll over sin egen oppmerksomhet, tanker og handlinger. Vygotsky (1978) påpeker at det er viktig å være bevisst på at selv om barnet selv er aktivt medvirkende i internaliseringsprosessen, har disse prosessene sin opprinnelse i miljøet barnet lever og vokser opp i. Moen (2015) skriver at de mentale høyere funksjonene til barnet er dermed avhengig av det sosiale miljøet som det har møtt tidligere og møter i fremtiden.

Innenfor utviklingspsykologi var Vygotsky kritisk til måten barnets utvikling ble beskrevet i stadier (Moen, 2015). Vygotsky (1978, 1986) hevdet at barnets kompetanse ikke kunne forstås ene og alene fra det utviklingsnivået barnet der og da befinner seg på. Dette utviklingsnivået kaller Vygotsky for det aktuelle utviklingsnivået (Moen, 2015). På dette nivået skal barnet klare seg selv uten hjelp fra andre, og ferdigheten og kompetansen barnet har på dette nivået er resultat av kognitive prosesser som allerede har funnet sted. Ferdighetene og kompetansen barnet innehar er internalisert og automatisert (Moen, 2015).

Vygotsky (1978) introduserer det neste nivået i barnets utvikling som den nærmeste utviklingssonen. Han beskriver at avstanden mellom det aktuelle og det nærmeste utviklingsnivået kjennetegnes ved problemløsning som blir støttet av en voksen eller en annen person med mer kompetanse enn barnet selv (Vygotsky, 1978).

For at barnet skal utnytte sitt potensial for vekst og utvikling, er det altså en forutsetning at barnet får hjelp og støtte av en voksen eller noen med mer kompetanse enn det barnet selv har. Vygotsky (1978) fokuserte på skolen, opplæring og undervisning når han forklarte om den nærmeste utviklingssonen. Han la frem at undervisning som rettet seg mot det aktuelle utviklingsnivået til barnet var uvirksom, på grunn av at slik undervisning ikke ville fremme barnets utvikling. Vygotsky påstod at god pedagogikk alltid er rettet mot barnets fremtidige utvikling, altså å igangsette prosesser i den nærmeste utviklingssonen til barnet (Moen, 2015).

2.6.2 Sosialkognitiv teori

De kognitive læringsteoriene blir beskrevet av Imsen (2020) ved teorier som legger vekt på de indre tankeprosessene og at de prøver å lage modeller for hvilke delprosesser som inkluderes i læringsprosessen. Albert Bandura var opptatt av hvordan vi lærer gjennom å observere andre

og etterligne denne adferden (Imsen, 2020). Han ønsket å forstå det kognitive, nemlig hvordan tankeprosessene foregikk i læringen. I likhet med Vygotsky forstod han læring som et resultat av sosiale samhandlinger, og derfor hører innenfor en sosialkognitiv læringsteori (Imsen, 2020).

Bandura (1986) mener at observasjonslæring har fire delprosesser, nemlig oppmerksomhet, hukommelse, etterligning og motivasjon. En elev må først ha oppmerksomhet av det han eller hun observerer til å selektere og gi observasjonene verdi (Imsen, 2020). Neste prosess handler om at eleven husker atferden til modellen slik at eleven kan overføre til egen form. Videre omsetter eleven det observerte til egen handling ved å etterligne, med utgangspunkt i egne forutsetninger. Den siste delen av prosessen handler om eleven blir motivert av observasjonen han eller hun har sett (Imsen, 2020). Imsen (2020) forklarer at det må foreligge en forsterkning, enten i form av en konsekvens av egen atferd eller at en kan se andre bli belønnet for samme type adferd, som blir beskrevet som en vikarierende forsterkning.

Observasjonslæring forutsetter at elevene har evne til å danne en indre forestilling om hva han eller hun ønsker å utføre, og hva de vil oppnå, i tillegg at de har en idé om hvor bra resultatet bør være før de sier seg fornøyde (Imsen, 2020). I teorien ligger det implisitt at elever kan sammenligne seg selv med idealet eller modellen som de prøver å etterligne. Lykkes etterligningen vil det oppleves som belønning eller en forsterkning (Imsen, 2020). Belønningen må nødvendigvis ikke komme fra andre, men som et resultat av elevens vurdering i forhold til det de ser på som egen standard (Imsen, 2020). Observasjonslæring innebærer kognitive prosesser hos eleven som å danne seg forestillinger, huske, trekke sammenligninger og forutse konsekvenser. Derfor er læringsformen avhengig av en modenhet hos eleven (Imsen, 2020).

Bandura (1986) hevder at vi kan være våre egne læremestre, at vi kan sette oss mål og danne oss bilder om hva vi er i stand til å klare og vurdere egne prestasjoner (Imsen, 2020). Videre hevder Bandura (1986) at mennesket har evne til å regulere seg selv gjennom de handlingene og konsekvensene den selv skaper. Han uttrykker selvregulering gjennom tre hovedfaser og som går i en kontinuerlig prosess: selvobservasjon, egenvurdering og reaksjon på egenvurderingen (Bandura, 1986). Selvobservasjon handler om at man observerer sine prestasjoner «utenfra» og er oppmerksom på det en selv gjør. Egenvurderingen innebærer en selvutvurdering av sin prestasjon. Imsen (2020) nevner at egenvurderingen forutsetter at eleven har kunnskap av hva som er bra og hva som er dårlig. Sluttprosessen handler om hvordan eleven

reagerer på sine egne vurderinger av selvobservasjonen. Det er avgjørende hvordan eleven reagerer på sine prestasjoner for den videre utviklingen. Har eleven innsikt til å se hva han eller hun kan gjøre bedre og hvordan påvirker følelsene av egenvurderingen den videre reaksjonen.

Bandura (1977, 1986) videreutviklet teorien om mestringsforventning basert på prinsippene om observasjon og imitasjon. Han mener personens forventninger er sentrale når det gjelder motivasjonen for å lære. Self-efficacy er betegnelsen Bandura (1997) benytter når han beskriver forventning om mestring. Mestringsforventning er sentralt når en elev skal selvregulere sin læring effektivt. I en studie gjort av Bråten et al. (2002) på norske lærerstudenter fant de ut at studenter med høy grad av mestringsforventning jobber hardere og er mer utholdende når de støter på problemer sammenlignet med studenter som stiller spørsmål ved sin læringskapasitet. I tillegg vil de med høy grad av mestringsforventning bruke flere og bedre lærings- og studiestrategier, og oppnå bedre resultater (Bandura, 1997; Schunk & Ertmer, 2000).

2.7 Redegjøring av Crum og hans idéer for kroppsøvningsfagets overlevelse

Crum (2017) adresserer kroppsøvningsfagets utfordringer ved å argumentere for at faget er blitt utsatt for tilnærminger til læring som har generert en neglisjerende oppfattelse av faget som en læringsarena. Crum (2017) påpeker to ulike tilnærminger som fremtredende; “education through the physical” og “training of the physical”. “Education through the physical” innebærer idéer om at bevegelse er en forutsetning for læring, ved at deltakelse i bevegelsesaktiviteter automatisk generer læring, mens idéer om “training of the physical” karakteriseres av tanker om bevegelsesaktiviteter som et tiltak for utvikling av kroppen som en maskin (Crum, 2017). Slike ideologier til læring kan anses som suboptimale ettersom de er basert på en body-mind dualisme, hvor begge er “non-teaching” og lover resultater de ikke kan levere (Crum, 2017).

Dersom faget fargelegges av ideologier til læring som inspireres av “education through the physical” og “training of the physical”, vil det medføre utfordringer for fagets overlevelse (Crum, 2017). Rettferdiggjøring av et fags posisjon i skolen og læreplanen basert på fagets bidrag til logisk tenkning, karakterbygging og sosial dannelse vil ikke være tilstrekkelig, men sørge for et mislykket forsøk på overlevelse, predikerer Crum (2017). Et fags nytteverdi bør danne grunnlaget for fagets relevans i skolen. Hva som avgjør fagets nytteverdi bør videre baseres på til hvilken grad faget forbereder elevene sosialt og formell utdanning forsterker og samhandler med hverandre (Crum, 2017). Relevante ferdigheter og kunnskap som kan læres på

en hensiktsmessig måte som tilrettelegger for formell utdanning, er definerende for fagets plass i skolen, understreker Crum (2017).

For at kroppsøvningsfaget skal anees som et legitimt læringsfag, derav overleve og rettferdiggjøre sin plass i skolen, understreker Crum (2017) viktigheten av å fremme en bevegelseskultur. Bevegelseskultur omhandler hvordan en sosial gruppe tar for seg kroppslig læring og utførelse og behovet for bevegelse utover arbeidskraft og vedlikehold av livskvalitet (Crum, 2017). Bevegelseskultur innebærer en kombinasjon av bevegelseshandlinger og interaksjoner gjennom lek, ballspill, dans eller andre bevegelsesaktiviteter som inkluderer en gruppes fritid (Crum, 2017). Begrepet antyder videre at lek, sport og trening er omfattende utover den normaliserte forbindelsen med fysisk aktivitet, der deltagelse i en bevegelseskultur tillater å erfare viktige verdier som utforskning, helse, rekreasjon, solidaritet og selvrealisering (Crum, 2017). For at en vedvarende og livslang deltagelse i en bevegelseskultur skal være mulig å oppnå, er elevene avhengig av lærerens kompetanse for formidling og utvikling av ferdigheter og kunnskap slik at å drive med bevegelsesaktiviteter er mulig uten en negativ påvirkning på egen og andres velvære (Crum, 2017).

Ved implementeringen av en bevegelseskultur for meningsfulle prosesser i faget og kompetanse for vedvarende deltagelse i en bevegelseskultur som foretrukne resultater, understreker Crum (2017) vesentligheten av undervisning og læring. Der imot er det essensielt å presisere at å undervise i bevegelse handler ikke kun om å lære og forberede elevene for videre deltagelse. Tilretteleggelse av spennende og harmoniske erfaringer i et skreddersydd undervisningsopplegg med en primær intensjon om læring med nytteverdi, er vel så viktig (Crum, 2017). Presiseringens nødvendighet finner sted i oppfattelsen av bevegelsesaktiviteter som mer enn å kun være aktive. For å forstå hva bevegelseskultur innebærer og hvordan spilleregler og normer som dikterer kulturen etter hvert kan endres, kan elevene lære at sport er en konstruert aktivitet (Crum, 2017). Medførende ved en slik bevisstgjøring, forsterket av et perspektiv på menneskelig bevegelse som meningsfull atferd basert på intensjoner og regler, vil bidra til å forstå at kroppsøvningsfaget ikke handler om det fysiske og kroppen som en maskin, men om bevegelse og undervise å bevege og hvordan løse bevegelsesproblemer (Crum, 2017).

2.7.1 Didaktiske prinsipper ved tilretteleggelse av en bevegelseskultur

Hensikten og det ønskede utfallet av å lære bevegelse baserer seg på å tilrettelegge for mulighet til å utvikle personlig bevegelsesidentitet, i tillegg til å introdusere en metode for å tilegne nødvendig kompetanse for en meningsfull, tilfredsstillende, selvstendig og vedvarende deltakelse i en bevegelseskultur (Crum, 2017). På et konkret plan handler det om utvikle et positivt forhold til fysiske aktiviteter, kompetanse i å løse motoriske situasjoner som å sparke en ball, kompetanse i å løse sosiale situasjoner som å hensiktsmessig håndtere seier og nederlag og akseptere hjelp av andre, nødvendigheten av å forsterke kunnskap og evne til å reflektere for å regulere og organisere egen aktivitet og i samsvar med andre, og forbedre skolehverdagen (Crum, 2017). Med andre ord handler det om personlig utvikling og utvikling av sosial kompetanse, med et resultat av læringsaktiviteter som har en nytteverdi og relevans for elevene i nåtiden og fremtiden (Crum, 2017).

Spesifikt nevner Crum (2017) to didaktiske prinsipper for hvordan undervisningen bør tilrettelegges og organiseres for å realisere ønskede utfall; problemorientering og elevorientering. Der kroppsøvlingslærere har en tendens til å starte undervisningen med å presentere løsningen på et problem, eksempelvis hvordan utføre et baggerslag i volleyball, vil en problemorientert tilnærming være å iscenesette et tydelig bevegelsesproblem, deretter veilede og hjelpe elevene med å løse problemet (Crum, 2017). Idéen er dermed at bevegelsesproblemer og ikke løsninger utgjør utgangspunktet for undervisning- og læringsprosesser (Crum, 2017). Konkrete antydninger for problemorientering innebærer blant annet å formulere læringsmål i henhold til å lære å løse bevegelsesproblemer, strukturere læringsprosesser med utgangspunkt i en tydelig presisering av bevegelsesproblemet og organisere læringsmiljøet slik at elevene kan gjenkjenne, forstå og erfare bevegelsesproblemet (Crum, 2017).

En elevorientert tilnærming omhandler planlegging av undervisning sentrert rundt elevene, og ikke læreren (Crum, 2017; Oliver & Kirk, 2016). Konkrete indikasjoner av en elevorientert tilnærming innebærer blant annet å gi elevene ansvar for egen læring, anerkjenne og akseptere elevenes ulike forutsetninger og behov, involvere elevene i planlegging, organisering og evaluering av opplegg og bidra til refleksjon av egen læringsprosess og utvikling (Crum, 2017; Oliver & Kirk, 2016). En elevorientert tilnærming vil i tillegg være en hensiktsmessig betraktning ved introduksjonen av alternative bevegelsesaktiviteter for at aktivitetene skal

oppleves som positive (Crum, 2017). Ettersom alternative bevegelsesaktiviteter får større relevans og er appellerende for den moderne bevegelseskulturen (Rio, 2017), er implementeringen av aktivitetene nødvendig for å unngå dekontekstualisering ved tilegnet erfaringer i faget som tradisjonell undervisningspraksis kan medføre (Crum, 2017). Moderne endringer i bevegelseskulturen og elevenes behov må anerkjennes og tas til hensyn, som inngår i Crums (2017) argumentasjon og anbefaling for at et økologisk perspektiv på kroppøvningsfaget er veien å gå. Perspektivet ansees som et meningsfullt forbedringstiltak for utviklingen av faget på bakgrunn av assistansen elevene trenger for å oppnå nødvendige ferdigheter, kunnskap og holdninger ved en kompetent deltakelse i en bevegelseskultur, som utgjør perspektivets hensikt (Crum, 2017). I praksis karakteriseres perspektivet av inkludering, som innebærer den enkelte elevs muligheter som relevante, læringserfaringer som presenteres tematisk og foregår over lengre perioder, aktiviteter som er relevant og elevene har nytte av i nåtid og i fremtid, elevdeltakelse i planlegging, organisering og evaluering av opplegg, og kultur og kontekst som innebygde elementer av innholdet (Beni et al., 2017; Crum, 2017).

3.0 Tidligere forskning

I følgende kapittel vil tidligere forskning og funn som ansees som meningsfulle i henhold til besvarelse av studiens forskningsspørsmål bli presentert. I første omgang vil studier knyttet til hvordan prinsipper og strategier av SRL har indikert til en forekomst av læring og utvikling bli presentert. Deretter vil det blir gjort rede for studier som ser på forskjeller mellom kjønn og påvirkningen kjønn har for selvregulering. Avslutningsvis tar kapittelet for seg studier som omhandler hvilken betydning idrettsdeltakelse viser seg å ha for forholdet til faget, samt hvilke indikasjoner i undervisningen og praktiseringen av faget fremkommer som fordelaktig for de idrettsaktive.

3.1 Selvregulert læring

I et teoretisk perspektiv har selvregulert læring blitt belyst og argumentert for å ha en positiv sammenheng med læring på tvers av fag. Flere studier støtter samtidig om teoriens implikasjoner om at selvregulering og bruk av selvregulerende strategier er gunstig for læringen og utvikling ved akademiske aktiviteter (Adigüzel & Orhan, 2017; Lawrence & Sailella, 2019; Stillman & Mevarech, 2010), også på tvers av fag (Pintrich & De Groot, 1990). I en kroppøvningskontekst er selvregulering funnet å ha en assosiasjon ved læring av motoriske

ferdigheter, der bruken av selvregulerende strategier resulterer i positive utfall ved læring av motoriske ferdigheter, i tillegg til å styrke elevenes fysiske aktivitetsnivå (Kitsantas & Zimmerman, 1998; Shimon & Petlichkoff, 2009; Zimmerman & Kitsantas, 1996). Spesifikt viste en studie av Kitsantas et al., (2000) at ved gjennomførelse av aktiviteter bidro selvregulerende strategier som overvåking og selvsnakk til en mer tilfredsstillende læring av motoriske ferdigheter. Av studien fremkommer det samtidig at tilbakemeldinger under gjennomføringsfasen, samt observasjon av en rollemodell, forsterker læringen og motivasjonen.

Dessuten, effektiv bruk av selvregulerende strategier viser seg å ha en korrelasjon med tilfredsstillende prestasjoner sammenliknet med ineffektiv bruk av selvregulerende strategier som kan resultere i mindre tilfredsstillende prestasjoner (Zimmerman & Schunk, 2011). Effekten av selvregulerende strategier på akademiske prestasjoner ble også undersøkt av Broadbent & Poon (2015) i deres systematiske undersøkelse av publiserte studier. Undersøkelsen resulterte i funn av selvregulerende strategier, hovedsakelig metakognisjon og kritisk tenkning, som bidragsytere for bedre akademiske prestasjoner.

Zimmerman (2002) understreker i sitt teoretiske perspektiv på selvregulering betydningen av et oppgaveorientert læringsmiljø og mestringsmål som nødvendige forutsetninger for en vellykket prosess ved selvregulert læring. Cecchini-Estrada & Méndez-Giménez (2016) fremlegger i sin studie at utviklingen av et mestringsorientert miljø, genererer en høyere sannsynlighet for bruk av kognitiv og selvregulerende strategier. Olsen & Mehus (2022) presenterer i deres studie tilsvarende funn, der mestringsmål i kroppsøving indikerer en positiv sammenheng med selvregulering. Resultatene fra studiene forsterker viktigheten av mestringsorientert læringsmiljø i kroppsøvingsfaget ettersom et slikt miljø bidrar til å stimulere metakognitive aktiviteter og motivasjon ved selvregulert læring (Theodosiou et al., 2008). Laxdal et al., (2020a) konkluderte der imot i deres studie at et ego-orientert miljø ikke nødvendigvis svekker elevenes mulighet til å selvregulere læringen sin, men heller ser ut til å fremkalle det.

Forskningen som foreligger i kroppsøving av selvregulert læring er nokså begrenset, der majoriteten av forskningen forekommer på barneskolen. Felles for forskningen som er utført støtter effekten av selvregulert læring som en positiv predikator for bedre motoriske prestasjoner i kroppsøvingsfaget, eksempelvis ved en praksis fra observasjon til etterlikning, og

fra selvkontroll til selvregulerende praksis (Kitsantas et al., 2000; Kolovelonis & Goudas, 2013; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Strategier som selvmodellering og selvobservasjon er blitt undersøkt blant elever på barneskolen, hvor det fremkommer at selvmodellering bidrar til demonstrering av bedre svømmeprestasjoner, større grad av selvtilfredsstillelse, og økende motivasjon sammenliknet med selvobservasjon (Clark & Ste-Marie, 2007). Til tross for en ikke-statistisk signifikans, rapporterer samme studie en større grad av mestringsstro blant elever som selvmodellerer. Kolovelonis et al., (2011) fant i deres studie blant elever på 5. og 6. trinn i Hellas at elevenes prestasjoner i møte med motoriske oppgaver forsterkes ved bruk av selvvalgte mål og selvobservasjon. Samtidig har elever som møter nye oppgaver med en åpen tilnærming vist seg å være mer mottakelige for metakognitive strategier, søker mer hjelp og regulerer innsatsen bedre (Ommundsen, 2003).

Goudas et al., (2017) undersøkte elevers ulike nivåer av selvregulerte læring og metakognitive følelser ved skuddøvelser i basketball. Studien tok til hensikt å undersøke observasjon, etterlikning, selvkontroll og selvregulering i hver sin respektive gruppe, hvor resultatene synliggjorde at elever som opplevde å observere og etterlikne med sosial tilbakemelding forbedret kunnskapen innenfor tekniske elementer i basketballskyting. Der imot viste studien ingen tegn til forbedring av skuddprestasjoner blant gruppene. Studien viste samtidig at elevenes tilegnelse av motoriske ferdigheter er fordelaktig når elevene får læring i å bruke selvregulerende strategier. En positiv effekt av læring i å bruke selvregulerende strategier ved bevegelsesaktiviteter fremkommer i tillegg av Kolovelonis et al., (2020) sin studie, der læring og trening i å bruke selvregulerende strategier vil være forutsettende for en effektiv læringsprosess. Samtidig fant studien positive assosiasjoner mellom kalibrering, måloppnåelse og kontrollerte attribusjoner. Lærerrollens viktighet for forekomsten av selvregulerende egenskaper understøttes av andre studier som avslører at en elevorientert tilnærming til praksis kan forsterke elevenes metakognitive ferdigheter, motivasjon, og en positiv oppfattelse av undervisningen (Chatzipanteli et al., 2015).

Til tross for begrensede studier om elever utvikler selvregulerende egenskaper i kroppsvøvingfaget, er tilstedeværelsen av studier som har undersøkt forutsetninger for selvregulerende atferd og utvikling av selvregulerende egenskaper i motoriske settinger større. Oppgaveorientering og mestringsmål (Zimmerman, 2002), motivasjonsklima (Ommundsen, 2006; Theodosiou & Papaioannou, 2006), verdsetting av skolearbeid (van der Veen & Peetsma,

2009), og kunnskap om selvregulering (Zimmerman et al., 2015) er alle funnet å påvirke forekomsten og utviklingen av selvregulerende atferd.

3.2 Kjønn

Ifølge Hyde (1990) var det ingen signifikante forskjeller i generelle kognitive evner mellom gutter og jenter. Dette tyder på at begge kjønn har samme utgangspunkt for generelle kognitive evner. Hvis vi ser til metastudier som har forsket på regulering av atferd mellom gutter og jenter i skoleprestasjoner, rapporteres det at jenter har en høyere motivasjon og evne til å regulere sin adferd enn det guttene har (Cross et al., 2011; Else-Quest et al., 2006; Silverman, 2003). Videre rapporterer Hartley & Sutton (2013) i sin studie at jentene blir sett på som faglig overlege når det gjelder ferdigheter, motivasjon, prestasjon og selvregulering, mens gutter danner kjønnsstereotyper deretter. I en studie som forsket på amerikanske gutter og jenter i tidlig alder fant de ut at gutter rapporterte til å ha en signifikant lavere score enn jenter når det gjelder selvregulering (Piotrowski et al., 2013).

Interessen for kroppsøvningsfaget kan ha betydning for om elever selvregulerer sin læring, og ser vi til studier av Säfenbom et al., (2015) og Prochaska et al., (2003) viser de at jenter har en tendens til å rapportere om mindre interesse for kroppsøvningsfaget enn det gutter gjør. En annen faktor som kan ha betydning for elevenes utvikling av selvregulering er selvtilliten elevene har i faget. Studier viser at både gutter og jenter opplever fysiske endringer som har innvirkning på deres selvtillit (Altıntaş & Asçi, 2008; American Association of University Women [AAUW], 1994). De fysiske endringene i jentenes tilfelle er at de utvikler bryster og at fett-til-muskel forholdet øker (Labbrozzi et al., 2013). I guttenes tilfelle vokser de i både størrelse og styrke og fett-til-muskel forholdet minker (McCabe & Ricciardelli, 2004; Rosenblum, & Lewis, 1999). Det er forskjellig hvordan gutter og jenter ser på disse fysiske endringene og eventuelle muligheter det gir.

Ifølge forskere ser guttene på disse endringene og mulighetene gjerne med et mer fordelaktig syn enn det jentene gjør (AAUW, 1994; Haugen et al., 2013; Klomsten et al., 2004). AAUW (1994) og Klomsten et al., (2004) forklarer videre at som et resultat av disse endringene rapporterer gutter en betydelig høyere sportslig selvtillitsscore enn jentene. Flere forskere viser til at hvis jentenes feil og innsats i kroppsøving blir latterliggjort er det mange som føler seg flaue (Flintoff & Scraton, 2006; Olafson, 2002; van Daalen, 2005). En konsekvens av dette er

at jentene marginaliserer sine prestasjoner mer gjennom forskjellige maladaptive- strategier i et forsøk på å trekke seg unna (Cothran et al., 2009; Wright, 1996). I en studie gjort av Andrews & Johansen (2005) som ser på ulike årsaker for kjønnsforskjellene i kroppsøving og der de trekker frem at jenter kan bruke menstruasjon som en unnskyldning for å ikke delta i kroppsøvingsundervisningen.

Andrews & Johansen (2005) rapporterer også at karakterer gjør at jenter utvikler en viss engstelse for å dumme seg ut og få dårlig karakter, spesielt når det var ballspill i undervisningen. Jentene rapporterte i tillegg at de slutter å bry seg om karakteren i faget, som tolkes som et forsøk på å dempe «skuffelsen» ved å prestere dårligere enn ønsket (Andrew & Johansen, 2005). En konsekvens av dette kan være at trekker seg unna situasjoner der de kunne opplevd mestring og læring. I en studie gjort av Lagestad (2017) viste det seg at flere jenter enn gutter har dårligere karakterer i kroppsøving i videregående skole. Han argumenterer for at trivselen i faget er en avgjørende faktor for jentenes dårlige karakterer og at dette er grunnet guttenes dominans i faget (Lagestad, 2017).

3.3 Idrettsdeltakelse og forholdet til kroppsøvingsfaget

Et av litteraturens pekepinn for hovedårsak og predikasjon for kroppsøvingsfagets popularitet og verdsettelse er elevenes involvering i idrett på fritiden (Erdvik et al., 2022; Redelius, 2004). Deltakelse i idrett har ved flere studier fremkommet å styre elevers forhold til kroppsøvingsfaget, der elever som er idrettsaktive på fritiden liker faget i større grad og føler seg mer kompetente i faget sammenliknet med jevnaldrende som ikke er aktive i idrett på fritiden (Erdvik et al., 2020; Moen et al., 2018; Redelius, 2004; Säfvenbom et al., 2015). De samme elevene har vist seg å bli favorisert av kroppsøvlingslæreren, er mer sannsynlig for utbytte av innholdet i faget, og oppnår bedre karakterer (Aasland et al., 2019; Erdvik et al., 2022; Säfvenbom et al., 2015). Samtidig fremkommer det av studier at ettersom elevene progresserer i utdanningsløpet, avtar interessen for idrettsdeltakelse (Bakken, 2019; Prochaska et al., 2003). At interessen for idrettsdeltakelse avtar jo lenger elevene progresserer i utdanningsløpet, kan ha en sammenheng og resultere i negativ tilnærming og oppfatning av faget ved årene (Thompson et al., 2003).

Samtidig kan kroppsøvlingslærerens habitus og tilretteleggelse av en idrettsdiskurs, og læreplan implementasjoner med en oppmerksomhet om populære og tradisjonelle aktiviteter ansees som

attribusjoner for konsekvenser i form av et suboptimalt miljø, og treffer de idrettsaktive best (Aasland, 2019; Crum, 2017; Säfvenbom et al., 2015; Syrmpas et al., 2017). Et slikt miljø, der øving på utførelse og evaluering av ferdigheter tildeles tid og preger innholdet i faget, fremfor å utvikle dem, har vist seg å være medvirkende for opplevelsen av faget som en arena der idrettsaktive innehar fordeler (Smith et al., 2014). Medførende konsekvens av et slikt miljø innebærer marginalisering av grupper og opplevelse av inkompetanse (Aasland, 2019; Dowling, 2016; Larsson, 2016). Videre indikerer flere studier at miljøet som fremmes og diskurser som har definert faget, resulterer i at elever som er idrettsaktive kommer systematisk bedre ut av kroppsøvingsfaget sammenliknet med medelevene som ikke er idrettsaktive (Erdvik, 2020; Koka & Hein, 2003; Viira & Koka, 2012). Dette kan ytterligere antyde at elevenes forhold til faget er påvirket av faktorer utenfor kroppsøvingsteksten.

4.0 Metodisk tilnærming

Metodekapitlet vil ta for seg og utdype metodiske valg og avveininger for studien. Spesifikt vil kapitlet utdype valg av forskningsdesign, gi en beskrivelse av utvalget og prosedyre for gjennomføring, presentere måleinstrumenter og bakgrunnsvariabler, drøfte studiens reliabilitet og validitet, belyse hvilke etiske overveielser som ble tatt i betraktning ved gjennomførelse av studien, og avslutningsvis en redegjørelse av behandling av data.

4.1 Valg av metode

Ved innsamlingen av data for studiens formål, ble innhenting gjort ved bruk av en tverrsnittstudie. Innhenting ved denne kvantitative forskningsmetoden ble gjennomført i form av et spørreskjema bestående av gitte variabler, samt en forsamling av generelle spørsmål. Forskningsmetoden ble valgt ettersom den ble ansett som best egnet for studiens behov og for besvarelse av forskningsspørsmålene. En slik kvantitativ metode ga oss mulighet til å standardisere informasjonen vi fant ved å «tvinge» enhetene og informasjonen i hensiktsmessige, forhåndsbestemte kategorier utarbeidet av oss (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre tillot metoden oss å utforske forhold mellom teoretiske konsepter og sammenligning av ulike grupper i utvalget.

4.2 Deltakere og utvalg

Med bakgrunn i relevans for grunnskolelærerutdanningen, samt hensiktsmessig for et forsøk på å besvare forskningsspørsmål, var vi interessert i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole for å kunne få en forståelse av elevers utvikling av selvregulert læring. Vi ville undersøke om kroppsøvingslærere i barne- og ungdomsskolen klarer å gi elevene de verktøyene de trenger til å selvregulere sin egen læring og om den utvikles over tid. Dermed ble det tatt utgangspunkt i 10.trinn og VG1, VG2 og VG3 ved innhenting av data.

Deltakergruppen bestod av 696 elever, der 141 elever befant seg på 10.trinn, og 529 på videregåendetrinnet (VG1 = 185, VG2 = 161 og VG3 = 183), som sammen utgjorde utgangspunktet for sammenlikning og analysing av data. Kjønnfordelingen for utvalget utgjorde 317 gutter og 377 jenter. Vi konkluderte med at det ville være nødvendig å innhente data fra VG1, VG2 og VG3 ettersom det ville gi oss et større utvalg og et utvalg å kunne sammenlikne med. Aldersgruppen har samtidig vist seg å være mindre aktive, mindre motiverte for kroppsøving og mer mottakelige for endringer, enn yngre elever (van Sluijs et al., 2007). Etersom opplevelser og erfaringer fra de tidligere årstrinnene setter kursen og forventningene elevene har til faget, vil forutsetningene for meningsfulle svar for studiens formål sannsynligvis være positive for valgte aldersgrupper. Interesseverdien falt dermed primært på analyse av eventuelle likheter og forskjeller i de fire aldersgruppene.

Utvalget for studien innebar flere skoler og klasser som ble strategisk utpekt basert på lokalisering og hvordan de respektive skolene organiserer kroppsøvingsfaget. Vi har med andre ord rekruttert skoler og klasser i stedet for individuelle respondenter. Til tross for noen ulemper med en slik løsning der utvalget ikke er tilfeldig, var faktorer som ressurskrevende og tidseffektivitet betydningsfulle i begrensningen av utvalget. Med et mål om å kunne generalisere funnene og øke representativiteten for utvalget vårt, ble det tatt visse forhåndsregler:

- Skoler som befinner seg i ulike tettstedtyper ble inkludert, hvor en omtrentlig fordeling av befolkningen tilrettela for antall deltakere i hver tettstedtype (Statistisk sentralbyrå, 2021).

- Utvalget for rekrutteringen av respondenter på VG1, VG2 og VG3 ble begrenset til elever på studiespesialisering. Elever som går yrkesfag ble ekskludert, da en inkludering av denne gruppen kunne bidra til forvirring av resultatene.
- På videregående trinnet utgjør jenter et lite flertall av den totale populasjonen sammenliknet med gutter, med respektive 51% og 49% (Statistisk sentralbyrå, 2022). Utvalget vårt gjenspeiler sammensetningen av kjønn for resten av landet med et flertall av jenter på 55%, og gutter på 45%. For 10.trinn bestod fordelingen av kjønn for utvalget vårt på henholdsvis 50% gutter og 50% jenter.
- Av elever på videregående trinnet rapporterer 43% at de er aktive medlemmer av et idrettslag (Seippel et al., 2011). Deltakende respondenter i vårt utvalg er i høy grad samsvarende, der 43% svarte at de på fritiden er deltakende i idrett.
- I vårt utvalg rapporterte 11,3% at de misliker kroppsøvningsfaget. Dette utgjør en lav grad av skille med Säfvenbom et al., (2019) sine funn, der 12% rapporterte at de misliker faget.

4.3 Prosedyre for gjennomføring

Etter at aktuelle skoler for vår målgruppe ble identifisert, fikk skoleadministrasjonen for de respektive skolene tilsendt en e-post med en invitasjon til å delta i prosjektet. I e-posten ble skolene informert om prosjektets og undersøkelsens formål, hensikten med datainnsamlingen, hvor mange respondenter vi etterlyste, etiske overveielser, og kontaktperson. Etter at skolene bekreftet deltakelsen og praktisk informasjon ble kjent, ble tidspunkt for gjennomføring diskutert. Grunnet en travel periode for skolene, covid-19 utbrudd og mangel på respons, ble der imot foreslått tidsfrist for gjennomføring og innsamling av data utsatt for noen skoler. Tidspunktet for henvendelsen av innsamlingen av data ble strategisk og bevisst planlagt å finne seg i starten av vårsemesteret. Dette ble gjort med hensikt om økt sannsynlighet for at elevene har blitt godt kjent med deres kroppsøvningslærer og læringsmiljøet de opererer i, ettersom dette har en innvirkning på hva elevene svarer på de ulike spørsmålene.

Før gjennomføringen av undersøkelsen ble elevene informert om sine rettigheter, og hva deres deltakelse i studien innebærer. Elevene ble informert om at ved å delta og besvare spørreskjemaet gir de samtykke til at informasjonen de gir blir brukt til formål for denne studien. Ved gjennomførelse ble spørreskjemaet utfylt under deltakerens to øyne, uten noen form for press eller påvirkning fra oss forskere, lærere eller andre deltakere. Spørreskjemaet ble

utfylt privat for å opprettholde og beskytte studiens integritet og deltakernes personvern. Videre ble, av ressurs-, tid- og helsepregete årsaker, undersøkelsen gjennomført elektronisk. Gjennomføringen foregikk uten noen tekniske problemer, der det heller ikke var behov for å gjennomføre undersøkelsen på papir hos noen av skolene. Samtidig ble undersøkelsen utarbeidet med bakgrunn i instrumenter som er validert i en norsk sammenheng. Derav anså vi ikke en pilottest som nødvendig.

4.4 Måleinstrument og bakgrunnsvariabler

I arbeidet med sammensetningen av undersøkelsen, ble utvelgingen av instrumenter for innsamling av hensiktsmessig og meningsfull data for studiens behov tatt i forbehold. Det ble i utgangspunktet etterlyst et kontekstspesifikk, pålitelig og valid instrument, og etter en rekke systematiske søk av instrumenter med relevant og tilpasset skala for måling av selvregulering i en kroppsøvingssammenheng, ble aktuelt instrument identifisert.

For å måle prevalensen av selvregulering og om det kan utvikles over tid, har vi benyttet oss av Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich & De Groot, 1990), som er en tilpasset underskala for selvregulering i en kroppsøvingssammenheng. Underskalaen er basert på Zimmerman og Pons' (1986, 1988) teorier om metakognitive strategier, og karakteriseres av en Likert-skala med 7 punkter, der (1) tilsier at respondenten er helt uenig, mens (7) tilsier at respondenten er helt enig (Laxdal, 2020). Underskalaen inneholder 9 spørsmål, der en pekepinn på hva respondentene ble spurt om karakteriseres blant annet av følgende; «før økten har startet, har jeg tenkt gjennom tiltakene jeg må gjøre for å lære» og «når økten er over, reflekterer jeg over hva jeg har lært». Instrumentet har tidligere vist seg å ha tilstrekkelig konstruksjonsvaliditet og vært konsekvent i akademiske tilknytninger (Pintrich & De Groot, 1990).

I tillegg inneholdt undersøkelsen måling av relevante bakgrunnsvariabler som dokumenterte kjønn, interesse for faget og idrettsdeltakelse. Variablene blir betegnet som dikotome ettersom disse har kun to verdier som blir målt (Johannessen et al., 2020). Kjønn ble målt ved å svare på «gutt eller jente», interesse for faget ble målt ved å svare på spørsmålet «er du glad i kroppsøving som fag?» og idrettsdeltakelse ble målt ved å svare på følgende spørsmål; «er du medlem av et idrettslag?». For spørsmål relatert til interesse for faget og idrettsdeltakelse ble informantene presentert for svaralternativene «ja» og «nei». Verdiene ved kjønn blir ansett som

naturlig dikotom, mens når spørsmål etterlyser «ja» og «nei» svar, blir dikotomien konstruert og derfor ikke naturlig (Johannessen et al., 2020).

4.5 Studiens kvalitet

I det følgende delkapitlet vil det drøftes hvordan våre metodiske valg kan bidra til å øke studiens samlede kvalitet og troverdighet, der studiens reliabilitet og validitet utgjør utgangspunktet for drøftingen.

4.5.1 Reliabilitet

I utarbeidelsen av undersøkelsen ble det fundert over hvordan vi kan sikre pålitelighet til den grad vi ønsker for å kunne generalisere våre funn og øke studiens validitet. Ettersom dette var noe vi verdsatte og fokuserte på, bar arbeidet med utformingen av undersøkelsen stort preg av dette. Primært var det to spørsmål som bidro til selvrefleksjon; «hvordan påvirker undersøkelsen og oss som forskere resultatet til studien?», og «hvordan kan vi gjøre forskningsprosessen transparent for at andre kan reflektere over den?». Forskerens refleksjon over sin påvirkning og synliggjøring av forskningsprosessen for at andre kan reflektere over den, er vesentlige faktorer for studiens reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018).

I studiens utarbeidelse av spørreskjema ble det benyttet et skreddersydd måleinstrument for selvregulering i en kroppsøvingssammenheng. Fordelen med et slikt instrument kan argumenteres å resultere i økt korrelasjon mellom studiens ønskede hensikt og meningsfulle svar, og derav bidra til å styrke påliteligheten. I tillegg har instrumentet i tidligere studier vist seg å være hensiktsmessig (Pintrich & De Groot, 1990), der spørsmålene i spørreskjemaet er basert på indikatorer fra standardiserte instrumenter. At tidligere studier har vist at instrumentet er hensiktsmessig for måling av selvregulering, kan styrke kvaliteten og reliabiliteten i våre svar. Likevel kan det oppstå utfordringer ved svarene som blir gitt, ved at elevene kan svare det de tror er sosialt foretrukket, og anledningen krever at elevene tenker tilbake til situasjoner i fortiden. Ettersom elevene svarer på spørreskjemaet separat fra relevante læringssituasjoner, kan dette medføre forvrengende minner med begrensede oppfattelser av situasjonene, og derav redusere nøyaktigheten i svare som blir gitt. Dette kan videre påvirke studiens reliabilitet og validitet.

Forskningsetiske normer som har vært gjennomgående og tatt til hensyn i arbeidet av studiens ulike faser kan styrke studiens troverdighet ettersom etiske overveielser som er tatt ved hver beslutning, kan forsterke påliteligheten til oss forskere. Hvordan datainnsamlingen ble gjennomført kan argumenteres for å utfordre studiens pålitelighet og kvalitet. Med nevnte faktorer i forbehold, anså vi innhenting av data i form av et elektronisk spørreskjema som en passende mulighet for respondentenes gjennomførelse av undersøkelsen uten noen form for press eller påvirkning av oss forskere, lærere eller andre deltakere. Denne metoden tilrettelegger for respondentenes gjennomførelse av undersøkelsen uten en påvirket bias, og dermed forsterker studiens reliabilitet. Som et ytterligere forbehold for å minimere påvirkning av ytre faktorer og øke reliabiliteten, ble det understreket ovenfor deltakerne at verken oss forskere, lærerne eller andre deltakere skal bevege seg fritt i klasserommet mens undersøkelsen foregår.

Ved informering om studien ovenfor respondentene, var en prioritering for oss å konkretisere deres rettigheter og uttrykke vår interesse av deres ærlige og subjektive svar for å oppnå pålitelige og generaliserbare resultater i størst mulig grad. Av den grunn var vi i tillegg opptatt av å tenke grundig gjennom hvilke instrumenter som er mest hensiktsmessige og meningsfulle for vår studie og ønsket resultat. Som tidligere nevnt er spørreskjemaet utarbeidet med bakgrunn i validerte instrumenter, som har en forsterket effekt på studiens reliabilitet i den form at spørsmål og svar er tilpasset studiens formål og deltakere. Samtidig er det nødvendig å påpeke at et slikt valg av metode kun gir oss et tverrsnitt av virkeligheten og fenomener på det gitte tidspunktet undersøkelsen gjennomføres. I og med at studien var basert på tverrsnittsdata, kan man ikke trekke kausale sammenkoblinger mellom variablene. Studien kan derav argumenteres for å vise en forenkling av virkeligheten, og ikke kompleksiteten av involverte sammenhenger.

4.5.2 Validitet

I etterarbeidet med undersøkelsen har fokuset ligget på å oppnå gode målinger og valide svar. Graden av nyttighet og validitet til resultatene vil fortelle hvor sannsynlig det er at våre funn faktisk beskriver virkeligheten for hele populasjonen, og at det ikke skyldes andre ytre faktorer som det ikke er kontrollert for, eller ren tilfeldighet (Bjørnnes & Gjevjon, 2019). Det er sentralt å kontrollere om resultatene av undersøkelsen er korrekte og gyldige for det studerte utvalget, som er den indre validiteten. I tillegg til hvilken grad resultatene våre er gyldige under andre utvalg og andre betingelser, nemlig den ytre validiteten (Pripp, 2018).

Selvregulering er et abstrakt fenomen og er vanskelig å måle direkte, derfor utførte vi en operasjonalisering av spørsmålene slik at de skulle måle selvregulering blant utvalget (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi antar på bakgrunn av de 9 spørsmålene som vi valgte å ha med i spørreundersøkelsen til sammen måler det abstrakte fenomenet «selvregulering», ettersom vi benyttet oss av MSLQ (Pintrich & De Groot, 1990), som skulle måle prevalensen av selvregulering. Instrumentet har som nevnt tidligere vist seg å ha tilstrekkelig konstruksjonsvaliditet og vært konsekvent i akademiske tilknytninger (Pintrich & De Groot, 1990).

En Cronbach's Alpha (Cronbach, 1951) analyse ble gjennomført for å avdekke om operasjonaliseringene korrelerte med hverandre og for å sikre intern konsistens. Cronbach's Alpha gir en verdi mellom 0 og 1, og en høy alphaverdi vil indikere at det ikke er konflikter mellom spørsmålene og vil gi et riktig bilde av fenomenet selvregulering (Tavakol & Dennick, 2011). En alphaverdi som er mindre enn .7 anses som uakseptabelt og gir en lav til ingen konsistens, mens en alphaverdi mellom .7 og .95 anses som akseptabelt og gir en god konsistens (Tavakol & Dennick, 2011). Cronbach's Alpha ble funnet til å være $a = .72$ i vår analyse og anses som akseptabel, og gir en indikasjon på at spørsmålene våre henger sammen. I følge Postholm og Jacobsen (2018) vil dette styrke den indre validiteten til studien.

Kvantitativ forskningsmetode ble valgt for denne studien ettersom den ble ansett som best egnet for studiens behov og for å besvare forskningsspørsmålene. Vi utførte en elektronisk tverrsnittsundersøkelse for å innhente relevant data til studien. Fordelene ved å gjennomføre en tverrsnittsundersøkelse er at det gir presise svar på et gitt tidspunkt, enklere å få mange besvarelser, kostnadseffektivt og muligheten for å kunne undersøke hvordan ulike fenomener varierer sammen (Postholm & Jacobsen, 2018).

En mulig ulempe med å gjennomføre en slik undersøkelse er at respondentene kun svarer på spørsmålene en gang og at den gjennomføres i et kort tidsrom. I vårt tilfelle kan resultatenes validitet bli påvirket av disse faktorene. Da elevene svarte på spørsmålene om selvregulering krevdes det at elevene måtte rekonstruere deres bruk av kognitive og metakognitive strategier fra sitt langtidsminne (Veenman, 2011; Winnie, 2010). Denne prosessen kan ha blitt påvirket i den grad at de opplevde svikt i minnet eller at rekonstruksjonen ble forvrengt (Veenman, 2011). Veenman (2011) påpeker at elevenes introspektive tilgang til de kognitive prosessene kan være en faktor for hvordan elevene velger å svare på spørsmål om selvregulering.

En annen mulig ulempe ved en slik undersøkelse er at elevene svarer det de tenker er sosialt akseptabelt (Veenman, 2011) eller hva som forventes av lærere, andre elever eller oss forskere, som kan påvirke studiens validitet. Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt for å vurdere den norske skole opp imot krav til fremtidens arbeids- og samfunnsliv, og la spesielt vekt på at kompetansen til elevene måtte utvikles og at skolen burde utvikle elevene til å bli selvregulerte elever for å være rustet til fremtidens utfordringer. En mulig konsekvens av Ludvigsen-utvalgets oppfordring er påvirkningen dette kan ha på elevenes svar, siden selvregulerte elever er noe skolene skal jobbe mot å oppnå. For å motarbeide denne mulige ulempen, og sikre validitet til den grad det er mulig, har vi vært konsekvent i å ikke skape noen form for press eller påvirkning ved gjennomføring av vår undersøkelse. Videre var det sentralt og essensielt at elevene var informert om deres rettigheter og at vår interesse var deres ærlige og subjektive svar for å oppnå pålitelige resultater i størst mulig grad.

Kvantitativ metode som forskningsmetode er fordelaktig i form av at vi forskere kan standardisere informasjonen vi finner ved å «tvinge» enhetene og informasjonen i hensiktsmessige, forhåndsbestemte kategorier utarbeidet av oss (Postholm & Jacobsen, 2018). Metoden gjør det mulig å utføre avanserte analyser for å kunne finne sammenhenger mellom ulike variabler for et stort utvalg. En ulempe ved en slik forskningsmetode er at respondentene ikke kan svare noe annet enn det som er forhåndsbestemt av oss, gjelder både de dikotome variablene og MSLQ underskalaen. Intervju kunne vært valgt for å få oppnå en større dybdekunnskap, men ville gitt mindre generaliserbarhet.

For å kunne trekke konklusjoner om at utvalget kan overføres til populasjonen ble det gjennomført statistiske analyser. Statistisk signifikans ble benyttet for å avgjøre studiens statistiske validitet, der signifikansnivået anga hvor sannsynlig analysen kunne representere populasjonen. Et signifikansnivå på .05 ble beregnet som gyldig, noe som betyr at det er 5% sjans for at sammenhengen mellom variablene er påvist å skyldes tilfeldigheter (Lindbæk & Skovlund, 2002). Det ble funnet statistisk signifikans i tre av analysene i studien noe som øker validiteten og troverdigheten til resultatene.

Deltakergruppen i studien totalt var på 696 elever, og av det totale utvalget registrerte vi en svarprosent på 99.7 prosent. Dette gir oss en bekreftelse på at majoriteten av vårt utvalg svarte på spørsmålene i undersøkelsen og styrker studiens representativitet. Grunner til at elever ikke

valgte å svare på spørsmål er for oss ukjent, men frafallet kan skyldes tilfeldigheter som ikke behøver å ha store konsekvenser for resultatene. Ser vi på antallet som representerer hver aldersgruppe er fordelingen nokså jevn ettersom det er 141 (20.3 prosent) som tilhører 10.trinn, 185 (26.6 prosent) som tilhører VG1, 161 (23.1 prosent) som tilhører VG2 og 183 (26.3 prosent) som tilhører VG3. 26 (3.7 prosent) respondenter valgte å ikke avgi svar på hvilken aldersgruppe de tilhørte. For at et utvalg skal være representativt, er en forutsetning at utvalget representerer alle enheter i populasjonen. Hvor mange respondenter en trenger for å kunne representere grupper i populasjonen er vanskelig å påpeke, men en enkel regel er å sjekke om det er over 100 enheter i hver gruppe (Johannessen et al., 2020). For vårt tilfelle tilfredsstillers alle aldersgruppene dette kravet.

Studien baserer seg på en tverrsnittsundersøkelse som er gjort blant elever fra 10.trinn til VG3 på skoler i Sør- og Sørvest-Norge. Funnene vil kunne være generaliserbar til den populasjonen som vi har undersøkt. Studiens utvalgsstørrelse er med på å øke validiteten og grad av generaliserbarhet. Ettersom utvalget i studien er relativt stort med en høy svarprosent, kan en hevde at funnene viser tendenser som kan være gjeldende for populasjonen. Med bakgrunn i det som er trukket frem over er det rimelig å anta at studiens resultater vil ha en overføringsverdi til andre kroppsøvingsskoler i landet.

4.6 Ethiske overveielser

Ved gjennomførelse av forskningsprosjekter er forskerne forpliktet til å ta stilling til forskningsetikk ovenfor prosjektet. Forskningsetikk omhandler etiske prinsipper og regler som utgjør utgangspunktet for hvordan forholdet mellom forskerne og de involverte i forskningsprosjektet blir håndtert (Hopf, 2004). Utarbeidelse av spørreskjemaet og andre faser av studien ble utført med etiske prinsipper tatt i betraktning. Formålet med et bevisst hensyn til etiske overveielser i eksempelvis planlegging, gjennomføring og rapportering var for å beskytte studiens og deltakernes integritet. Dette kunne videre medføre at etiske utfordringer som kunne oppstå underveis ble håndtert på en hensiktsmessig måte. Etiske normer for studien ble samtidig inspirert av retningslinjer utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), som belyser anerkjente etiske normer for forskning som skal sikre faglige og forsvarlige studier (NESH, 2021).

Vårt valg av forskningsmetode stilte ikke krav til innsamling av personidentifiserbar data, og i vår innsamling, ble dette heller ikke etterlyst. Etter anbefaling av NESH, ble etterlysning og innsamling av sensitive personidentifiserbardata unngått. Derav ble det ikke søkt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning før videre gjennomføring. Der imot ble det søkt for etisk godkjenning av De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK) før videre arbeid (se vedlegg). Samtidig var det av interesse å anerkjenne ovenfor deltakerne deres informerte samtykke, som innebærer frivillig deltakelse. Informert samtykke innebærer at elevene vet at de blir forsket på, har rett på å bli informert om studiens integritet, og rett til å trekke seg til enhver tid (Ryen, 2011). Ved valg av deltakelse ble det derfor presisert at prosessen kan avsluttes når som helst, uten at det ble stilt krav til begrunnelse. Innsamlede data ville derav fjernes, dersom det skulle være av ønske av deltakeren.

Personopplysningsloven presiserer et krav om samtykke til deltakelse av foresatte for barn og unge som ikke er fylt 18 år. Fra elevene er fylt 15 år, kan de derimot samtykke selv dersom det ikke innhentes sensitive persondata (NSD, 2022). Deltakerne i vår undersøkelse hadde fylt 15 år, og det ble dermed besluttet å ikke sende et samtykkeskjema til elevenes foresatte. Likevel, for å sørge for at elevene ikke ble pålagt noen form for press eller følelse av å være ukomfortabel, ble elevene tydeliggjort for at deres samtykke er kritisk, og prosessen vil ikke videreføres uten deres samtykke. Av samme hensikt ble det sørget for at lærerne ikke fikk vandre fritt i klasserommet under prosessen, eller hjelpe til med spørsmål i spørreskjemaet eller innsendingen av den. Ettersom noen av spørsmålene innebar elevenes oppfatning av lærerens praksis, ble dette ansett som nødvendig. I tillegg var elevenes personvern av bekymring, der spørsmålene kunne bli oppfattet som personlige. Av den grunn ble elevene tildelt rom og ønsket tid til å besvare spørreskjemaet, for å minimalisere muligheter for å bli påvirket av medelever eller andre eksterne faktorer. Av etiske grunner ble heller ikke flere deltakere enn nødvendig rekruttert.

Alle svar fra undersøkelsen ble behandlet konfidensielt, og identifisering av deltakerne under rapportering av resultatene var ikke mulig. Dette ble sørget for med en intensjon om å ikke kunne spore svarene tilbake til informanten, og sikre informasjonen deltakerne hadde betrodd oss med. Deltakerne ble i forkant av undersøkelsen informert om undersøkelsens innhold, og tydelig presisert anonymitet og deres rettigheter som deltakere. Dette blir gjort på bakgrunn av et grunnlag om å formidle studiens omfang og formål, samt uskadeliggjøre undersøkelsen, og betrygge deltakernes oppfatning av den (Postholm & Jacobsen, 2018). Slik ble forskningsetiske

prinsipper for beskyttelse av deltakerne ivaretatt, og vi som forskere først og fremst fikk tydeliggjøre og utvise vårt ansvar for deltakerne. Videre var det kun medlemmer av forskningsgruppen som fikk tilgang til opplysningene. Informasjon utenom det som blir publisert vil ikke være tilgjengelig for skoler eller lærere, der den avlagte informasjonen vil bli fjernet ved prosjektets ende.

4.7 Statistisk analyse

Ved behandling av data og gjennomføring av statistiske analyser for studien, ble IBM SPSS Statistics versjon 25 benyttet for dette formålet. Analyser som ble gjennomført innebærer parametriske tester som independent samples t-test og One-Way Analysis of variance (ANOVA). Ettersom normalfordeling er en forutsetning for både One-Way ANOVA og independent samples t-tester har vi undersøkt skewness og kurtosis verdiene, og sammenlignet gjennomsnittsverdien og medianen. Dette i tillegg til et histogram som indikerer at avhengige variabler er normalfordelte. Da variablene indikerte tilfredsstillende normalfordeling, kunne parametriske tester anvendes. Ved alle statistiske analyser ble p-verdi ansett som signifikant ved $p < .05$.

Independent sample t-test ble benyttet for å analysere de kategoriske og kontinuerlige variablene. Målet med analysen var å sammenlikne gjennomsnittscoren mellom de ulike gruppene i utvalget. Fordelen med å benytte independent samples t-test som analyse, er at t-testen kan gi oss svar på om det var statistisk signifikante forskjeller mellom gjennomsnittet til de to gruppene vi tester (Pallant, 2016).

For å undersøke forskjeller for hver aldersgruppe ved relevante variabler, ble One Way ANOVA med Tukey's-b post hoc test gjennomført. For å beregne effektstørrelse, ble Cohen's *d* benyttet. Effektstørrelse kan i tillegg måles ved bruk av Hedges' *g*, men en forutsetning ved bruken av denne målingen er at det befinner seg en forskjell i gruppestørrelse. Effektstørrelsesmålet Cohen's *d* tar utgangspunkt i differansen mellom gjennomsnittene og er effektiv når to grupper har omtrent lik standardavvik og har samme størrelse (Cohen, 2013). Indikasjonene for effektstørrelsen avhenger av verdien, der en verdi på .2 regnes som liten, .5 for middels, og .8 for stor.

Det ble gjennomført en reliabilitetsanalyse for å sjekke i hvor stor grad indikatorene korrelerte med hverandre. Reliabilitetskonfidensen ble målt ved bruk av Cronbach's Alpha (Cronbach, 1951). Cronbach's Alpha vil gi en verdi mellom 0 og 1, der en alphaverdi som er mindre enn 0.7 indikerer en lav reliabilitet, mens en alphaverdi som ligger mellom 0.7 og 0.95 vil gi en god reliabilitet og vil vise nøyaktigheten av de svarene vi får i undersøkelsen (Tavakol & Dennick, 2011). En høy alphaverdi indikerer at spørsmålene vi har med i undersøkelsen er entydige og vil gi et riktig bilde av kategorien de er satt inn i. Alphaverdien gir indikasjon på at det ikke er konflikter mellom spørsmålene som er satt sammen og at de passer til den kategorien de er plassert under, spørsmålene vil dermed ikke ha relevans under andre kategorier (Tavakol & Dennick, 2011).

Alle respondenter som avga svar ble brukt i analysen, også de respondentene som valgte å ikke avgi svar på noen av spørsmålene. I det neste kapitlet vil resultatene fra de statistiske analysene bli presentert.

5.0 Resultater

Innledningsvis i resultatkapitlet vil variablene som ble benyttet i analysene bli presentert gjennom deskriptiv statistikk, deretter vil det bli redegjort for intern reliabilitet, før det videre presenteres resultater for sammenlikning av grad og utvikling av selvregulering ved gitte variabler og effektstørrelsen av gruppene, gjennom inferensiell statistikk.

5.1 Deskriptiv statistikk

En oversikt over relevante variabler for den deskriptive statistikken er presentert i Tabell 1 nedenfor. Tabellen synliggjør gjennomsnittsverdi og standardavvik, samt frekvens og prosentandel for målte variabler.

En nærmere undersøkelse av tabell 1 viser at gjennomsnittsverdien for grad av selvregulering ved 10. trinn, VG1, VG2 og VG3, samt for begge kjønnsgrupper, er høyere sammenliknet med midtpunktet for undersøkelsens underskala. En antydning om at elevene selvregulerer kan dermed være meningsfull, men at grad av selvregulering forekommer ulikt ved respektive kjønn- og aldersgrupper. For hele utvalget er gjennomsnittsverdien for selvregulering 4.31, som markerer en verdi over det midterste svaralternativet for spørsmålene relatert til selvregulering.

Videre kommer det frem av analysen at majoriteten av elevene liker kroppsøvningsfaget, samtidig som tilfredsstillelsen av faget ser ut til å holde seg stabil jo eldre elevene blir. Dessuten, prosentvis liker flere gutter enn jenter faget, men for respektive grupper er andelen av elever som liker faget sammenliknet med elever som ikke liker faget betydelig større. Tilsvarende fordeling kan en også se av analysene fremkommer for elever som selvregulerer, der flere elever som liker faget selvregulerer i forhold til elever som ikke liker faget.

Av tabell 1 kan vi i tillegg lese av at ved elever på 10. trinn, VG1 og VG3 er det flere som ikke driver med idrett enn som driver med idrett. Motsatte tilfellet kan vi se for elever ved VG2, der flere driver med idrett enn som ikke driver med idrett. Totalt medfører dette dermed en større andel elever som ikke driver med idrett enn som driver med idrett for utvalget, og prosentandelen som selvregulerer blant disse to gruppene er større for elever som ikke driver med idrett. Der imot rapporterer elevene som driver med idrett en høyere gjennomsnittsverdi av selvregulering med henholdsvis 4.5 mot 4.2. Samtidig ser vi at det er flere gutter enn jenter som driver med idrett. Videre kan vi lese av tabellen at deltakelse i idrett ser ut til å avta når elevene begynner på videregående skole, spesielt etter VG1.

Tabell 1. Oversikt over relevant deskriptiv statistikk for de målte variablene

	Selvregulering <i>M(SD)</i>				Gutter	Jenter	Hele utvalget
	10. trinn	VG1	VG2	VG3			
Alle	4.29 (.98)	4.35 (.82)	4.22 (.88)	4.35 (.86)	4.40 (.91)	4.24 (.84)	4.31 (.87)
Gutter	4.38 (1.07)	4.43 (0.91)	4.24 (0.89)	4.57 (0.81)	-	-	-
Jenter	4.21 (0.90)	4.29 (0.74)	4.20 (0.87)	4.21 (0.87)	-	-	-
				Antall	Totalt antall (%)	Antall SRL (<i>M(SD)</i>)	
Liker kroppsoving	121	161	143	161	300 (95.8%)	305 (81.8%)	605 (88,2%) 569 (4.37 (.87))
Misliker kroppsoving	14	22	17	22	13 (4.2%)	68 (18.2%)	81 (11,8%) 74 (3.86 (.79))
Driver med idrett	61	86	82	58	158	140	298 (43,8%) 279 (4.49 (.81))
Driver ikke med idrett	67	98	78	125	147	235	382 (56,2%) 367 (4.16 (.89))

Note: Gjennomsnitt = *M*, standardavvik = *SD*

Videre i den beskrivende statistikken er skewness og kurtosis to verdier for måling av dataens distribusjon, som indikerer om dataen er normalfordelt (Cain et al., 2017). Skewness verdien for selvregulerende atferd ble funnet å være $-.02$, som indikerer en høyretung kurve. Kurtosis verdien for selvregulerende atferd ble funnet å være $-.02$, som antyder at fordelingen utformer en tynn kurve.

5.2 Inferensiell statistikk

Målet med denne studien var å undersøke hvorvidt elever utvikler selvregulering over tid i kroppsovingsfaget. På bakgrunn av dette formålet, ble følgende forskningsspørsmål utarbeidet: “Hvordan utvikles elevenes selvregulering over tid?”, “Er det en forskjell i grad av utvikling av selvregulering hos gutter og jenter over tid?”, og “Finnes det et forhold mellom elevenes grad av utvikling av selvregulering og idrettsdeltakelse?”. Resultatene av analysene vil bli presentert med en rekkefølge i henhold til forskningsspørsmålene i delkapitlet 4.2.1.

Cronbach's Alpha (Cronbach, 1951) ble undersøkt for å undersøke måleinstrumentets interne reliabilitet. En verdi som befinner seg mellom $.7$ og $.95$ er anbefalt, ettersom verdier innenfor denne rekkevidden anses som akseptable verdier for god reliabilitet (Tavakol & Dennick, 2011). Undersøkelsen ble besvart av 696 respondenter, der 9 av undersøkelsens spørsmål var relatert til selvregulering. Verdien for Cronbach's Alpha for undersøkelsen ble funnet å være $a = .72$. Den interne reliabiliteten anses dermed som tilfredsstillende.

I et forsøk på å kunne trekke konklusjoner om utvalget og generalisere våre funn, vil resultater av statistiske analyser i sammenheng med forskningsspørsmålene bli videre presentert.

5.2.1 Beregning av variabler

En One-Way ANOVA analyse ble gjennomført for å sammenlikne grad av selvregulering ved de fire aldersgruppene. Analysen viste ingen statistisk signifikant forskjell grad av selvregulering mellom de ulike aldersgruppene ($F(3, 623) = [.784]$, $p = [.503]$), som indikerer at elevens grad av selvregulering ikke utvikler seg fra 10. trinn til tredje år på videregående skole.

En independent sample t-test ble gjennomført for å sammenligne grad av selvregulering mellom gutter og jenter. Det ble funnet statistisk signifikant forskjell i grad av selvregulering mellom gutter ($M = 4.40$, $SD = .91$) og jenter ($M = 4.24$, $SD = .84$); $t(646) = 2.396$, $p = .017$, hvor gutter rapporterer en mer fordelaktig forekomst av selvregulerende egenskaper enn jenter. Cohen's d tilsvarte en verdi på .19, som kan tolkes som neglisjerbar ved at forskjellen er av liten effekt og betydning. Resultatet antyder dermed at det er svært liten forskjell mellom kjønnene på hvordan de vurderer selvregulering.

For å se på utviklingen av selvregulering for gutter og jenter separat ble det gjennomført en One-Way ANOVA analyse. Analysen viste ingen statistisk signifikant forskjell mellom de ulike aldersgruppene hverken hos guttene ($F(3, 269) = [1.483]$, $p = .22$) eller hos jentene ($F(3, 350) = [.250]$, $p = .861$).

For å sammenligne grad av selvregulering mellom de som driver med idrett og de som ikke driver med idrett ble det gjennomført en independent sample t-test. Analysen indikerte en statistisk signifikant forskjell i grad av selvregulering mellom de som driver med idrett ($M = 4.49$, $SD = .81$) og de som ikke driver med idrett ($M = 4.16$, $SD = .89$); $t(644) = 5.020$, $p < .001$, der å drive med idrett ser ut til å være en signifikant positiv predikator av selvregulering. Ved en undersøkelse av effektstørrelsen, avslørte Cohen's d en verdi på .89 som tilsier at effektstørrelsen er høy.

En independent samples t-test ble i tillegg benyttet for å sammenligne grad av selvregulering mellom de som liker kroppsøvningsfaget og de som misliker kroppsøvningsfaget. Analysen indikerte statistisk signifikant forskjell i grad av selvregulering mellom de som liker kroppsøvningsfaget ($M = 4.37$, $SD = .87$) og de som misliker kroppsøvningsfaget ($M = 3.86$, $SD = .79$); $t(641) = 4.788$, $p < .001$, der det å være tilfreds med faget ser ut til å ha en positiv innvirkning på selvregulering. Cohen's d ble beregnet til en verdi på .41 for effektstørrelsen. Ettersom gruppestørrelsen på de nevnte gruppene var forskjellige, ble det gjennomført en Hedge's g analyse som tilsvarte en verdi på .40.

6.0 Diskusjon

Denne studiens hovedhensikt har vært å undersøke hvorvidt elever utvikler selvregulering over tid i deres utdanningsløp. I arbeidet med undersøkelsen er tre forskningsspørsmål blitt utarbeidet med et formål om å belyse hvorvidt elevene utvikler selvregulerende atferd, og hvilke faktorer som kan indikere forholdet i grad av utviklingen. Delkapitlene i diskusjonskapitlet tar innledningsvis for seg diskusjon av hvert enkelt funn knyttet til relevant forskningsspørsmål og hypoteser, før funnene deretter settes i en teoretisk og empirisk sammenheng.

6.1 Hvordan utvikles elevenes selvregulering over tid?

Om funnene indikerer en forekomst av selvregulerende atferd blant utvalget, ble ansett som et nødvendig undersøkelsesområde for videre diskusjon av forskningsspørsmål knyttet til selvregulering. Av forskningsspørsmålet «hvordan utvikles elevenes selvregulering over tid?», var det av interesse å undersøke om selvregulering forekommer til å begynne med. Der det ble hypotetisert at grad av selvregulering i kroppsøvningsfaget er liten, fant studien antydninger til at hypotesen er sann. Resultatene tyder på at elevene selvregulerer sin læring i kroppsøvningsfaget, men at forekomsten der imot ikke er av betydelig grad. Ettersom gjennomsnittet for hele utvalget ($M=4.31$) var over midtpunktet (4.0) på selvregulering, kan det antas at selvregulerende atferd forekommer til en viss grad.

Ytterligere ble det hypotetisert at elevenes selvregulering holder seg stabil over tid. Studiens funn illustrerer at selvregulering forekommer til en moderat grad for hver aldersgruppe, som videre demonstrerer at elevene ikke ser ut til å utvikle selvregulering fra 10. trinn til tredje år på videregående skole. Kongruent med tidligere studier (Ommundsen, 2003; Stirrup, 2020; Vukman & Licardo, 2010), kan funnene implisere at selvregulering forekommer og utvikles til en neglisjerbar grad, som videre kan indikere et fravær av en lærings- og identitetsutviklende hensikt (Chatzipanteli et al., 2015). Samtidig kan funnene antyde og gi støtte til påstander om kroppsøvningsfaget som et felt der det legges til rette for utøvelse av selvregulerende egenskaper (Isen, 2000; Isen & Reeve, 2005; Kermarecc et al., 2004), men ettersom forekomsten er av moderat grad for vårt utvalg, vil ikke funnene være tilstrekkelig for konklusjon om at elevene utvikler selvregulering over tid i kroppsøvningsfaget.

Funnene kan belyse og understøtte tidligere forskning og oppfatninger av selvreguleringsgrad av forekomst i kroppsøvningsfaget, som tilsier at selvregulert læring bør forekomme og fremmes i betydelig større grad (Ommundsen, 2003; Rudd et al., 2019). I og med at faget er funnet å ha en mangelfull tilstedeværelse av læring, mens tilretteleggelse av selvregulering er funnet å predikere læring og utvikling (Kolovelonis et al., 2020; Pintrich & De Groot, 1990), samt positive utfall ved læring av motoriske ferdigheter (Clark & Ste-Marie, 2007; Goudas et al., 2017; Kitsantas & Zimmerman, 1998; Kolovelonis & Goudas, 2013; Shimon & Petlichkoff, 2009), kan det genere argumentasjoner for at selvregulering bør implementeres i kroppsøvningslærernes praksis for en større grad av forekomst av læring og utvikling. For at læring og utvikling der imot skal forekomme, kan meningsfulle forutsetninger innebære at elevene utvikler et bevisst forhold til læring, lærer å lære, samt trener på å anvende hensiktsmessige læringsstrategier (Hopfenbeck, 2011b; NOU 2015:8).

Funnene av studien kan anees å forsterke den allerede kjente oppfattelsen og bilde av kroppsøvningsfaget, der den kan bekrefte mange av bekymringene rettet mot faget. Årsaken til studiens indikasjoner om at forekomsten og utvikling av selvregulering er av neglisjerbar grad, kan forklares ved at faget har vist seg å ikke fasilitere for læring til den graden det bør for å anees som et legitimt læringsfag (Crum, 2017; Kirk, 2010). Samsvarende med andre studier, der faget er vist å bære preg av et miljø inspirert av en helse- og idrettsdiskurs (Aasland et al., 2019; Annerstedt & Larsson, 2010) López-Pastor et al., 2013), kan funnene tilskrives til fraværende hensikt og forekomst av læring i utgangspunktet. At faget fargelegges av nevnte diskurser, kan indikere et fravær av en læringspreget hensikt. Dersom fasilitering av et miljø med en fraværende, primær intensjon om å tilrettelegge for læringsmuligheter og muligheter for elevene til å kontrollere deler av læringen, vil selvregulerende atferd være utfordrende å oppnå (Ley & Young, 2001; Ommundsen & Lemyre, 2007; Schunk & Ertmer, 2000).

Til tross for at studiens funn og tidligere forskning tyder på at det ikke fasiliteres nok for læring og utvikling av selvregulering, fremkommer det likevel av andre studier at lærerne viser læringsfremmende atferd (Kermarecc et al., 2004; Laxdal et al., 2020; Peeters et al., 2014). Etersom funnene av denne studien viser en forekomst av selvregulering til en moderat grad for hver aldersgruppe, som videre kan antyde at lærerne viser læringsfremmende atferd, kan funnene i tillegg kobles til studier med likeartede funn. Der imot ser det ikke ut til at lærernes forsøk på å fasilitere for atferden fungerer i tilstrekkelig grad. Dette kan forklares ved at elevenes forventninger til faget ikke alltid passer med hvordan faget skal se ut, hva de skal

gjøre, og ikke gjøre. Elevene er funnet å oppfatte faget med et manglende læringsperspektiv (Crum, 2017) og en arena de skal ha det gøy og avkobles det faglige (Laxdal et al., 2020a; Walseth et al., 2018), som kan ansees som årsaker til at forventningene til faget ikke er i tråd med fagets formål. Mange av elevene er ikke kjent med formålet til faget (Fügedi et al., 2016), og kan derfor være en årsak til at de ikke forventer at faget skal ha et læring- og utviklingspreget utbytte. Som en ytterligere konsekvens, kan dette medføre en avslappet tilnærming til faget som kan ha resultert i at fasiliteringen av læringsfremmende atferd ikke har funket til ønsket grad.

Selv om lærere viser læringsfremmende atferd, kan andre grunner til at det ikke ser ut til å fungere, innebære fagets rykte som et rekreasjonsfag, som kan medføre et redusert initiativ til atferd for å utvikle læringen (Cothran, 2010), og lek som en integrert del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Både rekreasjon og forventning av å ha det gøy, som aktiviteter preget av lek kan medføre, kan ytterligere ansees som årsaker til at anvendelse og utvikling av selvregulering neglisjeres. I tillegg kan fagets fravær av lekser argumenteres for elevenes manglende forventning om læring og forekomst av utvikling av selvregulering, ettersom lekser kan stimulere til selv-initiert arbeid (Kinchin & O'Sullivan, 2003), og bidra til utvikling av selvregulerende ferdigheter (Ramdass & Zimmerman, 2011). Elevenes forventninger og oppfatninger kan derfor argumenteres for å være et viktig hensynsområde for å forsørge med læring og utvikling av selvregulering av kvalitet.

Tradisjonelt sett er ikke undervisningen preget av å utforske og lære teknikker og ferdigheter, men å vise dem og utføre etter instruksjon av læreren (Kirk, 2010; Smith et al., 2014). Dette har medført argumenter om at denne tilnærmingen ikke promoterer likestilt, positiv utvikling og læring for alle elevene (Erdvik et al., 2020). I lys av denne tilnærmingen, kan årsaken til studiens funn antas å ha funnet sted. En slik tilnærming kan resultere i en ytterligere årsak til en oppfatning av at læring ikke er i fokus, og derav forklare studiens funn, ved at presentasjonen av hva som skal foregå i undervisningen er sentrert rundt hva som skal gjøres, i stedet for hva som skal læres. Ettersom dette kan medføre en nedtonet hensikt ved aktivitetene (Westergård et al., 2019), kan det sees i korrelasjon med uklare læringsmål som et resultat av læreplanen tilhørt faget (Utdanningsdirektoratet, 2020d), som av kroppsøvlingslærere kan oppfattes som vage og utfordrende å operasjonalisere (Borgen & Engelsrud, 2020).

At elevene ikke ser ut til å utvikle selvregulering kan i tillegg være en konsekvens av at desto høyere elevene befinner seg i utdanningsløpet, desto mer blir kroppsøvlingsfaget

prestasjonsbasert. Ettersom prestasjonsorienterte læringsmiljøer preger faget i senere stadier av utdanningsløpet (Hastie et al., 2014), samtidig som det kan medføre redusert skoledeltakelse, følelse av tilhørighet til skolen, og verdi elevene anser ved skolen (Wang & Holcombe, 2010), kan den manglende utviklingen av selvregulering antas å være en konsekvens av det negative forholdet elevene utvikler til et prestasjonsorientert kroppsøvingsfag etter hvert som de progresser i utdanningsløpet. Av en studie utført av Pajares & Valiante (2002) fremkommer det at elevenes mestringstro og selvtillit om å anvende selvregulerende strategier avtar etter hvert som de progresser i utdanningsløpet. I likhet med denne studiens funn, kan deres studie demonstrere at det forekommer en manglende utvikling av selvregulering. Der prestasjonsorientert miljø preger faget i senere stadier av utdanningsløpet, kan mangelen på mestringstro og selvtillit som et resultat av et slikt miljø, attribueres til at selvregulering ikke utvikles over tid.

I og med at studiens utvalg innebærer elever i aldersgrupper som nærmer seg enden av utdanningsløpet, kan årsaken til funnene ytterligere sees i sammenheng med stadiet de er kommet. Selvregulering er funnet å resultere i bedre motoriske prestasjoner og læring av motoriske ferdigheter (Kitsantas et al., 2000; Kolovelonis & Goudas, 2013), som videre kan medføre en antakelse om at elevene viser mest selvregulering mot slutten med tanke på ønsket standpunkt karakter i både 10. trinn og VG3. Likevel ser ikke dette ut til å være tilfellet. Mulige årsaker til det negative forholdet mellom alder og utvikling av selvregulering kan ytterligere innebære at faget er mer i favør av de kompetente elevene (Laxdal et al., 2020b), interessen for idrett avtar (Bakken, 2019), og manglende motivasjon. Ettersom elevene utvikler en negativ tilfredsstillelse av faget ved årene, kan det antas å resultere i mangel av motivasjon, nysgjerrighet og behov for utforskning og utvikling, og derav påvirke prestasjoner og interessen for å utvikle selvregulering til en negativ grad.

Der lærerens tilretteleggelse av læringsmiljø og læreplan implementasjoner er funnet å påvirke elevenes selvregulering (Chatzipanteli et al., 2015; Ommundsen, 2006; Papaioannou et al., 2009), er individuelle karakteristikk, egenskaper og behov samtidig funnet å predikere selvregulerende atferd (Malanchini et al., 2019; Wang & Holcombe, 2010). Årsaken til forekomsten av studiens funn kan videre forklare som et resultat av elevenes utøvelse av individuelle karakteristikk. Elevens bruk av selvregulerende strategier avhenger, og er ikke nødvendigvis kun en konsekvens av kroppsøvingslærerens fasilitering for et konstruktivt læringsmiljø, men kan samtidig være et resultat av elevens intellektuelle nysgjerrighet og

sosiale identitet (Malanchini et al., 2019; Wang & Holcombe, 2010). Slike individuelle karakteristikk har vist seg å reflektere et bedre utgangspunkt ved arbeidet med å tilegne og utvikle læring (Lauriola 2015; Tariq et al., 2013), og kan dermed ansees som rimelig å stimulere og tilrettelegge for å gi elevene gunstige muligheter for utvikling av selvregulering, uten en direkte stimulering av eksterne faktorer; i hvert fall til en viss grad.

Oppmerksomhet om og hensyn til elevenes individuelle karakteristikk og grunnleggende psykologiske behov kan være kritisk for elevenes selvregulering (Reeve et al., 2008), forbedring av selvregulering (Legault & Inzlicht, 2013), og indre motivasjon (Brown & Ryan, 2004). Bakgrunnen for studiens funn kan ytterligere implisere forekomst av fasilitering for grunnleggende psykologiske behov, men ikke i tilstrekkelig grad. Å være bevisst på faktorenes betydning kan derfor være fornuftig for å fasilitere for utvikling av selvregulering, samt aktivisere og motivere hele elevgruppen i større grad, der sannsynligheten for at spesifikke elevgrupper marginaliseres, kan på denne måten minimaliseres. Zimmerman (1986) påpeker at oppfattelse av seg selv som kompetent, autonom og selvstendig kan være medvirkende for anvendelsen av selvregulerende strategier ved individets eget initiativ. Resulterende, kan en opplevelse av tilfredsstillhet på bakgrunn av oppnådd grunnleggende behov medføre at elevene på egenhånd kan fasilitere for læring, utvikling og velvære. Likevel er elevene fortsatt, til en viss grad, avhengig av læreren for en videreutvikling av atferden (Hopfenbeck, 2011b; Shahmohammadi, 2014; Torres et al., 2018).

Til tross for at individuelle karakteristikk kan ansees som prediktorer av selvregulering, er elevene fortsatt avhengig av et positivt, konstruktivt læringsmiljø med læreren som hoved regissør når det gjelder hvilken grad de utvikler og selvregulerer sin læring (Laxdal et al., 2020, Ommundsen, 2003; Wang & Holcombe, 2010; Zimmerman, 2002). Selv om studiens funn indikerer en mangelfull forekomst av utvikling av selvregulering i faget, kan ikke forekomstens årsak avskrives fra å være et resultat av lærerens intensjon om tilretteleggelse av aktiviteter der selvregulerende prinsipper og egenskaper utøves. Elevene kan inneha individuelle karakteristikk som resulterer i selvregulering basert på egen stimulering, men ettersom et læringsmiljø preget av en mestringsorientering (Cecchini-Estrada & Méndez-Giménez, 2016), eller prestasjonsorientering (Laxdal et al., 2020), predikerer anvendelse av selvregulerende atferd, kan argumentasjoner for en antakelse om årsaken til graden av selvregulering har forekommet nettopp på bakgrunn av læringsmiljøet læreren har vært opptatt av å fremme, være

meningsfullt. Likevel vil indikasjonene til forekomsten av selvregulering som et resultat av bevisst eller ubevisst fasilitering, basert på våre funn, kunne ansees som spekulasjoner.

Aktiviteter som tilrettelegger for samarbeid og gjennomføring av problemløsende oppgaver preget av sosiale interaksjoner, kan argumenteres for å gi elevene bedre muligheter for å utvikle selvregulerende strategier (Basso & Abrahão, 2018). Det kan derfor antas at studiens resultater kan være en konsekvens av mangelen på tilretteleggelse av slike aktiviteter. I tillegg inspirerer slike aktiviteter til bruk av metakognitive og motiverende strategier, som ifølge Zimmerman (2001) tillater elevene å utvikle deres selvregulerte læring. Hvor enkelt dette lar seg gjøre, kan der imot diskuteres. Å lære elevene til å bli motiverte, autonome og selvregulerende i deres læring, kan plassere store krav til lærerne (Herbert, 2004), der noen kan ha utfordringer med å oppfylle disse kravene. Ytterligere kan studiens funn være en årsak av at lærerne ser ut til å ikke være rustet til å utvikle elevene til å bli selvregulerende. Dette fremkommer også av en studie utført av Boekaerts (1997), som konkluderte med at lærerne ikke er utstyrt med nødvendig kompetanse for å forme elevene til å bli selvregulerende individer.

Et mestringsorientert miljø (Olsen & Mehus, 2022), autonomistøtte, opplevd kompetanse og regulert indre motivasjon er faktorer som kan predikere økt sannsynlighet for utvikling av selvregulering, for at elever finner interesse for faget, og er tilfreds til den grad at de kan initiere til fysisk aktivitet også etter utdanningsløpet (Ommundsen & Kvalø, 2007). En neglisjerbar forekomst av disse elementene kan antas å være medvirkende for studiens funn av manglende grad av utvikling av selvregulering. Faktorene kan derfor være nødvendig å fremme for at hele elevgruppen får bedre nytte av faget i form av læring, utvikling og deltaking i fysisk aktivitet også etter endt utdanning. Fasilitering av et mestringsorientert miljø der læreren oppfordrer til identitetsutvikling og mestring kan videre medføre økt selvtillit og økt bruk av selvregulerende strategier (Wang & Holcombe, 2010). Dessuten, ytterligere kan dette medføre en større sannsynlighet for at elevene føler seg selvsikre i deres evne til å lære, når læreren anerkjenner elevenes ferdigheter og innsats, og elevene ikke frykter å vise inkompetanse eller å bli sammenliknet med medelevene (Ryan & Patrick, 2001).

Men det er begrenset hvor mye læreren kan tilrettelegge for at elevene kan utvikles for å bli selvregulerende individer og videreutvikle deres selvregulering. Like viktig er elevenes egen innsats for å oppnå ønsket om å bli selvregulerende, der elevene kan sørge for at deres behov tas til betraktning ved å overta deler av ansvaret fra læreren (Laxdal, 2020).

6.2 Er det en forskjell i grad av utvikling av selvregulering hos gutter og jenter over tid?

For å kunne få en større forståelse for elevenes manglende utvikling av selvregulering ble det undersøkt om det fantes forskjell mellom utviklingen til gutter og jenter. Funnene fra utvalget viste ingen statistisk signifikant forskjell mellom de ulike aldersgruppene hverken hos guttene eller hos jentene. Resultatet av analysen kan likevel gi en indikasjon på at hypotesen om at gutter utvikler selvregulering i større grad enn jenter, kan bekreftes. Det ble funnet en positiv utvikling ved grad av selvregulering fra 10.trinn til VG3 hos guttene, mens utviklingen til jentene viste en stagnering. Årsakene til at det er ulik utvikling hos guttene og jentene kan være av flere grunner.

I en studie gjort av Raffaelli, Crockett og Shen (2005) ble utviklingsforløpet for selvregulering i et utvalg bestående av barn fra 4-5 årsalderen til 12- 13 årsalderen undersøkt over tre perioder. Selvreguleringen ble målt ved regulering av affekt, adferd og oppmerksomhet. Funnene viste at selvreguleringen økte fra periode 1 til periode 2, men ikke fra periode 2 til periode 3 (Raffaelli et al., 2005). I motsetning til våre funn rapporterer Raffaelli et al. (2005) at over dette tidsperspektivet illustrerte jentene et signifikant høyere nivå av selvregulering enn guttene i alle tre periodene. Enkelte metastudier som har sett på adferd til gutter og jenter, rapporterer at jentene har en høyere motivasjon og evne til å regulere sin adferd enn det guttene har (Cross et al., 2011; Else-Quest et al., 2006; Silverman, 2003). Weis et al. (2013) forsket på om forskjellige aspekter av selvregulering hadde påvirkning på kjønnsforskjeller i skolefagene matte og tysk blant tyske elever, der jenter ble funnet til å ha høyere regulering av adferd enn gutter. Funnene i denne studien kan tolkes å demonstrere det motsatte av disse studiene.

Et begrenset antall studier har forsket på utvikling av selvregulering i kroppsøvningsfaget i sammenheng med kjønn. Ser vi til Raffaelli et al., (2005) forklarer de kjønnsforskjellene ved at det kan relateres til adferd som aggressivitet og negative følelser som sinne og irritabilitet, men påpeker samtidig at det trengs ytterligere forskning. Begrunnelsen til Raffaelli et al., (2005) er forståelig når vi av egen erfaring vet at gutter kan være mer aggressive og utøve sinne enn det jentene gjør. Jentene oppfattes som faglig overlegne når det gjelder ferdigheter, motivasjon, prestasjon og selvregulering (Hartley & Sutton, 2013). Forskning som er gjort på ulike former for selvregulering (kognitiv, metakognitiv, motivasjon og følelse) mellom kjønn og aldersgrupper, fant at det var statistisk signifikant forskjell mellom gutter og jenter når det gjaldt

metakognitiv selvregulering, der jenter rapporterte en høyere grad av selvregulering i alle former (Vukman & Licardo, 2010). Studien til Raffaelli et al. (2005) viste ingen statistisk signifikans mellom kjønn og tid, som gir indikasjon på at utviklingen til gutter og jenter har en lik utvikling.

I kroppsøving snur den overnevnte trenden. Empirisk forskning illustrer at guttene trives og gjøre det bedre enn jentene (Andrews & Johansen, 2005), samtidig at faget er mest egnet for gutter (Engelsrud, 2015; Klomsten et al., 2005). Ser vi til prestasjonen i fag så er kroppsøvingfaget det eneste faget guttene presterer bedre i enn jentene (Backe-Hansen et al., 2014; Legewie & DiPrete, 2012; Lekholm & Cliffordson, 2009; OECD, 2015a; Spinath et al., 2014; Vantieghem & Van Houtte, 2015; Voyer & Voyer, 2014; Wiborg, 2011). Dette kan reflekteres i funnene våre der vi ser en positiv utvikling hos guttene mens en stagnering hos jentene når det gjelder utvikling av selvregulering. Andrews og Johansen (2005) rapporterer i sin studie flere grunner til at jentene kommer dårligere ut enn guttene. En av grunnene var at jentene mister interessen for å gjøre det bra i faget og at de forventer mindre av seg selv (Andrews & Johansen, 2005).

Säfvenbom et al., (2015) og Prochaska et al., (2003) viser i tillegg til at jenter har en tendens til å rapportere om mindre interesse for kroppsøvingfaget enn det guttene gjør, samtidig avtar jenters motivasjon med alderen mer enn det gutters motivasjon gjør (Säfvenbom et al. 2015; Thomas et al., 2008). Avtakelsen av motivasjonen til jentene ifølge tidligere forskning er delvis et resultat av idrettsfokuset i læreplanen (Ennis, 1999; Lundvall, 2016; Säfvenbom et al., 2015; Vlieghe, 2013). Andrews og Johansen (2005) beskriver at aktivitetene som guttene likte best dominerte faget. Konsekvens av dette kan være at jentene ikke ønsker å delta, som går utover mestringsen og motivasjonen, som igjen kan ansees som årsaker til studiens funn. I tillegg tolker jenter og gutter egne prestasjoner forskjellig (Andres & Johansen, 2005). Jenter tolker nederlag som fraværende evner, mens gutter tolker det som uflaks eller dårlig oppgave (Bandura, 1997; Imsen, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Elevenes motivasjon og prestasjoner er relatert til elevenes mestringstro når det gjelder selvregulering i ulike akademiske områder og for elever i alle klassetrinn (Bandura, 1997; Pajares, 2007). I følge Zimmerman & Cleary (2006) er troen på sine egne evner en nøkkelfaktor for hvorvidt elever bruker selvregulerende strategier. Individuer som har en høy grad av mestringsforventning vil jobbe hardere og vil være mer utholdende når de støter på problemer

sammenlignet med individer som stiller spørsmål ved sin læringskapasitet (Bråten et al., 2002). Individene med høy grad av mestringsforventning vil i tillegg bruke flere og bedre læringsstrategier, og oppnå bedre resultater (Bandura, 1997; Schunk & Ertmer, 2000).

En annen indikasjon som kan forklare guttenes og jentenes interesse og motivasjon for kroppøvningsfaget kan være de fysiske endringene som skjer med kroppen i løpet av skolegangen. AAUW (1994) og Altıntaş & Asçi (2008) rapporterer om at jenter og gutter vil oppleve fysiske endringer som har innvirkning på deres selvtillit. Jentene vil oppleve at brystene utvikles og at fett-til-muskel forholdet vil øke (Labbrozzi et al., 2013), mens guttene vil oppleve at de vokser i både størrelse og styrke, og at fett-til-muskel forholdet vil minke (McCabe & Ricciardelli, 2004; Rosenblum, & Lewis, 1999). Disse fysiske endringene har guttene en tendens til å se på med et mer fordelaktig syn enn det jentene gjør (AAUW, 1994; Haugen et al., 2013; Klomsten et al., 2004). Som et resultat av disse endringene rapporterer gutter en betydelig høyere sportslig selvtillitsscore enn det jentene gjør (AAUW, 1994; Klomsten et al., 2004). Ved at guttene ser på sine endringer med et mer fordelaktig syn enn det jentene gjør kan påvirke elevenes grad av utvikling av selvregulering.

En årsak til at jentene rapporterer om en lavere selvtillitsscore enn guttene kan være at de ikke opplever anerkjennelse i faget. Flere forskere viser til at hvis jentenes feil og innsats i kroppøving blir latterliggjort er det mange som føler seg flau (Flintoff & Scraton, 2006; Olafson, 2002; van Daalen, 2005). En konsekvens av dette er at jentene marginaliserer sine prestasjoner mer gjennom ulike maladaptive strategier i et forsøk på å trekke seg unna handlingen (Cothran et al., 2009; Wright, 1996). Bruken av maladaptive strategier har negativ påvirkning for individets utvikling og forståelse (Ommundsen & Lemyre, 2007), og vil hindre elevene i å selvregulere. De maladaptive strategiene ifølge Ommundsen & Lemyre (2007) kan forekomme i form av selvhandicapping, defensiv pessimisme eller negativ selvbekreftelse. Disse strategiene forholder seg negativt til de adaptive læringsstrategiene, prestasjoner og læring (Garcia & Pintrich, 1994) og elever som er defensive i sin læring vil erfare mindre motivasjon for de fremtidige læringssyklusene (Zimmerman, 2013; Schunk, 2016), som igjen vil kunne påvirke i hvor stor grad de selvregulerer sin læring.

6.3 Finnes det et forhold mellom elevenes grad av utvikling av selvregulering og idrettsdeltakelse?

Analysen utført for å undersøke forholdet mellom grad av utvikling av selvregulering og idrettsdeltakelse indikerte en positiv assosiasjon mellom idrettsdeltakelse og selvregulerende atferd. Resultatet av analysene kan ansees å bekrefte hypotesen om at idrettsaktive elever selvregulerer mer enn ikke-idrettsaktive. Funnene kan antyde at elever som er idrettsaktive er mer sannsynlig for å utvikle selvregulering sammenliknet med medelever som ikke er idrettsaktive, og at deltakelse i idrett kan gi positive forutsetninger for initiativ og arbeid ved selvregulerende prosesser. Disse funnene kan sees i lys av og understøtte tidligere studier som har utforsket forholdet mellom idrettsdeltakelse og kroppsøvfingsfaget, der idrettsdeltakelse på fritiden er funnet å medføre en større opplevelse av å føle seg kompetent, bedre utbytte av innholdet, og på et generelt grunnlag gir bedre forutsetninger for å komme best ut av faget (Erdvik, 2020; Erdvik et al., 2020; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015).

I tråd med tidligere studier (Bakken, 2019; Prochaska et al., 2003; Seippel et al., 2011; van Sluijs et al., 2007), kan funnene demonstrere at elever i den relevante aldersgruppen er mindre aktive, og interessen for faget og deltakelse i idrett avtar med årene. Der faget er vist å fargelegges av en idrettsdiskurs og fagets integrerte elementer er preget av idrettslige implikasjoner, kan elevenes antydning til manglende utvikling av selvregulering sees i lys av avtakelsen av interesse og tilfredstillelse av idrett og faget. Konsekvenser i form av en negativ tilnærming og oppfatning av faget ved årene, kan være et resultat av at interessen for idrettsdeltakelse avtar jo lenger elevene progresserer i utdanningsløpet (Thompson et al., 2003). Samtidig kan det diskuteres hvor stor betydning denne årsaken kan ha, der andre årsaker kan være av større aktualitet. Likevel kan tilfredsstillelsen og motivasjon for et fag diktere elevenes grad av selvregulering (Hall & Goetz, 2013), derav kan idrettsdeltakelse argumenteres for å ha en korrelasjon med mangelen på utvikling av selvregulering.

En begrenset andel med forskning er blitt utført for å undersøke en sammenheng mellom idrettsdeltakelse og anvendelsen av selvregulerende atferd. Etersom studiens funn indikerer en positiv forekomst av selvregulering blant elevene som er idrettsaktive, kan årsaken argumenteres for å være knyttet til disse elevens forhold til faget på grunnlag av deres bakgrunn i idrett (Erdvik, 2020). Til tross for indikasjoner om at idrettsaktive elever utvikler selvregulering i større grad, er ikke funnene tilstrekkelig for å slå fast hvordan elevenes

selvregulerende atferd foregår, og om dette har en direkte sammenheng med deres bakgrunn av deltakelse i idrett. Der imot kan funnene sees i sammenheng med studier der det fremkommer at idrettsdeltakelse styrer elevenes forhold til faget (Moen et al., 2018; Redelius, 2004; Säfvenbom et al., 2015), og at forholdet kan signalisere en større sannsynlighet for forekomst og utvikling av selvregulering.

Påstander og tidligere forskning om hvem som trives og mistrives i faget, som har resultert i indikasjoner av kroppsøvningsfaget som en arena der idrettsaktive favoriseres og drar fordeler (Aasland, 2019; Andrews & Johansen, 2005; Dowling, 2016), kan studiens funn ansees å gi støtte til. Funnene kan foreslå at faget fortsatt er preget av en idrettsdiskurs der de idrettsaktive drar mest nytte. Ettersom funnene kan kritiseres i å indikere at idrettsaktive ser ut til å utvikle selvregulering i større grad enn ikke-idrettsaktive, kan det argumenteres for at praktiseringen av faget fortsatt er i spesifikke elevgruppers favør. Evnen til å selvregulere i kroppsøvningsfaget bør ikke avhenge av tidligere eller nåværende idrettsdeltakelse. Elever kan selvregulere sin læring basert på egne premisser og forutsetninger (Ommundsen & Lemyre, 2007). At idrettsaktive elever antyder en større grad av utvikling av selvregulering, kan derfor genere kritiske spørsmål ved kroppsøvningslæreres praksis og stimulering av en arena som tilfredsstillende lærerens tidligere erfaringer og interesser (Brown, 2016; McEvoy et al., 2015; Williams & Pill, 2019), som videre kan oppleves som fordelaktig for de idrettsaktive.

Ved et annet perspektiv til det overnevnte, kan de idrettsaktives forekomst av fordelaktig grad av utvikling av selvregulering argumenteres for å være en konsekvens av nettopp deres deltakelse i idrett, og ikke nødvendigvis en konsekvens av kroppsøvningslærers undervisningspraksis. Til tross for at mange kroppsøvningslærere kommer fra en idrettslig bakgrunn, og dette ofte gjenspeiles i deres undervisningspraksis (Troost, 2004), kan kroppsøvningsfagets integrerte elementer som deler likhetstrekk med idretten, medføre en naturlig arena for de idrettsaktive til å prestere bedre (Mountakis, 2001; Säfvenbom et al., 2015). Den naturlige forekomsten av likhetstrekkene mellom disse arenaene kan videre antas å være en årsak for at de idrettsaktive føler seg mer kompetente og tilfreds med faget. Likevel rettferdiggjør ikke elevenes deltakelse i idrett en årsak til at disse elevene skal dra fordeler av faget. Lærerne er forventet å tilrettelegge for utvikling og tilpasse undervisningen med passende oppgaver for alle elevene, uavhengig av tidligere opplevelser og erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Samtidig som idrettsdeltakelse indikerer en positiv assosiasjon med utvikling av selvregulering, er det interessant å diskutere studiens indikasjoner om at en fraværende deltakelse i idrett ikke nødvendigvis betyr en fraværende forekomst av selvregulering. Studien fant indikasjoner som foreslår at forekomsten av utvikling av selvregulering blant elever i kroppsøvningsfaget ikke nødvendigvis avhenger av idrettsdeltakelse. Funnene kan videre illustrere at elever som ikke er idrettsaktive kan inneha en positiv forekomst av selvregulerende atferd og utvikling av atferden. Selv om forekomsten av selvregulering viser seg å være uavhengig av idrettsdeltakelse (Kermarecc et al., 2004; Kitsantas & Zimmerman, 1998), understøtter våre funn at dette kan være gjeldene for vårt utvalg. Dette foreslår og kan argumenteres for at forekomsten kan antas å være stimulert av årsaker utenfor miljøet som fremmes. Flere studier understøtter antakelsen om at utvikling av selvregulering kan stimuleres av faktorer og kjennetegn utover idrettsdeltakelse (Boekaerts, 1999; Goudas et al., 2017; Malanchini et al., 2019; Zimmerman, 1986), eksempelvis av individuelle karakteristikker og grunnleggende behov.

Ettersom studiens funn kan understøtte oppfatninger og tidligere empirisk forskning om slik kroppsøvningsfaget er blitt praktisert, med blant annet spesifikke elevgrupper som drar fordeler av innholdet og kommer bedre ut av faget, er en av flere årsaker til kritikker rettet mot faget og fagets utfordring med å bli ansett som et legitimt læringsfag (Kirk, 2010). Dersom alle elevene skal dra nytte av faget med positive erfaringer og muligheter for å videreutvikle selvregulering, vil spørsmål om hvordan dette kan fasiliteres oppfattes som meningsfullt å stille.

Crum (2017) understreker betydningen av å implementere en positiv bevegelseskultur ved moderne alternative bevegelsesaktiviteter fargebelagt av problemorientering og elevorientering som hensiktsmessig praksis for en tydeligere synliggjøring av læringsfremmende atferd av læreren, og et lærings- og utviklingspreget utbytte med en nytteverdi for elevene både i nåtid og fremtid. Fasilitering av en slik bevegelseskultur kan medføre gode forutsetninger for at elevene kan utforske og eksperimentere (Utdanningsdirektoratet, 2020a), utvikle og lære av hverandres selvregulerende strategier (Crum, 2017; Moen et al., 2018; Rio, 2017; Siedentop, 2002), og oppleve mestringstro i tillegg til kompetanse for flere enn de idrettsaktive (Moen et al., 2018). Som et resultat, er sannsynligheten større for å minimere kategoriseringen av de «dyktige» og de «mindre dyktige» elevene, forsørge med tilfredsstillende utfall (Moen et al., 2018), og en beriket opplevelse av positive erfaringer i faget uavhengig av idrettsdeltakelse på fritiden. Ytterligere kan konsekvenser av en slik praksis ansees i kontrast til konsekvensene av tidligere lærerpraksiser, der kroppsøvningslæreres habitus og tilretteleggelse av en idrettsdiskurs

er funnet å konstruere et suboptimalt miljø de idrettsaktive drar størst fordeler av (Aasland, 2019; Säfvenbom et al., 2015; Syrmpas et al., 2017). Den foretrukne praksisen kan antas å forsørge med meningsfulle og hensiktsmessige forutsetninger for utvikling av selvregulering; for hele elevgruppen.

7.0 Avsluttende betraktninger

7.1 Konklusjon

Denne studiens primære formål har vært å undersøke hvorvidt elever fra 10.trinn til tredje år på videregående skole utvikler selvregulering. Studiens funn indikerer at elevene ikke ser ut til å utvikle selvregulering over tid. At studiens funn impliserer at selvregulerende atferd forekommer og utvikles til en neglisjerbar grad, kan oppfattes som en motsetning av tendenser til utvikling en skulle ha forventet. Samtidig illustrer funnene at spesifikke elevgrupper, som gutter og idrettsaktive, viser større tendenser til selvregulering i faget. Årsaker til studiens funn kan blant annet omfatte kroppsøvlingslærerens praksis og det tilrettelagte læringsmiljøet, læreplan implementasjoner, stadiet i utdanningsløpet studiens utvalg befinner seg i, og individuelle karakteristikk. Der studiens funn indikerer at elever ikke utvikler selvregulering over tid, kan det argumenteres for at læring og utvikling ikke forekommer av ønskelig grad, som forsterker argumenter om at selvregulering bør fasiliteres og fremmes i ytterligere grad. Funnene kan dermed belyse og understøtte tidligere forskning om faget med en utilstrekkelig grad av læring, med en mangel på tilretteleggelse av et konstruktivt og identitetsutviklende læringsmiljø for en heterogen elevgruppe.

Ettersom studiens funn illustrerer at elevenes forekomst og utvikling av selvregulering er av neglisjerbar grad, kan en etterstrebe og oppmerksomhet om hensiktsmessige og meningsfulle strategier og aktiviteter med et større fokus om å fremme læring og utvikling oppleves som rimelig dersom faget skal oppnå en læringsfremmende status. For at læring og utvikling av selvregulering skal forekomme, kan meningsfulle forutsetninger innebære at elevene utvikler et bevisst forhold til læring, lærer å lære, samt trener på å anvende hensiktsmessige læringsstrategier. Der selvregulering er funnet å predikere bedre motoriske prestasjoner og en større forekomst av læring og utvikling, kan fasilitering og implementering av selvregulering være meningsfullt ved fagets ønske om å bli ansett som et legitimt læringsfag.

Implementering av moderne bevegelsesaktiviteter og fasilitering for anvendelse av selvregulerende strategier kan gi gode muligheter for at en heterogen elevgruppe kan oppleve mestring, følelse av å være kompetent og en nytteverdi av faget. Videre kan dette medføre gode forutsetninger for at flere elever inkluderes, deltar og trives i kroppsøvingsfaget, der positive erfaringer ved fysisk aktivitet kan være essensielt for fagets formål om å inspirere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Resulterende, kan forutsetningene gi sunne forhold for å utvikle selvregulering, også når de progresser i utdanningsløpet.

7.2 Relevans for praksisfeltet

Denne studien har hatt som mål å undersøke hvorvidt elever utvikler selvregulering over tid i kroppsøvingsfaget. For praksisfeltet er ambisjonen å øke forståelsen rundt selvregulering og tydeliggjøre grad av utvikling av selvregulering i dagens kroppsøving basert på vårt utvalg. Praksisfeltet kan dra nytte av denne studien ved å forstå viktigheten ved å utvikle elever til å bli selvregulerte elever samtidig hvordan dette vil ruste dem til fremtidens utfordringer. Studien belyser utfordringer knyttet til kroppsøvingsfaget nåværende praksis og hvordan dette kan ha innvirkning på elevenes selvregulering. Funnene i studien vil kunne gi praksisfeltet en indikasjon på hvordan situasjonen er i kroppsøvingsfaget i dag. Elever ser ikke ut til å utvikle selvregulering over tid i kroppsøving, og dette er noe kroppsøvingslærere spesielt bør ta til seg. Det ønskede målet er at alle elever selvregulerer sin læring for et bedre faglig utbytte og derfor kan ikke kroppsøvingsfaget være noe unntak.

Studiens resultater kan endre praksisen i kroppsøvingsfaget hvis skolen og kroppsøvingslærere tar ansvar. En måte dette kan gjøres er at faget blir oppfattet som et læringsfag der alle elever har muligheter til å utvikle seg. Videre bør lærere se til de elevene som ut ifra funnene kan slite med å selvregulerer sin læring, nemlig jenter, de som misliker faget og de som ikke driver med idrett. Lærere kan endre dette ved å se på måter disse elevene kan bli inkludert i faget på samme nivå som resten. Både fremtidig forskning, kroppsøvingslærere og elever har nytte av studiens funn og kan forhåpentligvis rette et enda større fokus på selvregulering i kroppsøving enn det er i dag.

7.3 Veien videre

I en kroppsøvingssammenheng foreligger det begrenset med empirisk forskning om hvorvidt elevene utvikler selvregulering over tid og hvordan utviklingen foregår. Ytterligere

undersøkelser om dette problemområdet vil være interessant for å tilby en beriket forståelse av elevenes utvikling av selvregulering, for videre å konkretisere hva som kan tas til hensyn og fremmes for å forsterke og utvikle selvreguleringen av tilstrekkelig og ønskelig grad. Samtidig kan et søkelys over andre variabler av relevans, utover denne studiens, være interessant å undersøke i korrelasjon med utvikling av selvregulering.

Videre kan denne studien demonstrere at spesifikke elevgrupper drar større fordeler av faget og indikerer større grad av utvikling av selvregulering. Dette kan foreslå at undervisningen er fasilitert for disse elevgruppene i større grad. Det ville derfor vært interessant å undersøke i hvor stor grad undervisningsmetoder og aktiviteter som er tilrettelagt for hele elevgruppen kan bety og utgjøre en forskjell for om elevene selvregulerer og utvikler sin selvregulerte læring. Alternative bevegelsesaktiviteter får stadig større relevans og argumenteres for å være appellerende for den moderne bevegelseskulturen. En undervisningspraksis preget av disse aktivitetene ville vært interessant å undersøke med et mål om å tilegne mer kunnskap og forståelse for hvilken innflytelse disse aktivitetene kan ha for elevenes utvikling av selvregulering.

I tillegg ville undersøkelser om hvor stor grad elevene viser tegn til selvregulering initiert av individuelle egenskaper eller det tilrettelagte miljøet og konteksten de operer i, eller en kombinasjon av begge, vært interessant å utforske videre. Trumfer den ene mer enn den andre? Hva som innehar størst påvirkningskraft for elevenes initiativ til selvregulering og utviklingen av den, kan antas å genere bedre forutsetninger i arbeidet for en nyttig, hensiktsmessig fasilitering av selvregulering og utvikling for kroppsøvlingslæreren, som videre kan gi opplevelse av tilfredsstillelse og glede for hele elevgruppen, uavhengig av tidligere erfaringer. For en ytterligere forståelse av utviklingen av selvreguleringen, kan dette være interessant å utforske.

8.0 Referanseliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppssøving»: En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktoravhandling]. OsloMet
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the “able” and “less able” student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Adigüzel, A. & Orhan, A. (2017). The Relation between English Learning Students’ Levels of Self-Regulation and Metacognitive Skills and Their English Academic Achievements. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 115-125.
- Altıntaş, A. & Asçi, F. H. (2008). Physical self-esteem of adolescents with regard to physical activity and pubertal status. *Pediatric Exercise Science*, 20(2), 142–156. <https://doi.org/10.1123/pes.20.2.142>
- American Association of University Women (AAUW). (1994). *Shortchanging girls, shortchanging America*.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students’ learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). «I have my own picture of what the demands are...”: Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X10381299>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppssøvingsfaget* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B., & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport; 2014:05). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/odaxmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6437/Kj%c3%b8nnsforskjeller-i-skoleprestasjoner-R5-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2019). *Idrettens posisjon i ungdomstida. Hvem deltar og hvem slutter i*

- ungdomsidretten?* (NOVA Rapport nr. 2). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/1298/NOVA-Rapport-2-2019-Idrettens-posisjon-i-ungdomstida-25-februar-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bakracevic Vukman, K., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268.
<https://doi.org/10.1080/03055690903180376>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Basso, F. P. & Abrahão, M. H. M. B. (2018). Teaching activities that develop learning selfregulation. *Educacão & Realidade*, 43(2), 495-511. <https://doi.org/10.1590/2175-623665212>
- Beni, S., Fletcher, T & Chróinín, D. N. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bjørnnes, A. K., & Gjevjon, E. R. (2019). Kvalitet i kvantitativ metode – et innblikk. *Sykepleien - forskningens abc*, 14. <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2019.78806>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-19.
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Brandmo, C. (2014). Metakognisjon og selvregulert læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – En grunnbok* (s. 197-213). Cappelen Damm Akademisk.
- Broadbent, J. & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic

- achievement in online higher education learning environments; A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Brown, D., Morgan, K. & Aldous, D. (2016). Changing the student teacher habitus: Interweaving Bourdieu's theory of practice with pragmatism's crisis, creativity, and problem-based learning. I K. A. R. Richards & K. L. Gaudreault (Red.), *Teacher Socialization in Physical Education: New perspectives* (s. 194-211). Routledge.
- Brown, K. W & Ryan, R. M. (2004). Fostering Healthy Self-Regulation from Within and Without: A Self-Determination Theory Perspective. I P. A. Linley & S. Joseph (Red.), *Positive Psychology in Practice* (s. 105-124). John Wiley & Sons, Inc.
- Bråten, I., Anmarkrud, Ø. & Olaussen, B. S. (2002). Utvikling av selvregulert læring – en beretning fra norske lærerstudenter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(5), 403-415.
- Cain, M. K., Zhang, Z. & Yuan, KH. (2017). Univariate and multivariate skewness and kurtosis for measuring nonnormality: Prevalence, influence and estimation. *Behavior Research Methods*, 49(5), 1716-1735. <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0814-1>
- Cecchini-Estrada, J. & Méndez-Giménez, A. (2017). Motivational climate, 2x2 achievement goal orientation and dominance, self-regulation, and physical activity in pre-service teacher education. *European Physical Education Review*, 23(4), 461-479.
<https://doi.org/10.1177%2F1356336X16655779>
- Chatzipanteli, A., Digelidis, N. & Papaioannou, A. G. (2015). Self-regulation, motivation and teaching styles in physical education classes: An intervention study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 333-344. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0024>
- Clark, S. E. & Ste-Marie, D. M. (2007). The impact of self-as-a-model interventions on childrens' self-regulation of learning and swimming performance. *Journal of Sports Sciences*, 25(5), 577-586. <https://doi.org/10.1080/02640410600947090>
- Cleary, T. J., Platten, P. & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 70-107. <https://doi.org/10.4219%2Fjaa-2008-866>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Cothran, D. (2010). Students' curricular values and experiences. I M. O'Sullivan & A. MacPhail (Red.), *Young Peoples' Voices in Physical Education and Youth Sport* (s. 49-62). Routledge.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. & Garrahy, D. A. (2009). Attributions for and consequences of

- student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 155-167.
<https://doi.org/10.1080/17408980701712148>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), s.297-334.
- Cross, C. P., Copping, L. T., & Campbell, A. (2011). Sex differences in impulsivity: a meta analysis. *Psychological Bulletin*, 137(1), 97–130. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021591>
- 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*, 31, 238-244.
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. I S. Hrastinski & V. Dennen (Red.), *The Internett and Higher Education* (s. 3-8). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 375-380. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1999.tb00259.x>
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena: ungdoms fortellinger fra kroppsøvningsfaget med blick på sosial klasse. I O. Seippel, M.K. Sisjord & A. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>
- Engelsrud, G. (2015). Kjønn og inkludering. I Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 24-43). Cappelen Damm Akademisk.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/1357332990040103>
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* [Doktorgradavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2020). Global self-worth among

- adolescents: The role of basic psychological need satisfaction in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 768-781.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Erdvik, I. B., Moen, K. M. & Säfvenbom, R. (2022). A relational perspective on students' experiences of participation in an "Interest-based physical education" programme. *European Physical Education Review*, 28(1), 120-136.
<https://doi.org/10.1177/1356336X211023536>
- Fitzpatrick, K. & McGlashan, H. (2016). Rethinking "Straight" Pedagogy: Gender, Sexuality and Physical Education. I D. B. Robinson & L. Randall (Red.), *Social Justice in Physical Education: Critical Reflections and Pedagogies for Change* (s. 102-121). Canadian Scholars' Press.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flintoff, A. & Scraton, S. (2006). Girls and physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.), *The handbook of physical education*, (s. 767-783). Sage.
- Fügedi, B., Capel, S., Dancs, H. & Bognár, J. (2016). Satisfaction and preferences of PE students and the head of the PE department: Meeting the new curricular expectations. *Journal of Human Sport and Exercise*, 11(1), 1-18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=301049620001>
- Goudas, M., Dermitzaki, I. & Kolovelonis, A. (2017). Self-regulated learning and students' metacognitive feelings in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 131-145.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1079791>
- Hall, N. C. & Goetz, T. (2013). *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Emerald Group Publishing Limited.
- Hartley, B. L., & Sutton, R. M. (2013). A stereotype threat account of boys' academic underachievement. *Child development*, 84(5), 1716-1733.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12079>
- Hastie, P., Sinelnikov, O., Wallhead, T. & Layne, T. (2014). Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving sport education season. *European Physical Education Review*, 20(2), 215-228.
<https://doi.org/10.1177%2F1356336X14524858>
- Haugen, T., Erdvik, I. B., Laxdal, A., Kloster, B. W. & Säfvenbom, R. (2021). Forholdet

- mellom elevers motivasjon for kroppsøvingfaget, motivasjonsklima og tilhørighet i kroppsøvingstimene, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk skolegang. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 65-85.
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v5.3285>
- Haugen, T., Ommundsen, Y. & Seiler, S. (2013). The relationship between physical activity and physical self-esteem in adolescents: The role of physical fitness indices. *Pediatric Exercise Science*, 25(1), 138-153. <https://doi.org/10.1123/pes.25.1.138>
- Helland, T., Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 1* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Herbert, B. N. (2004). Mis-constructing knowledge: The case of learner-centred pedagogy in South Africa. *Prospects*, 34(3), 249-265. <https://doi.org/10.1007/s11125-004-5306-x>
- Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. I U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Red.), *A Companion to Qualitative Research* (s. 334-339). Sage.
- Hopfenbeck, T. N. (2011a). Fostering self-regulated learners in a community of quality assessment practices, *CADMO*, 1, 7-20.
- Hopfenbeck, T. N. (2011b). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole – Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (4), 26-30. https://www.researchgate.net/profile/Therese-Hopfenbeck/publication/272508537_Vurdering_og_selvregulert_laering/links/54ea25be0cf27a6de113877c/Vurdering-og-selvregulert-laering.pdf
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring – om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.
- Hyde, J. S. (1990). Meta-analysis and the psychology of gender differences. *Signs: Journal of Women in culture and society*, 16(1), 55–73. <https://doi.org/10.1086/494645>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Isen, A. M. (2000). Some Perspectives on Positive Affect and Self-Regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 184-187. <http://www.jstor.org/stable/1449800>
- Isen, A. M. & Reeve, J. (2005). The Influence of Positive Affect on Intrinsic and Extrinsic Motivation: Facilitating Enjoyment of Play, Responsible Work Behavior, and Self-control. *Motivation and Emotion*, 29(4), 295-323. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9019-8>
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2002). *L97 og kroppsøvingfaget -Fra blå praktbok til grå hverdag?- Elevenes og lærernes*

erfaringer knyttet til den nye læreplanen (Hovedrapport 2 nr. 5). Høgskolen i Vestfold.

https://www.researchgate.net/publication/238716296_L97_og_kroppsovingsfaget_-

[Fra bla praktbok til gra hverdag](#)

- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomiskadministrative fag* (4.utg). Abstrakt Forlag.
- Kermarecc, G., Todorovich, J. R. & Fleming, D. S. (2004). An investigation of the self regulation components students employ in the physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 123-142. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.2.123>
- Kinchin, G. D. & O'Sullivan, M. (2003). Incidences of student support for and resistance to a curricular innovation in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 245-260. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.3.245>
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X05056649>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kitsantas, A. & Zimmerman, B. J. (1998). Self-regulation of motoric learning; A strategic cycle view. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 220-239. <https://doi.org/10.1080/10413209808406390>
- Kitsantas, A., Zimmerman, B. J. & Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 811-817. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.92.4.811>
- Kitsantas, A., Kolovelonis, A., Gorozidis, G. S. & Kosmidou, E. (2018). Connecting self regulated learning and performance with high school instruction in health and physical education. I M. K. DiBenedetto (Red.), *Connecting self-regulated learning and performance with instruction across high school content areas*, s. 351-373. Springer.
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M. & Espnes, G. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex roles: A Journal of Research*, 50(1), 119-127. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000011077.10040.9a>
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W. & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' Perceptions of Masculine and Feminine Values in Sport and Physical Education: A Study of Gender Differences. *Sex roles*, 52(9), 625-636. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3730-x>
- Koka, A. & Hein, V. (2003). The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived learning environment in secondary school physical education. *Kinesiology*, 35(1), 85-93.

- Kolovelonis, A., Goudas, M. & Dermitzaki, I. (2010). Self-regulated learning of a motor skill through emulation and self-control levels in a physical education setting. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(2), 198-212.
<https://doi.org/10.1080/10413201003664681>
- Kolovelonis, A., Goudas, M. & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*, 21(3), 355-364.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.04.001>
- Kolovelonis, A., Goudas, M. & Dermitzaki, I. (2012a). 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), 2221-235.
<https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.671592>
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassandra, M. & Dermitzaki, I. (2012b). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(4), 383-389.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.01.005>
- Kolovelonis, A. & Goudas, M. (2013). The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology*, 10(3), 193-210.
- Kolovelonis, A., Goudas, M. & Samara, E. (2020). The effects of a self-regulated learning teaching unit on students' performance calibration, goal attainment, and attributions in physical education. *The Journal of Experimental Education*, 90(1), 112-129.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1724852>
- Labbrozzi, D., Robazza, C., Bertollo, M., Bucci I. & Bortoli, L. (2013). Pubertal development, physical self-perception, and motivation toward physical activity in girls. *Journal of Adolescence*, 36(4), 759-765.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.06.002>.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppøving? - en studie av jenters og gutters kroppøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta didactica Norge*, 11(1), 1-21.
<https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa: i går, i dag, i morgon*. Liber
- Lauriola, M., Litman, J. A., Mussel, P., De Santis, R., Crowson, H. M. & Hoffman, R. R. (2015). Epistemic curiosity and self-regulation. *Personality and Individual Differences*, 83, 202-207. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.017>

- Lawrence, A. S. & Saileella, K. (2019). Self-Regulation of Higher Secondary Students in Relation to Achievement in Mathematics. *Online Submission*, 9(1), 258-265.
- Laxdal, A. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective*. [Doktorgradavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Scholarly Publishing Services. <https://doi.org/10.31265/usps.56>
- Laxdal, A., Johannsson, E. & Giske, R. (2020b). The role of perceived competence in determining teacher support in upper secondary school physical education. *The Physical Educator*, 77(2), 384-403. <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I2-9606>
- Laxdal, A., Mjåtveit, A., Leibinger, E., Haugen, T. & Giske, R. (2020a). Self-regulated learning in physical education: An analysis of perceived teacher learning support and perceived motivational climate as context dependent predictors in upper secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1120-1132. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1689164>
- Legault, L. & Inzlicht, M. (2013). Self-determination, self-regulation, and the brain: Autonomy improves performance by enhancing neuroaffective responsiveness to self-regulation failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(1), 123-138. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0030426>
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485. <https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- Lekholm, A. K., & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics and gender on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/13803610802470425>
- Ley, K. & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103. <https://doi.org/10.1007/BF02504930>
- Lindbæk, M., & Skovlund, E. (2002). Kontrollerte kliniske forsøk–jakten på sann effekt av behandling. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. https://tidsskriftet.no/2002/11/tema-forskningsmetoder/kontrollerte-kliniske-forsok-jakten-pa-sann-effekt-av-behandling?fbclid=IwAR0nvUwsfjToB_VbRzWefkL45BGc2G7a5efneEo7V-JK2sft69fZV6iMOjA
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature.

- Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lundvall, S. (2016). Approaching a gender neutral PE-culture? An exploration of the phase of a divergent PE - culture. *Sport in Society*, 19(5), 640–652.
<https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1073944>
- Malanchini, M., Engelhardt, L. E., Grotzinger, A. D., Harden, K. P. & Tucker-Drob, E. M. (2019). «Same but different»: Associations between multiple aspects of self regulation, cognition, and academic abilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(6), 1164-1188. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pspp0000224>
- McCabe, M. P. & Ricciardelli, L. A. (2004). A longitudinal study of pubertal timing and extreme body change behaviors among adolescent boys and girls. *Adolescence*, 39(153), 145-166.
- McEvoy, E., MacPhail, A. & Johansson, P. H. (2015). Physical Education teacher educators: A 25-year scoping review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 51, 162-181.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.005>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjoner møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsslaget i grunnskolen (5.-10. Trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet.
- Moen, T. (2015). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (2. utg.), s. 251- 268. Fagbokforlaget.
- Mountakis, C. (2001). Differences between physical education and top-level sport. *European Physical Education Review*, 7(1), 92-106.
<https://doi.org/10.1177%2F1356336X010071002>
- NESH. (2022, 14. februar). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

- Norsk senter for forskningsdata. (2022, 14. februar). *Barnehage- og skoleforskning*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*, (PISA, OECD Publishing). <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Olafson, L. (2002). "I hate phys. ed.": Adolescent girls talk about physical education. *Physical Educator*, 59(2), 67-74. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/i-hate-phys-ed-adolescent-girls-talk-about/docview/233004516/se-2?accountid=45259>
- Olaussen, B. S. (2015). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling og læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (2. utg., s. 209- 229). Fagbokforlaget.
- Oliver, K. L. & Kirk, D. (2016). Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.895803>
- Olsen, T. M. J. & Mehus, I. (2022). Students' Performance in Physical Education: The Role of Differential Achievement Goals and Self-Regulated Learning. *Education Sciences*, 12(2), 142. <https://doi.org/10.3390/educsci12020142>
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23(2), 141-157. <https://doi.org/10.1080/01443410303224>
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: The role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X06069275>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Ommundsen, Y. & Lemyre, P. N. (2007). Self-regulation and strategic learning: The role of motivational beliefs and the learning environment in physical education. I J. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (Red.), *Psychology for physical educators: Student in focus* (s. 141-173). Human Kinetics.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia*, 45(4), 211-221.
<https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.211>
- Papaioannou, A. G., Simou, T., Kosmidou, E., Milosis, D. & Tsigilis, N. (2009). Goal orientations at the global level of generality and in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(4), 466-480. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.01.003>
- Peeters, J., Backer, F. D., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T. & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>
- Phillips, S. R., Martinen, R., Mercier, K. & Gibbone, A. (2020). Middle Schools Students' Perceptions of Physical Education: A Qualitative Look. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 30-38. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0085>
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P.R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219 – 225.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A. & Linebarger, D. L. (2013). Investigating correlates of

- selfregulation in early childhood with a representative sample of English-speaking American families. *Journal of Child and Family Studies*, 22(3), 423–436.
<https://doi.org/10.1007/s10826-012-9595-z>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. L. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pripp, A. H. (2018). Validitet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 138 (13).
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0398>
- Prochaska, J. J., Sallis, J. F., Slymen, D. J. & McKenzie, T. L. (2003). A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science*, 15(2), 170-178.
<https://doi.org/10.1123/pes.15.2.170>
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The journal of genetic psychology*, 166(1), 54-76. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76>
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.
<https://doi.org/10.1177%2F1932202X1102200202>
- Redelius, K. (2004). Bäst och pest! Ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. I H. Larsson & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje* (s. 149–172). Idrottshögskolan i Stockholm.
- Redelius, K. & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703.
<https://doi.org/10.1080/17430431003616464>
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L. & Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (s. 223-244). Lawrence Erlbaum Associates.
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i "Fremtidens skole". *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 176-190. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3.utg). Fagbokforlaget.
- Rio, J. F. (2017). Redefining Students' Success (Learning-oriented, Self-referenced) in Today's Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(3), 3-4. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1271251>
- Roberts, J. S., Gray, S. & Miñano, M. J. C. (2020). Exploring the PE contexts and experiences

- of girls who challenge gender norms in a progressive secondary school. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11(1), 3-17.
<https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1696688>
- Rosenblum, G. D. & Lewis, M. (1999). The relations among body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. *Child development*, 70(1), 50-64.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00005>
- Rudd, J. R., O'Callaghan, L. & Williams, J. (2019). Physical education pedagogies built upon theories of movement learning: How can environmental constraints be manipulated to improve children's executive function and self-regulation skills? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(9), 1-8.
<https://doi.org/10.3390/ijerph16091630>
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102%2F00028312038002437>
- Ryen, A. (2011). Ethics and qualitative research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (3. utg., s. 416-432). Sage.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: an educational perspective* (6.utg). Pearson.
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. I Boekaerts M., Pintrich, P & Zeidner M. (Red.), *Handbook of self-regulation* (s.631-649). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Seippel, Ø., Strandbu, Å. & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening. Endring over tid og sosiale skillelinjer* (NOVA Rapport nr. 3). OsloMet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5029/4536_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Shahmohammadi, N. (2014). Review on the impact of teachers' behaviour on students' self regulation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 130-135.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.672>
- Shimon, J. & Petlichkoff, L. M. (2009). Impact of pedometer use and self-regulation strategies on junior high school physical education students' daily step counts. *Journal of Physical Activity and Health*, 6(2), 178-184.
- Siedentop, D. (2001). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical*

- Education*, 21(4), 409-418.
- Silverman, I. W. (2003). Gender differences in delay of gratification: a meta-analysis. *Sex Roles* 49(9), 451–463. <https://doi.org/10.1023/A:1025872421115>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg). Universitetsforlaget.
- Smith, N. J., Lounsbery, M. A. & McKenzie, T. L. (2014). Physical activity in high school physical education: impact of lesson context and class gender composition. *Journal of Physical Activity and Health*, 11(1), 123-135. <https://doi.org/10.1123/jpah.2011-0334>
- Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230-243. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898917>
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 26. oktober). *Tettsteders befolkning og areal*. <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/tettsteders-befolkning-og-areal>
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 11. februar). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/videregaende-opplaering-og-annen-videregaende-utdanning>
- Stillman, G. & Mevarech, Z. (2010). Metacognition research in mathematics education; from hot topic to mature field. *ZDM Mathematics Education*, 42(2), 145-148. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0245-x>
- Stirrup, J. (2020). Performance pedagogy at play: Pupils perspectives on primary PE. *Sport, Education and Society*, 25(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1554562>
- Sykes, H. & McPhail, D. (2008). Unbearable lessons: Contesting fat phobia in physical education. *Sociology of Sport Journal*, 25(1), 66-96. <https://hdl.handle.net/1807/32750>
- Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A., & Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.013>
- Tariq, S. R., Batool, I. & Khan, T. S. (2013). Curiosity, self-regulation and academic achievement among undergraduate students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(2), 28-35.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal*

- of Medical Education*, 2, 53-55. doi: [10.5116/ijme.4dfb.8dfd](https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd)
- Theodosiou, A. & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(4), 361-379.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.10.002>
- Theodosiou, A., Mantis, K. & Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*, 3(12), 353-364. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000307>
- Thomas, K. T., Lee, A. M., & Thomas, J. R. (2008). *Physical education methods for elementary teachers* (3.utg). Human Kinetics.
- Thompson, A. M., Baxter-Jones, A. D., Mirwald, R. L. & Bailey, D. A. (2003). Comparison of physical activity in male and female children: does maturation matter? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35(10), 1684-1690.
<https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000089244.44914.1F>
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement. Theory, Practice, Research*. Routledge.
- Tinning, R., Kirk, D., Evans, J. & Glover, S. (1994). School physical education: A crisis for meaning. *Changing Education*, 1(2), 13-15.
- Torres, P. E., Whitebread, D. & McLellan, R. (2018). The role of teacher regulatory talk in students' self-regulation development across cultures. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 162, 89-114. <https://doi.org/10.1002/cad.20259>
- Trost, S. G. (2004). School physical education in the post-report era: An analysis from public health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 318-337.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagrelevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelement (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del - undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift.

- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- van der Veen, I. & Peetsma, T. (2009). The development in self-regulated learning behaviour of first-year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 34-46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.03.001>
- van Daalen, C. (2005). Girls' experiences in physical education: Competition, evaluation, & degradation. *The Journal of School Nursing*, 21(2), 115–121. <https://doi.org/10.1177/10598405050210020901>
- van Sluijs, E. M. F., McMinn, A. M. & Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *Bmj*, 335(703), 1-13. <https://doi.org/10.1136/bmj.39320.843947.BE>
- Vantieghem, W., & Van Houtte, M. (2015). Are girls more resilient to gender-conformity pressure? The association between gender-conformity pressure and academic self-efficacy. *Sex Roles*, 73(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0509-6>
- Veenman, M. V. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: A discussion. *Metacognition and learning*, 6(2), 205-211. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9080-x>
- Viira, R. & Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: Relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology*, 44(2), 199-208. <https://hrcak.srce.hr/94565>
- Vlieghe, J. (2013). Physical education beyond sportification and biopolitics: An untimely defense of Swedish gymnastics. *Sport, Education and Society*, 18(3), 277–291. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.566602>
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Vukman, K. B. & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268. <https://doi.org/10.1080/03055690903180376>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. I J. V. Wertsch (Red.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (s. 144-188). M. E. Sharpe, Inc.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.

- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102%2F0002831209361209>
- Weis, M.; Heikamp, T. & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in psychology*, 4(442), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00442>
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Westergård, E., Ertesvåg, S. K. & Rafaelsen, F. (2019). A preliminary validity of the classroom assessment scoring system in Norwegian lower-secondary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 566-584. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415964>
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A., & Opheim, V. (2011). Elevers prestasjonsutvikling - hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjekter "Ressurser og resultater" Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU rapport 35, 2011).
- Williams, J. & Pill, S. (2019). What does the term "quality physical education" mean for health and physical education teachers in Australian Capital Territory schools? *European Physical Education Review*, 25(4), 1193-1210. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X18810714>
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. I Boekarts, M., Pintrich P & Zeidner, M., (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 532-566). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Winnie, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational psychologist*, 45(4), 267-276. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.517150>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk Forlag.
- Wrench, A. & Garret, R. (2008). Pleasure and pain: Experiences of fitness testing. *European Physical Education Review*, 14(3), 325-246. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X08095669>
- Wright, J. (1996). The Construction of Complementarity in Physical Education. *Gender & Education*, 8(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/713668480>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key

- subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313.
[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-7. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2006). Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self Regulatory Processes and Beliefs. I K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Red.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 705-722). Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102%2F00028312023004614>
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill; The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8(1), 60-75.
<https://doi.org/10.1080/10413209608406308>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2. utg.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410601032>
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 509-526). Guilford Publications.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2015). A personal agency view of self-regulated learning. I R. Guay, H. Marsh, D. M. McInernay & R. G. Craven (Red.), *Self-concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice* (s. 83-114). Information Age Publishing.

Vedlegg 1 – Infoskriv til deltakere

Læring i kroppsøving

Kjære deltaker

Formålet med denne undersøkelsen er å få mer kunnskap om hvordan læring skjer i kroppsøving med et håp om å styrke fagets posisjon.

Først og fremst håper vi at du vil delta i denne undersøkelsen og tar deg tid til å svare på alle spørsmålene. Din deltakelse er frivillig, og den kan avsluttes når som helst i løpet av prosessen. Spørreskjemaet bør ta omtrent 15 minutter å gjennomføre. Vi håper at du tar arbeidet seriøst og svarer så ærlig du kan.

Alle svarene vil bli behandlet konfidensielt og det vil ikke være mulig å identifisere deg under rapportering av resultatene i dette arbeidet.

De fleste spørsmålene er basert på at du skal vurdere ulike beskrivelser, påstander og utsagn på en skala (for eksempel fra helt uenig til helt enig). Legg merke til at skalaene kan variere noe fra spørsmål til spørsmål, så det er viktig at du er oppmerksom på det. Det finnes ingen rette eller gale svar, det er din oppfatning som er av interesse. Ved å svare på undersøkelsen gir du oss ditt samtykke for å bruke de opplysningene du gir i vårt arbeid. Det er kun medlemmene av den aktuelle forskningsgruppen som har tilgang til opplysningene. Den avlagte informasjonen makuleres ved prosjektets ende i 2022.

Arash Kooshan og Robin Jordhøy, masterstudenter ved Universitetet i Agder, er primærkontakter for undersøkelsen og er det noe du lurer på angående den er det bare å ta kontakt.

Arash Kooshan

Universitetet i Agder

arashi15@uia.no

90846614

Veileder/Prosjektansvarlig

Aron Gauti Laxdal

aron.laxdal@uia.no

Robin Jordhøy

Universitetet i Agder

r.jordhoey@hotmail.com

91535536

Personvernombud

Johanne W. Lavold

johanne.lavold@uia.no

+47 38 14 13 28

Vedlegg 2 – Undersøkelsen

Bakgrunnsvariabler

Kjønn: gutt/jente

Er du glad i kroppsøving som fag?

Svar: Ja/nei

Er du medlem av et idrettslag?

Svar: Ja/nei

Hvor mange timer i uken bruker du på organisert trening med et idrettslag?

Svar: _____

Hvor mange timer i uken bruker du på uorganisert trening på eget initiativ (egentrening)?

Svar: _____

Her skal du gi uttrykk for hvordan du opplever kroppsøvingstimene.

	Helt uenig						Helt enig
1. Jeg kan bestemme hvilke aktiviteter jeg vil øve på i kroppsøving	1	2	3	4	5	6	7
2. Jeg har noe å si om hvilke ferdigheter jeg ønsker å øve på i kroppsøving	1	2	3	4	5	6	7
3. Jeg føler at jeg er aktiv i kroppsøving fordi jeg ønsker det selv	1	2	3	4	5	6	7
4. Jeg må tvinge meg selv for å delta i kroppsøvingstimene	1	2	3	4	5	6	7
5. Jeg føler en viss handlingsfrihet i kroppsøvingstimene	1	2	3	4	5	6	7
6. Jeg kan påvirke hva jeg gjør i kroppsøvingstimene	1	2	3	4	5	6	7
7. Jeg tror jeg er ganske god i kroppsøving	1	2	3	4	5	6	7
8. Jeg er fornøyd med mine prestasjoner i kroppsøvingsfaget	1	2	3	4	5	6	7
9. Jeg klarer aktivitetene i kroppsøving godt etter å ha holdt på med dem en liten stund	1	2	3	4	5	6	7
10. Jeg har gode ferdigheter i kroppsøving	1	2	3	4	5	6	7
11. Kroppsøving er et fag jeg ikke får til	1	2	3	4	5	6	7
12. Når kroppsøvingstimen er ferdig tenker jeg over hva jeg har lært	1	2	3	4	5	6	7
13. Når aktiviteten er tung eller vanskelig gir jeg opp eller deltar minst mulig	1	2	3	4	5	6	7
14. Jeg øver på noen av de ferdighetene vi har lært i kroppsøving, selv om jeg ikke trenger å gjøre det	1	2	3	4	5	6	7

15. Selv om aktivitetene er kjedelige og uinteressante, holder jeg på til timen er ferdig	1	2	3	4	5	6	7
16. Før kroppsøvingstimen begynner, tenker jeg på hva jeg må gjøre for å lære noe	1	2	3	4	5	6	7
17. Når kroppsøvingstimen er ferdig, tenker jeg ofte tilbake og lurer på hva vi skulle lære i timen	1	2	3	4	5	6	7
18. Når læreren snakker tenker jeg på andre ting og hører ikke etter	1	2	3	4	5	6	7
19. Underveis i timen vurderer jeg aktiviteten for å se om jeg lærer noe	1	2	3	4	5	6	7
20. Jeg jobber hardt for å få en god karakter i gym, til og med de gangene jeg ikke liker aktiviteten	1	2	3	4	5	6	7

Her skal du svare på noen spørsmål knyttet til ballundervisning i kroppsøvingstimen.

	Helt uenig				Helt enig
20. Jeg er flink i de fleste ballaktiviteter (Fotball, håndball, basketball og volleyball)	1	2	3	4	5
21. Ballaktiviteter i kroppsøving er kjedelig	1	2	3	4	5
22. Jeg synes for mange kroppsøvingstimer brukes på ballaktiviteter	1	2	3	4	5

Her skal du gi uttrykk for hvordan du opplever forholdet til klassekameratene dine i kroppsøvingstimen.

Jeg føler meg	Helt uenig	Uenig	Delvis uenig	Nøytral	Delvis enig	Enig	Helt enig
23. Støttet	1	2	3	4	5	6	7
24. Forstått	1	2	3	4	5	6	7
25. Lyttet til	1	2	3	4	5	6	7
26. Verdsatt	1	2	3	4	5	6	7
27. Trygg	1	2	3	4	5	6	7

Vedlegg 3 – Godkjenning fra FEK



Robin Jordhøy

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 30/11/2021

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Kvantitativ studie om selvregulering i kroppøving

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00
ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -
www.uia.no

FAKTURAADRESSE:
UNIVERSITETET I AGDER,
FAKTURAMOTTAK
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO