

# Hvem selvregulerer i kroppsøving? En kvantitativ undersøkelse

JOSTEIN EKAAS & KIM-VICTOR ROM HANSEN

VEILEDER

Aron Gauti Laxdal

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

(blank side)

## **Forord**

Denne oppgaven er skrevet som en del av grunnskoleutdanningen 5-10 ved Universitetet i Agder – Masteroppgave i kroppsøving, og utgjør avslutningen på vår utdanning. Gjennom de siste fem årene har vi opplevd og tilegnet oss mye nyttig kunnskap og uerstattelig erfaring. Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært krevende, men samtidig givende. Det har vært ekstra motiverende å skrive i par, siden dette kontinuerlig har drevet oss til å hele tiden pushe hverandre og holde tidsfrister.

Vi er begge av den oppfatning at kroppsøvingfaget er et ytterst viktig fag, både i dag og for fremtiden. Faget bidrar til at elevene får utvikle sunne og gode holdninger rundt egen kropp og helse. Denne kroppslige læringen og kunnskapen er essensiell for å jobbe mot målet med livslang bevegelsesglede. Det har derfor vært givende å sette seg sterkere inn i hvilken påvirkning selvregulering kan ha i kroppsøving. Videre føler vi at masteroppgaven har bidratt til å gjøre oss til bedre kroppsøvingslærere. Vi håper denne oppgaven kan bidra med verdifull kunnskap både for elever, studenter og lærere i faget.

I forbindelse med dette masterprosjektet er det noen vi ønsker å takke. Vi vil rette en stor takk til vår eminente veileder Aron Gauti Laxdal. Tusen takk for kloke innspill og lynraske tilbakemeldinger. Det har vært inspirerende å jobbe med en som virkelig brenner for kroppsøvingfaget og dets beste.

Til slutt ønsker vi også å takke familie, venner og samboer som alle har bidratt på hver sin måte. Dere har vært oppløftende og støttende når ting har gått trått. Samtidig må det nevnes at dere har gjort studietiden til en lek. Vi har begge fått venner for livet. En liten hyllest rettes også til våre fantastiske kjæledyr Prosecco og Hamsun. Takk for uendelige mengder kos gjennom studieperioden.

Jostein Ekaas & Kim-Victor Rom Hansen

Kristiansand, 31 mai. 2022

## Sammendrag

**Bakgrunn:** For at elever skal kunne bli selvregulerte i kroppsøvfingsfaget er det hensiktsmessig å se nærmere på hva som faktisk fører til dette. Eierskap til egen læring trekkes frem som en avgjørende faktor. Gjennom selvregulerende læring er eleven i en prosess som er både aktiv og konstruktiv. Samtidig tilegner eleven seg mye nyttig kunnskap som brukes til videre læring og utvikling. Studien søker å finne ut av hva det er som kjennetegner elever som selvregulerer i kroppsøvfingsfaget, og for å kunne generalisere rundt dette temaet vil det være hensiktsmessig å ha et stort utvalg respondenter.

**Utvalg og metode:** Studien benytter seg av allerede innsamlet data fra prosjektet «Læringsmiljø i kroppsøving» som veileder Aron G. Laxdal var en del av. Datainnsamlingen ble gjennomført via et spørreskjema som ble besvart av elever ved fire videregående skoler i Rogaland og fire videregående skoler på Island. Totalt 1133 elever ved videregående skoler i Norge og Island deltok i studien. Disse tallene analyseres gjennom statistiske analyser der det undersøkes om noen utvalgte variabler korrelerer med fenomenet selvregulering.

**Resultater:** Funnene fra disse analysene indikerte at det var noen konkrete kjennetegn ved elever som effektivt selvregulerer i kroppsøving. Basert på studiens analyser så det ut til å være sterkest sammenheng mellom elevers egenopplevde kompetanse og grad av selvregulering. Det så altså ut til at de elevene som i størst grad selvregulerer i faget, også er de mest kompetente. For å generalisere kan disse elevene gjenkjennes ved at de har medlemskap i idrettslag, og at de er aktive på fritiden. Videre så det også ut til at gutter selvregulerte i større grad enn jenter.

**Konklusjon:** Studiens funn indikerer at det er flere faktorer som påvirker elevenes selvregulering i kroppsøving. Det ser ut til at de elevene som i størst grad selvregulerer i faget også er de mest kompetente. Dette medfører at elever som selvregulerer i kroppsøving kan kjennetegnes gjennom medlemskap i idrettslag, trening på fritiden og kjønn.

*Nøkkelord:* kroppsøving, selvregulert læring, sosial kognitiv læringsteori

## **Abstract**

**Background:** For students to be able to become self-regulated in the physical education subject, it can be appropriate to look more closely into what it is that leads to this. The ownership that the students have towards their own learning is highlighted as a factor. Through self-regulatory learning, students are in a process that is both active and constructive, and at the same time the students acquire a lot of useful knowledge that is used for further learning and development. This study investigates what it is that characterizes students who self-regulate in the physical education subject. To be able to generalize about this topic, it is deemed appropriate to have a large sample of respondents.

**Sample and methods:** The study uses already collected data from the project “Læringsmiljø i kroppsøving”, of which supervisor Aron G. Laxdal took part in. The data collection was carried out via a questionnaire that was answered by students at four upper secondary schools in Rogaland and four upper secondary schools in Iceland. A total of 1133 students at upper secondary schools in Norway and Iceland participated in the study. The data are analyzed through statistical analyzes to examine degree of correlation with self-regulation.

**Results:** The findings from these analyzes indicated that there were some specific characteristics of students who effectively self-regulate in physical education. Based on the analyzes of the study, the strongest correlation seemed to be between the students’ own perceived competence and their degree of self-regulation. Thus, it seemed that the students who self-regulate the most in the subject also are the most competent. To generalize, these students can be recognized by the fact that they often have membership in sports associations, and that they are active in their spare time. Furthermore, it also appeared that boys self-regulated to a greater extent than girls.

**Conclusion:** The findings in this study indicate that there are several factors that affect the students’ self-regulation in physical education. It seems to be that the students who to the greatest extent are self-regulating in the subject also are the most competent. This means that students who self-regulate in physical education can be characterized through membership in sports associations, training in their free time and their gender.

*Keywords:* physical education, self-regulated learning, social cognitive theory

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 INTRODUKSJON</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1 SELVREGULERING</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL</b> .....	<b>9</b>
<i>1.2.1 Hypoteser</i> .....	<i>10</i>
<b>2.0 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1 SOSIAL KOGNITIV LÆRINGSTEORI</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2 SELVREGULERING SOM EN SYKLISK PROSESS</b> .....	<b>13</b>
<b>2.2.1 Planleggingsfasen</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2.1.1 Målsetting og strategisk planlegging</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2.2 Prestasjonsfasen</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2.2.1 Selvkontroll</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2.2.2 Selvobservasjon</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2.3 Refleksjonsfasen</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2.3.1 Selvevaluering</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2.3.2 Selvreaksjon</b> .....	<b>20</b>
<b>2.3 STRATEGIER FOR SELVREGULERING</b> .....	<b>20</b>
<b>2.4 VURDERING FOR LÆRING/UNDERVEISVURDERING</b> .....	<b>22</b>
<b>2.5 HVORDAN TILRETTELEGGE FOR SELVREGULERING</b> .....	<b>23</b>
<b>2.6 TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>26</b>
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>30</b>
<b>3.1 KVANTITATIV METODE</b> .....	<b>30</b>
<b>3.2 TVERRSNITTSUNDERSØKELSE MED SPØRRESKJEMA</b> .....	<b>31</b>
<b>3.3 PROSEDYRE FOR GJENNOMFØRING</b> .....	<b>31</b>
<b>3.3.1 Utvalg og datainnsamling</b> .....	<b>31</b>
<b>3.3.2 Etske vurderinger</b> .....	<b>32</b>
<b>3.4 MÅLEINSTRUMENTER OG VARIABLER</b> .....	<b>33</b>
<b>3.4.1 Selvregulering</b> .....	<b>33</b>
<b>3.4.2 Opplevd kompetanse</b> .....	<b>34</b>
<b>3.4.3 Bearbeidelse av data</b> .....	<b>34</b>
<b>3.5 STATISTISKE ANALYSER</b> .....	<b>34</b>
<b>3.6 RESULTATER</b> .....	<b>37</b>
<b>4.0 DISKUSJON</b> .....	<b>40</b>
<b>4.1 OPPLEVD GRAD AV KOMPETANSE</b> .....	<b>40</b>

<b>4.2 LAND</b> .....	41
<b>4.3 KJØNN</b> .....	43
<b>4.4 RELIGION OG ETNISITET</b> .....	45
<b>4.5 MEDLEMSKAP I IDRETTSLAG</b> .....	49
<b>4.6 TRENER, TRENER IKKE</b> .....	52
<b>5.0 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER</b> .....	<b>54</b>
<b>5.1 STUDIENS KONKLUSJONER</b> .....	54
<b>5.2 BEGRENSNINGER MED STUDIEN OG VEIEN VIDERE</b> .....	55
<b>6.0 LITTERATURLISTE</b> .....	<b>58</b>
<b>7.0 VEDLEGG</b> .....	<b>70</b>
<b>VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA FEK</b> .....	70
<b>VEDLEGG 2: GODKJENNELSE FRA NSD</b> .....	71
<b>VEDLEGG 3: INFOSKRIV</b> .....	72
<b>VEDLEGG 4: SPØRRESKJEMA</b> .....	73

## **1.0 Introduksjon**

I den norske skolen er kroppsøving et obligatorisk fag for alle elever, og rammene for faget dannes gjennom styringsdokumentene. Disse gir skoleledelse, lærere, elever og foreldre en oversikt over blant annet hvilke rettigheter elevene har, hva som skal læres og hvilke prinsipper som gjelder for opplæringen. For kroppsøving understrekes det at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger, og fagets kompetansemål forteller hva elevene skal ha lært etter fullført opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Læring i kroppsøvfingsfaget har i de senere år vært et nokså omdiskutert tema, ettersom det har blitt antydnet at det å skulle lære noe i faget stadig blir nedprioritert (Aasland, 2019; Larsson & Nyberg, 2017; Redelius & Larsson, 2010). At kroppsøvfingsfaget skal være et læringsfag understrekes i styringsdokumentene, og som lærere vil det også være hensiktsmessig å se på hva som faktisk fører til læring. Her kan elevenes eierskap til egen læring trekkes frem som en avgjørende faktor. For eksempel nevner de fire prinsippene for underveisvurdering at elevene skal kunne forstå hva de skal lære, få tilbakemeldinger som gir innblikk i prestasjonen deres, få råd om hvordan de kan forbedre seg, og de skal være involvert i eget læringsarbeid ved å blant annet vurdere sitt eget arbeid og sin egen utvikling (Opplæringsloven, 1998). Det å være involvert i sitt eget læringsarbeid har mange likhetstrekk med fenomenet selvregulering, og elever som i stor grad involverer seg i egen læring, blir gjerne omtalt som selvregulerte.

### **1.1 Selvregulering**

En generell definisjon for selvregulert læring, er at det er en aktiv og konstruktiv prosess hvor elevene selv tilegner seg kunnskap som kan brukes til videre læring og utvikling (Ommundsen & Lemyre, 2007). Videre skal elevene forsøke å regulere, ivareta og kontrollere deres egen motivasjon, kognisjon, påvirkning og oppførsel opp mot selvvalgte mål. Man kan med andre ord forstå det slik at en selvregulert elev har et ønske om å investere i seg selv (Ommundsen & Lemyre, 2007). Selvregulerte elever er elever som ønsker å oppnå en forbedring, liker å øve og praktisere, og som bruker konstruktive tilbakemeldinger til noe positivt de kan bygge videre på. Hvis dette ses i en skolesammenheng, kan det forstås at en selvregulert elev er interessert og proaktiv i form av egen læringsprosess. Selvregulert læring er en prosess som innebærer proaktiv styring av atferd og bruk av ulike strategier for å oppnå egne mål, og det forekommer



som en syklisk prosess der refleksjoner og tanker om tidligere erfaringer brukes til å forbedre og utvikle læringsinnsatsen til den enkelte. (Laxdal et al., 2020)

En selvregulert elev vil derfor være en elev som evner og klarer å sette seg realistiske mål, forstå hvordan det burde arbeides for å nå disse målene og deretter faktisk nå disse målene (Laxdal et al., 2020). Dette kan eleven gjøre gjennom hensiktsmessige reguleringsstrategier når de etter hvert blir klar over hva som skal til for å nå målet. Denne prosessen handler om å ta initiativ og med det være med på å selvregulere sin egen læringskurve. I kroppsøvfingsfaget vil denne prosessen i større grad omhandle kunsten av å lære seg spesifikke teknikker og ferdigheter, og i mindre grad av atferd og hvordan dette samhandler med andre elementer i kroppsøvfingsfaget (Laxdal et al., 2020).

## **1.2 Forskningsspørsmål**

Målet med denne masteroppgaven var å undersøke hvordan selvregulering forekommer i kroppsøving, ved å se nærmere på hva som kjennetegner de som selvregulerer i faget.

Dette ble studert gjennom en kvantitativ undersøkelse som tok utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

**Forskningsspørsmål 1.** I hvor stor grad er elevene aktivt deltagende i sin egen læring i kroppsøvfingsfaget?

**Forskningsspørsmål 2.** Hva kjennetegner elever som er aktivt deltagende i sin egen læring i kroppsøvfingsfaget?

For å besvare forskningsspørsmålene ble det tatt i bruk datamateriale fra prosjektet «Læringsmiljø i kroppsøving» (Laxdal et al., 2020). Spørreundersøkelsen fra dette prosjektet undersøkte flere relevante elementer knyttet til læring i kroppsøvfingsfaget, og selvregulering var her en viktig del. Dette datamaterialet har deretter blitt analysert i lys av relevant teori. Herunder har blant annet Zimmerman (2000) sin beskrivelse av den sykliske prosessen stått sentralt. Denne prosessen ble av Zimmerman (2000) delt inn i tre faser, planleggingsfasen, prestasjonsfasen og refleksjonsfasen. Denne modellen passer godt inn i vårt arbeid ettersom den gir en helhetlig beskrivelse av flere komponenter som går innunder temaet selvregulering.

### **1.2.1 Hypoteser**

Før vi satte i gang med denne masteroppgaven, hadde vi visse antakelser om hvilke elever som selvregulerte mest. Grunnlaget for disse antakelsene kommer fra tidligere forskning samt egne erfaringer. Vi trodde at elever som er aktive på fritiden og som er deltakere i idrettslag har større sannsynlighet for å selvregulere i kroppsøving. Dette kan blant annet begrunnes med at disse elevene som regel har mer erfaring og bedre kompetanse i flere bevegelsesaktiviteter, noe som kan ha en sammenheng med økt grad av selvregulering. Videre så vi også for oss at gutter selvregulerte i større grad enn jenter ettersom kroppsøvingfaget har vist seg å verdsette maskuline egenskaper (Aasland, 2019; Fagrell et al., 2012) . Til slutt var det også nærliggende å tro at elever med minoritetsbakgrunn kunne ha lavere grad av selvregulering i kroppsøving. Dette ble begrunnet med at språket kan være til hinder for noen av de ulike selvreguleringsprosessene, i tillegg til at utfordringer knyttet til kulturelle forskjeller i garderoben og i gymsalen ble ansett for å kunne være av betydning for graden av selvregulering. Med dette som bakgrunn kom vi derfor frem til tre hypoteser som vi anser som relevante for denne masteroppgaven.

**Hypotese 1:** Gutter har høyere grad av selvregulering enn jenter i kroppsøvingfaget.

**Hypotese 2:** Elever med minoritetsbakgrunn har lavere grad av selvregulering i kroppsøving.

**Hypotese 3:** Deltakelse i idrettslag har en positiv sammenheng med selvregulering.

## **2.0 Teoretisk rammeverk**

Dette kapittelet vil belyse teoretiske rammeverk som omhandler selvregulering. Det vesentlige ved studien vil være hva som kjennetegner en selvregulerende elev i kroppsøvningsfaget. Teorien vil derfor gå grundig gjennom de ulike prosessene som ligger til grunn for selvregulert læring. Dette inkluderer blant annet sykliske prosesser, læringsteori og vurdering. Denne teorien vil være nyttig, ettersom den danner et grunnlag for tolkningene av studiens analyser.

### **2.1 Sosial kognitiv læringsteori**

Selvregulering kan ses gjennom flere ulike perspektiver, og et av disse perspektivene er sosial kognitiv læringsteori (Forgas et al., 2009; Zimmerman & Schunk, 2001). Vår evne til selvregulering utvikles gjerne i fellesskap med andre som kan vise og veilede oss i løsning av oppgaver, og når det er snakk om selvregulering i skolen er det vanlig å ta utgangspunkt i nettopp denne læringsteorien (Olaussen, 2013). Sosial kognitiv læringsteori legger nemlig til grunn at læring er noe som skjer gjennom den gjensidige påvirkningen mellom person, situasjon og atferden som utøves (Olaussen, 2013). Bandura (1997) forklarer at læring oppstår gjennom å observere gjennomføringen og konsekvensene av både egne og andres handlinger. Den delen av læringen som oppstår gjennom å observere andre, kalles gjerne observasjonslæring eller modellering. Ved slik læring er det av betydning at modellene som observeres er kompetente på sitt felt og har høy status (Olaussen, 2013). Videre viser det seg at oppmerksomheten vår lettest kan rettes mot modeller som ligner en selv når det kommer til blant annet alder, kjønn, kulturell bakgrunn og status (Zimmerman, 2004). Ifølge Bandura (1977) er det fire faktorer som er viktige for at det skal oppstå læring gjennom observasjon, nemlig graden av oppmerksomhet, hukommelse, evne til gjennomføring av det som har blitt observert og ens motivasjon for læring. Dessuten understrekes det av Bandura & Jourden (1991) at sosial sammenligning kan være positivt for flere selvregulerende prosesser, som målsetting, refleksjon og selvreaksjon.

Sentralt innen kognitiv læringsteori er mestringsforventning (self-efficacy), hvor mestringsforventning har betydningsfull påvirkning på elevers selvregulering (Bouffard-Bouchard et al., 1991; Schunk & Ertmer, 2000). Mestringsforventning handler om hva en person tror om egne evner til å planlegge og utføre handlinger for gjennomføring av en bestemt oppgave, og denne mestringsforventningen er av stor betydning for motivasjonen, og dermed også for læringen (Bandura, 1997). Mestringsforventning påvirker menneskers læring på flere

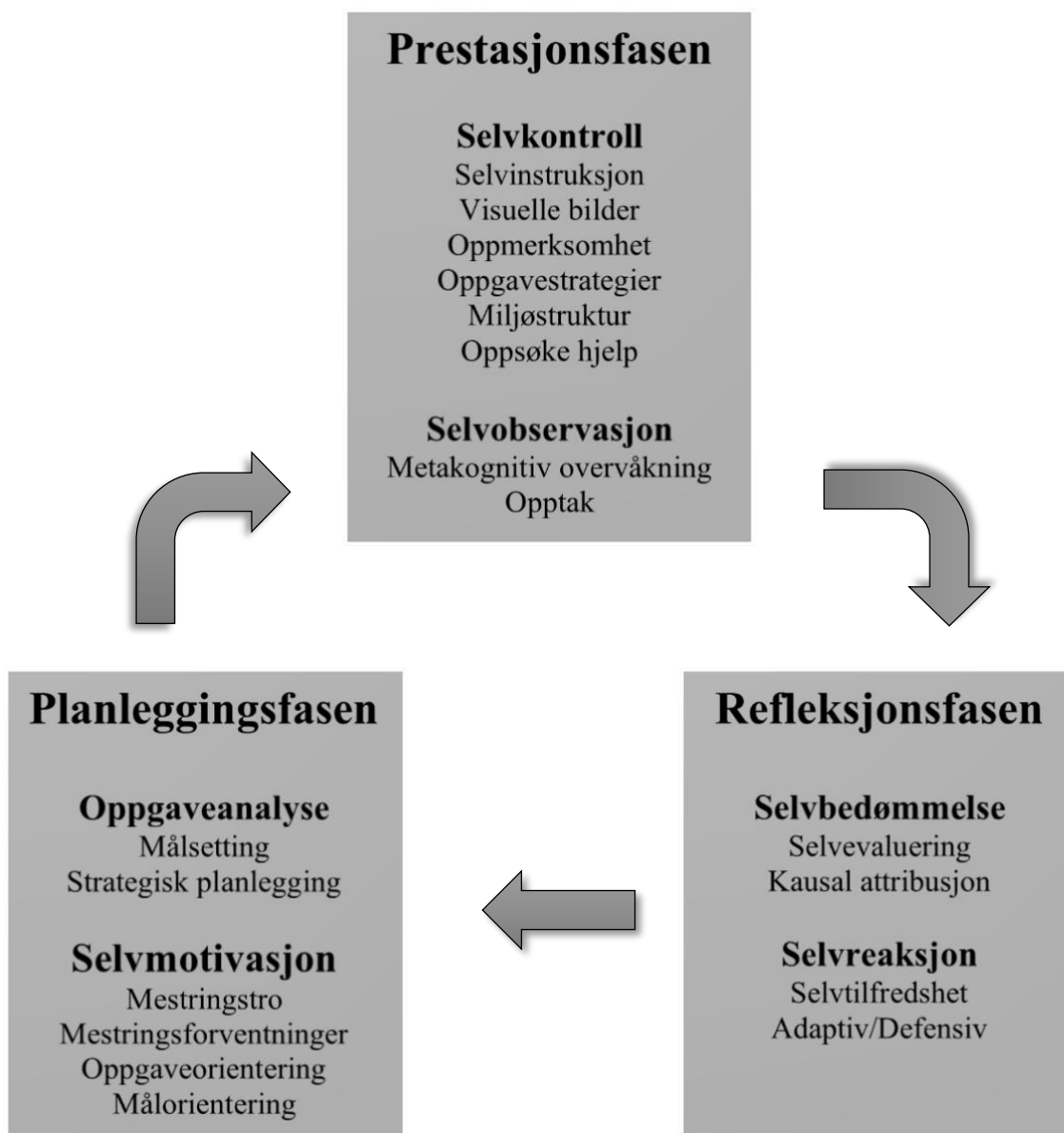
måter, for eksempel tenderer vi mot å velge aktiviteter vi forventer å mestre og setter oss mål i tråd med hva vi forventer å kunne klare. Videre ser det ut til at dersom vi forventer å mestre en oppgave, kan denne forventningen om mestring gjøre at vi ikke gir opp, selv om det kreves litt innsats for å gjennomføre oppgaven (Schunk & Pajares, 2004). Med andre ord er vi mer villig til å bruke tid og krefter på en oppgave dersom vi tror vi er i stand til å mestre den, og da vil naturligvis graden av læring også forsterkes (Wigfield et al., 2011).

Det er fire faktorer som er sentrale for utvikling av mestringsforventning, nemlig verbalt budskap, tidligere suksess, andres suksess og kollektiv suksess (Bandura, 1997). Tidligere suksess innenfor et felt gir naturligvis økt mestringsforventning når nye oppgaver innenfor det samme feltet introduseres. For eksempel vil en elev som tidligere har erfart mestring ved serve i tennis kunne oppleve høy grad av mestringsforventning hvis det skal utføres clearslog i badminton, ettersom begge øvelsene tilhører racketfeltet, det stilles lignende krav til øye-håndkoordinasjon og bevegelsene er nokså like. Videre viser gruppearbeid seg å ha positiv effekt på mestringsforventning, særlig hvis kollektivet tidligere har opplevd suksess. Elever har også ofte større mestringsforventning ved slikt arbeid enn ved individuelt arbeid (Olaussen, 2013).

Verbale budskap påvirker mestringsforventning ved at personer i miljøet, for eksempel lærere, trenere, medelever, foreldre eller venner gir oppmuntrende ord ved for eksempel introduksjonen av en oppgave (Olaussen, 2013). Verbalt budskap kan utføres på flere måter, blant annet ved å påvirke gjennom fremovermeldinger. Dersom for eksempel en lærer viser og forklarer en elev hva eleven burde øve på fremover for å kunne greie å stå på hendene, forteller læreren indirekte at han eller hun har tro på at eleven til slutt vil klare det, og dette kan føre til at elevens egen mestringsforventning øker (Olaussen, 2013). Et annet eksempel kan være at læreren trekker sammenligninger mot en person som en elev assosierer seg med. Hvis eleven får vite at personen det er snakk om er i stand til å mestre den samme eller en lignende oppgave, kan sannsynligheten for at personen selv får tro på å mestre oppgaven øke (Olaussen, 2013). Dette kan minne om en annen sentral faktor for utvikling av mestringsforventning, nemlig andres suksess. Ved å observere andre som klarer en oppgave kan egen mestringsforventning mot oppgaven øke, men på den andre siden kan den også synke dersom den som observeres feiler. Effekten av å observere andre er først og fremst fremtredende dersom den som observeres ligner på den som observerer (Olaussen, 2013). Den beste effekten på læring ved observasjon oppnås for mange elever gjennom å observere andre barn på samme alder som først strever med en oppgave, for så å lykkes med den (Zimmerman & Kitsantas, 2002).

## 2.2 Selvregulering som en syklisk prosess

Selvregulering blir av Zimmerman (2000) beskrevet som en syklisk prosess. Grovt sett deler han prosessen inn i tre ulike faser, nemlig planleggingsfasen, prestasjonsfasen og refleksjonsfasen. Denne syklusen kan ses på som en runddans der hvert steg påvirker det neste. Modellen nedenfor illustrerer for eksempel at tidligere erfaring har påvirkning på den pågående og den fremtidige læringen.



**Figur 1.** Modell som viser de ulike trinnene som gjennomgås i den sykliske prosessen selvregulering (Hentet og oversatt fra Zimmerman, 2002).

## **2.2.1 Planleggingsfasen**

I planleggingsfasen brukes tidligere erfaringer til å danne et grunnlag for videre læring. Planleggingsfasen består av to sentrale deler, der den første delen består av å gjøre en analyse av oppgaven som skal gjennomføres. Det å analysere oppgaven innebærer blant annet å sette seg mål for oppgaven og å planlegge strategier for hvordan oppgaven skal gjennomføres (Ommundsen & Lemyre, 2007). Ved å sette seg realistiske og umiddelbare mål legges det til rette for selvregulering i de neste fasene, og dette øker sannsynligheten for at elevene opplever suksess i arbeidet med disse målene (Zimmerman, 2002). Dette har sammenheng med den andre sentrale delen av planleggingsfasen. Denne omhandler nemlig elevenes motivasjonstro, altså aspekter som har med det mentale å gjøre. Elevenes motivasjonstro påvirkes av mestringsforventning og forventede utfall til oppgaven, og for å oppleve mestring er det derfor av betydning at elevene til tider når sine mål. Videre påvirkes elevenes motivasjonstro av i hvor stor grad de anser oppgaven som verdifull og om den er av interesse (Ommundsen & Lemyre, 2007).

### **2.2.1.1 Målsetting og strategisk planlegging**

Ved å sette seg bestemte mål kan man identifisere meningsfulle og tiltenkte resultater. Altså vil det for den enkelte elev være enklere å oppfatte hva som har blitt gjort riktig, og hva som kunne vært gjort annerledes. Flere studier kan vise til at det er fordelaktig å sette seg spesifikke mål kontra generelle mål, kortsiktige mål istedenfor langsiktige mål, og selvlagde mål istedenfor tildelte mål når det kommer til læring og presentasjon i idrettspregede aktiviteter (Kitsantas & Zimmerman, 1998; Kolovelonis et al., 2013). I tillegg vil det i de fleste tilfeller være hensiktsmessig med mål og aktiviteter som er overkommelige, men samtidig utfordrende. Dette vil samlet gi en større opplevelse av mestring og motivasjon enn ved valg av enkle mål (Kitsantas et al., 2018; Locke & Latham, 1990). Det kan også argumenteres for at det vil lønne seg å fokusere på selve prosessen i stedet for sluttresultatet. For tidlig fokus på resultater før en ferdighet er ferdig utviklet, vil kunne påvirke den kognitive funksjonen til en ferdighet. Dette vil igjen ha en negativ innvirkning på elevens motivasjon (Zimmerman & Kitsantas, 1996). Ved å være aktivt til stede under en aktivitet, vil eleven ha mulighet til å være oppmerksom på detaljer som kan forbedre selve utførelsen av aktiviteten. Dette vil på sikt gi bedre resultat enn om fokuset kun var rettet mot sluttresultatet (Zimmerman & Kitsantas, 1997). Dette illustreres for eksempel i en eksperimentell studie hvor studentene ble tildelt tre ulike typer mål, nemlig resultatmål, prosessmål og en blanding av resultat- og prosessmål. Forskningen viste her at gruppen som skiftet mellom prosessmål og deretter til resultatmål hadde den høyeste graden av

ytelse og resultat. Dette kan tyde på at det er lønnsomt å ta i bruk både prosessmål og resultatmål uavhengig av hvor i læringen man er (Kolovelonis et al., 2012; Zimmerman & Kitsantas, 1997).

### **2.2.1.2 Mestringsforventning, oppgaveorientering og målorientering**

Målorientering handler blant annet om hvordan ulike typer mål påvirker motivasjon og læring. Det finnes flere studier som har undersøkt hvorvidt målorientering er relevant i selvreguleringsprosessen når det kommer til fysisk aktivitet (Duda & Nicholls, 1992; Kitsantas et al., 2018; Van de Pol & Kavussanu, 2011). For det første virker det som at det å være oppgaveorientert kan gi en positiv effekt på egen selvkontroll og evaluering, mens egoorientering på motsatt side vil gi mindre relevans til selvkontroll (Kitsantas et al., 2018). Videre kan det se ut til at det å ha en mestringsorientert motivasjon vil være fordelaktig. Det å sammenligne sine egne prestasjoner med egne, tidligere prestasjoner vil være mer målorientert enn om man skulle sammenligne seg selv med andres prestasjoner og mål (Duda & Nicholls, 1992). For det andre ser man ofte en tendens blant elever når det kommer til forskjellen mellom konkurranse og trening. Det å sammenligne seg selv med andre faller for de fleste naturlig når det konkurreres, og forskning viser at egoorientert tankegang er mer dominerende i konkurransepregede aktiviteter (Kitsantas et al., 2018; Van de Pol & Kavussanu, 2011). På den andre siden pekes det mot at en oppgaveorientert tilnærming bidrar til større fokus på blant annet målsetting, strategiske valg og selvevaluering enn konkurransepregede aktiviteter. Gjennom disse resultatene ser man at oppgaveorientert og målorientert tilnærming er essensielt i utviklingen og påvirkningen til å havne i en selvregulerende prosess (Kitsantas et al., 2018). Likevel vil det i enkelte tilfeller være konkurransen som driver motivasjonen til den enkelte elev, og ved å kun rette fokus mot terping av detaljer, vil eleven over tid kunne påvirkes negativt (Kitsantas et al., 2018). Noen elever vil nemlig føle på et ønske om å sammenligne seg med andre og derav konkurrere. Imidlertid viser forskning at det ofte forbindes negative følelser mellom det å være egoorientert og å konkurrere (Kitsantas et al., 2018). Oppgaveorientert tilnærming blir gjerne forbundet med glede, stolthet og tro på seg selv, samt liten grad av motløshet. Denne tilnærmingen kan med andre ord virke som et sterkt grunnlag for positive følelser og bidra til ytterligere selvregulering (Kitsantas et al., 2018).

Når man finner signifikante sammenhenger mellom oppgaveorienterte aktiviteter og opplevd følelse av mestring, har de som regel en tendens til å virke positive (Skaalvik, 1997). Forskning viser i stor grad at utøvere som opplever følelse av mestring, påvirker sin egen motivasjon til å sette i gang og opprettholde sin egen selvregulerende funksjon (Kitsantas et al., 2018). Bandura

forklarer mestringsforventning på denne måten; «Følelse av mestring omtales gjerne som troen på ens egne evner til å organisere og utføre de ulike oppgavene som kreves for å oppnå gitte prestasjoner» (Bandura, 1997). Bandura hevder videre at hvordan den enkelte elev tenker og føler om seg selv, påvirker atferden deres. Med andre ord er forventningene man setter til seg selv avgjørende for påvirkningen og opplevelsen av motivasjon. Forventningen om mestring vil også ha stor betydning for de valgene man tar, og den innsatsen man velger å legge ned i hver enkelt aktivitet. Innunder dette kan man derfor se flere selvregulerende prosesser, deriblant målsetting, oppgavestrategier og selvreaksjon. Et godt eksempel fra forskning, viser at utøvere som opplever stor følelse av mestring, har større sannsynlighet for å sette seg utfordrende mål, og samtidig lete etter gode strategier som vil hjelpe de i å utrette disse målene (Kitsantas et al., 2018; Kitsantas & Zimmerman, 2002). Videre viser forskning også at utvikling over tid, hvor man måler resultater og forbedringer, er med på å gi sterkere tro på seg selv og økt følelse av mestring. Altså er følelse av mestring sterkt forbundet med utfall og forbedring i diverse aktiviteter (Kitsantas et al., 2018).

### **2.2.2 Prestasjonsfasen**

Ved oppstart av selve oppgaven starter også prestasjonsfasen. Denne fasen kan også deles inn i to hoveddeler, der den ene delen omhandler selvkontroll og den andre delen omhandler selvobservasjon (Zimmerman, 2002). Selvkontroll i denne sammenhengen handler om å ta strategiene fra planleggingsfasen i bruk (Laxdal et al., 2020). Strategier som anvendes her kan være selvinstruksjon, strukturering av miljøet og strategier for å opprettholde konsentrasjon og oppmerksomhet (Ommundsen & Lemyre, 2007). Selvobservasjon handler om hvordan det metakognitive overvåkes, eller tas fysisk opptak av, ved spesifikke aspekter ved utførelsen av oppgaven, samt de omkringliggende forhold rundt oppgaven og effektene av oppgaven (Ommundsen & Lemyre, 2007). Et resultat av dette er at eleven forhåpentligvis kan gjøre endringer underveis i prosessen for å prestere bedre.

#### **2.2.2.1 Selvkontroll**

Allerede på 1800-tallet ble viktigheten av selvkontroll poengtert for datidens lærere (Duckworth & Gross, 2014). Ikke bare ble fordelene synlige rent akademisk, men også utenfor skolens områder. Selvkontroll ble dratt frem som en viktig egenskap for å kunne yte best mulig sosial kompetanse, samt skape positive relasjoner med både voksne og jevnaldrende (Duckworth & Gross, 2014). Dermed innebærer selvkontroll blant annet å være i stand til å regulere egne tanker og følelser. Dette kan for eksempel være at man velger å trene istedenfor



å sitte i sofaen, velger å lage middag istedenfor å kjøpe hurtigmat og velger å stå opp for å dra på jobb når man egentlig er lei. Denne formen for selvdisiplin er essensiell for å kunne ta ansvar for egen læring og utvikling (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). Forskning viser blant annet at dårlig selvkontroll i ung alder vil ha stor betydning for det videre livsløpet. Dårlig selvkontroll kan blant annet føre til problemer relatert til helse, svakere økonomi og en større risiko for å bli dømt for lovovertrødelse (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). Videre viser forskning at barn som blir utsatt for positiv kontroll, har en større tendens til å effektivisere sine selvreguleringsstrategier (Karreman et al., 2006; Spinrad et al., 2007). Positiv kontroll vil i skolesammenheng handle om lærere som er dyktige til å sette visse rammer i hverdagen. Dette kan for eksempel være gode rutiner, regler, tydelige beskjeder og god fordeling av oppgaver.

Over tid vil dette utfordre ferdighetene til elevene, som igjen vil gi mulighet for utvikling av selvregulering. Både foreldre og lærere bygger derfor en type «stillas» rundt elevene. Dette «stillaset» kan elevene støtte seg til mens de selv bygger oppunder sin egen utvikling. Etter hvert som tiden går, vil elevene bli mer og mer selvstendige og behovet for «stillaset» vil minke (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). I kroppsøvingssammenheng ser man at de elevene som mottok tilbakemeldinger og observerte gode rollemodeller, var i bedre stand til å utvikle forbedringspotensialet enn de som ikke mottok dette. Elever som i tillegg satte progresjonsmål og var bevisst på selvobservasjon og utvikling, viste større forbedring enn kontrollgruppen (Kolovelonis et al., 2012). Dette resulterer i og støtter oppunder den mulige effekten som den sosialkognitive modellen har for selvregulert læringsutvikling. Altså at elever øver med muntlige tilbakemeldinger og gode læringsbilder. Deretter er det ønskelig at eleven selv setter seg et mål og registrerer sine egne prestasjoner. Dette vil bidra til økt selvkontroll, som igjen vil være fordelaktig for å mestre og utvikle nye ferdigheter effektivt (Kolovelonis et al., 2012).

#### **2.2.2.2 Selvobservasjon**

Ifølge Zimmermans (2002) selvregulerende læringsmodell, kan man se at effektiv selvregulerende læring inkluderer blant annet oppgaveanalyse (mål og planlegging) og selvobservasjon i form av å overvåke egne prestasjoner. I tillegg vil justeringer i forhold til oppgaveanalyse være relevant (Duivenvoorden et al., 2021; Zimmerman, 2002). Når det kommer til kroppsøvingsfaget ser man at disse selvregulerte læringsprosessene kan overvåkes ved å direkte observere prestasjon og atferd under aktiviteten. Dette forutsetter at aktiviteten er av selvkontrollerende praksis (Duivenvoorden et al., 2021). Videre ser man at en essensiell del av prestasjonsfasen omhandler egenkontroll i form av å kunne observere og loggføre egne

prestasjoner over tid. Ved bruk av opptak (selvobservasjon), kan man utvikle egenkontroll på en god og effektiv måte. Blant annet vil man med dette kunne se seg selv fra ulike vinkler, få en annen oppfatning og nærhet til utførelse, samt utvikle og forbedre nøyaktighet (Zimmerman & Kitsantas, 1997). Forskning viser at ved å loggføre resultater over tid, vil man i flere tilfeller oppnå bedre resultater enn om man unngikk å loggføre. I tillegg blir det fastslått at de som bruker loggføring som metode generelt hadde større motivasjon enn de som ikke gjorde det (Zimmerman & Kitsantas, 1996). I sammenheng med dette ser man også at de elevene som skårer sterkt på selvregulering, i større grad anvender seg av selvobservasjon i form av opptak, enn de elevene som er svakere til å selvregulere egen læring. Forskning viser videre at selvobservasjon hadde positiv innflytelse på selve prestasjonen når det kom til å lære en ny ferdighet. (Kitsantas et al., 2018). Gjennom bruk av for eksempel opptak fikk elevene mulighet til å se sine egne prestasjoner og sammenligne dette med sine forhåndsbestemte mål. Likevel bidro ikke denne egenobservasjonen til økt grad av tilfredsstillelse ved å lære en ny ferdighet, men fungerte heller som et godt hjelpemiddel på veien mot å forbedre ferdigheten (Kitsantas et al., 2018).

Et annet viktig aspekt når det kommer til selvobservasjon er muligheten til å få hjelp av andre gode veiledere, som for eksempel trenere og lærere. Selv om selvobservasjon hjelper mye, er det nok gunstig å få input fra andre for å forbedre enkelte ferdigheter. Det å kunne søke hjelp fra andre er også en viktig del av den selvregulerende prosessen, fordi eleven må kunne fastslå om hjelpen faktisk er «nødvending», ta valget om man faktisk trenger hjelp, og avgjøre hvilken type hjelp man trenger. Samlet må den enkelte altså anerkjenne om hjelpen som blir gitt vil bidra til å oppnå ønsket mål (Karabenick & Dembo, 2011; Kitsantas et al., 2018). Med andre ord er både det å kunne hjelpe seg selv og kunne spørre andre en sentral del av og til slutt bli selvregulerende.

### **2.2.3 Refleksjonsfasen**

Etter at oppgaven er gjennomført starter refleksjonsfasen. Også denne fasen deler Zimmerman inn i to ulike klasser, og disse klassene kan oversettes til å omhandle selvbedømmelse og selvreaksjon. Selvbedømmelse inkluderer selvevaluering, som handler om hvordan man sammenligner sin egen selvobserverte prestasjon opp mot en eller annen standard, eller en annen persons prestasjon (Zimmerman, 2002). Selvbedømmelse kan også innebære kausal attribusjon, altså hvordan det attribueres til at noe gikk som det gikk (Zimmerman, 2002). Selvreaksjon handler om hvilke følelser som oppstår rundt egen prestasjon. Tilfredshet rundt

egen prestasjon er vist å gi økt motivasjon, mens lav tilfredshet kan trekke ned videre innsats for læring (Schunk, 2001). Videre kan selvreaksjonen omtales som defensiv eller adaptiv. Selvreaksjonen er defensiv dersom eleven forsøker å forsvare sitt eget selvbylde gjennom å trekke seg tilbake og senere unngå utfordrende lærings situasjoner, mens en adaptiv selvreaksjon kjennetegnes ved at eleven justerer eller endrer læringsstrategier for å lykkes med oppgaven (Zimmerman, 2002).

### **2.2.3.1 Selvevaluering**

En grunnleggende form innunder refleksjonsfasen og målet om å bli selvregulerende, er viktigheten av selvevaluering. Som tidligere nevnt handler dette om hvordan man sammenligner sine egne prestasjoner opp mot en viss standard. Dette kan være tidligere prestasjoner som for eksempel utvikling over en 5-ukers periode innenfor en gitt aktivitet. Forskning gjort av Zimmerman og Kitsantas (1997) viste at elever som drev loggføring i kombinasjon med selvevaluering økte sine prestasjoner i dart-kasting. Videre så man at nybegynnere som evaluerte seg selv opp mot gode resultater og fastsatte standarder, forbedret sine ferdigheter betydelig, samt opplevde større motivasjonstro og mestring enn elever som ikke evaluerte sine prestasjoner opp mot en gitt standard (Zimmerman & Kitsantas, 1997). Denne refleksjonsfasen viser at effektive selvregulerte elever bruker selvvurdering til å både evaluere videre planlegging og ytelse, og gi attribusjoner hvor man tar hensyn til suksess og fiasko (Duivenvoorden et al., 2021). Selvattribusjon vil kunne påvirke elevens selvvurdering og forventning om mestring. Her kan man skille mellom internal attribusjon (at resultatene påvirkes av individet selv, for eksempel innsats og evner) og eksternal attribusjon (at resultatene påvirkes av noe annet enn individet, for eksempel flaks og oppgavens vanskelighetsgrad). Forskning gjort i skolen viser at elever gjerne har en tendens til å bruke en form for selvbeskyttende attribusjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette har kommet frem ved at elever måler sin suksess gjennom egne evner og ferdigheter (internalt), mens vanskelighetsgrad og miljømessige årsaker (eksternalt) ofte får skylden for nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Derfor vil man kunne se at en selvregulerende elev vil være dyktig til å skille mellom strategimangel og prestasjonsmangel. Dette kan påvirke eleven positivt og være med på å holde motivasjonen oppe når resultatene ikke samsvarer med ønskede standarder (Kitsantas et al., 2018; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Sammen forsterker disse selvreaksjonene ulike selvmotiverende strategier. Disse strategiene vil igjen gi en positiv innflytelse på følelse av mestring, resultatforventning, læring, målorientering og ikke minst egeninteresse (Zimmerman, 2002). Motsvarende vil mangel på selvreaksjon kunne påvirke eleven negativt i fremtidige

prestasjoner og relevante settinger. Gjennom å være selvevaluerende og gi seg selv attribusjonelle vurderinger oppnår man ulike typer for selvreaksjon.

### **2.2.3.2 Selvreaksjon**

En annen viktig del av refleksjonsfasen er selvreaksjon. Her skiller det ofte mellom to typer, nemlig tilfredsstillelse og adaptive slutninger. Adaptive slutninger har en tendens til å påvirke aktive elever til å enten opprettholde eller endre sine selvregulerende strategier. Videre kan dette utvikle seg til defensive beslutninger som for eksempel apati, prokastinering og oppgaveunngåelse (Kitsantas et al., 2018). Elever som er svært gode til å selvregulere, gjør gjerne adaptive slutninger som undersøker og effektiviserer strategiene som blir brukt, mens elever som selvregulerer svakt gjør dårlige defensive slutninger, som først og fremst handler om å beskytte og unngå fremtidig misnøye (Kitsantas et al., 2018; Zimmerman, 2000). Schunk (2001) understreker også at selvreaksjon omhandler følelser av selvtilfredshet og positiv affekt i henhold til ytelse. Med andre ord, dersom selvtilfredsheten, øker, øker også motivasjonen hos eleven. Derimot vil en reduksjon i selvtilfredshet undergrave ytterligere innsats for å ta til seg læring (Schunk, 2001; Zimmerman, 2002). Dette viser at elever som har stor tilfredshet rundt egne prestasjoner, sannsynligvis vil ha større drivkraft til videre læring (Schunk, 2001; Zimmerman, 2002).

## **2.3 Strategier for selvregulering**

Hvorvidt elevene lykkes positivt med den sykliske prosessen selvregulering, avhenger av hvilke strategier de tar i bruk for å selvregulere. Ulike personer og oppgaver krever ulike strategier, og det finnes ingen strategi for selvregulering som vil fungere optimalt for en person ved alle anledninger (Flavell, 1987). Samtidig gjenkjennes selvregulerte elever ved at de benytter seg av effektive metakognitive strategier (Ommundsen & Lemyre, 2007).

Vi deler gjerne strategier for selvregulering inn i adaptive og maladaptive selvreguleringsstrategier. Adaptiv selvregulering omfatter elementer av det kognitive, atferdsmessige og det motivasjonelle som antas å forbedre elevens læring og ferdighetsutvikling (Ommundsen & Lemyre, 2007). Vi kan dele adaptiv selvregulering inn i subkategoriene kognitiv selvregulering, metakognitiv selvregulering og selvregulering av atferd og motivasjon. Kognitiv selvregulering inkluderer blant annet øvelsesstrategier som er til hjelp ved lokalisering og memorering av informasjon samt mer dyptgående og

organisatoriske strategier for å se sammenhenger og forskjeller mellom for eksempel aktiviteter og ideer (Ommundsen & Lemyre, 2007). Metakognitiv selvregulering oppstår ved regulering av kognisjon på bakgrunn av skiftende krav eller forhold, og konkrete strategier kan blant annet være planlegging ved å analysere og sette seg mål for oppgaven, eller å overvåke egen oppmerksomhet mens en oppgave utføres (Ommundsen & Lemyre, 2007). Selvregulering av atferd og motivasjon handler om elevens evne til å kontrollere eget innsatsnivå uavhengig av oppgavens innhold, og om å evne å søke hjelp når det er nødvendig (Ommundsen & Lemyre, 2007).

Innenfor maladaptive selvreguleringsstrategier finner vi blant annet selvhandikapping, defensiv pessimisme og negativ selvbekreftelse. Dette er strategier som brukes for å regulere eller opprettholde elevens motivasjon gjennom å beskytte elevens selvbilde. Mye tyder på at maladaptive strategier påvirker elevene og deres læringsstrategier negativt, og at slike strategier dermed får konsekvenser for elevens læring og prestasjoner (Garcia & Pintrich, 1994). En elev som utøver selvhandikapping vil for eksempel manipulere en situasjon på en slik måte at det kan hevdes at diverse hindringer og utfordringer er årsaken til svake prestasjoner, og denne strategien vil derfor fungere som en beskyttelse for eleven. Skulle det oppstå situasjoner der en elev føler at prestasjonen ikke samsvarer med ønsket resultat, vil eleven kunne skylde på mulige hindringer (Ommundsen, 2004). Dette kan for eksempel være dårlig søvn, for lite matinntak eller forstyrrelser fra medelever. Dette er faktorer som kan bidra til å opprettholde ønsket selvbilde og selvtillit over en kort periode. Derimot vil selvhandikapping på lengre sikt føre til dårlige vaner og svakere prestasjoner. Selvhandikapping vil derfor potensielt kunne innebære svakere selvregulering hos den enkelte elev (Ommundsen, 2004).

En annen maladaptiv strategi for selvregulering er defensiv pessimisme. Dette er en strategi hvor den enkelte elev setter lave forventninger til sine egne prestasjoner. Eleven vil deretter forberede seg for potensiell fiasko eller motivere seg selv for å unngå nederlag. Gjennom å gjøre dette vil man kunne dempe angsten, samt gjennomføre aktiviteter uten at det påvirker selvtilliten nevneverdig. Enkelte elever opplever at frykten for å feile er en motivasjon i seg selv. Dette gjør at eleven legger ned den innsatsen de selv føler er riktig, og med det oppnår ønsket resultat (Norem & Cantor, 1986). Negativ selvbekreftelse er også en strategi som kan fungere for å opprettholde eget selvbilde. Dette er en reguleringsprosess der eleven selv revurderer hva som er verdifullt for å unngå følelsen av å ha feilet (Garcia & Pintrich, 1994). For eksempel vil en basketballinteressert elev med dårlig selvtillit i fotball kunne finne på å

begynne å kaste fotballen i basketballkurven, mens eleven egentlig skulle trene på triksing i fotball, og eleven vil da kunne få en viss bekreftelse gjennom å mestre å kaste ballen, samtidig som eleven slipper å føle seg mislykket gjennom fotballtriksingen. Disse strategiene kan kanskje ha en positiv virkning på motivasjon og selvbilde på kort sikt, men de vil svekke elevens evne til selvregulering og motivasjon for senere oppgaver dersom de benyttes over lengre tid (Lyngstad, 2018).

## **2.4 Vurdering for læring/underveisvurdering**

Begrepene vurdering for læring og underveisvurdering blir ofte referert til som det samme. Felles for de begge er at de er en form for formativ vurdering. Begge begrepene handler i stor grad om at informasjon om elevens kompetanse og utvikling gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I forhold til refleksjonsfasen, er vurdering for læring en sammenhengende faktor. Det siste tiåret har Norge lagt ned stor innsats for å styrke vurdering for læring i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2019).

### **§ 3-3. Vurdering i fag**

*Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget (Forskrift til opplæringslova, 2020).*

I forskriften til opplæringsloven finner man blant annet at elever lærer mer og bedre når de vet hva de skal lære og hva som forventes av dem. Videre er også tilbakemeldinger og råd som forteller om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen viktig for økt forståelse og læring (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-1 & § 3-11). Den aktuelle lærer skal også tilrettelegge slik at eleven kan være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-12 & §4-8; Utdanningsdirektoratet, 2019).

### **§ 3-10. Underveisvurdering i fag**

*All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er underveisvurdering. Underveisvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Underveisvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg (Forskrift til opplæringslova, 2020).*

§ 3-10 i forskriften til opplæringsloven viser at undervisvurdering skal foregå systematisk og gjennomtenkt. I løpet av opplæringen skal det foregå et produktivt samspill mellom lærer og elev, hvor det er bruk av kontinuerlige vurderinger og tilbakemeldinger. Dette skal forekomme sømløst som en naturlig del av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Undervisvurderingen vil i så måte bestå av to komponenter. For det første skal elevenes kompetanse bli vurdert i forhold til de gitte kompetansemålene i faget. For det andre skal tilbakemeldingene være rettet mot det som faktisk læres, og samtidig gi veiledning slik at elevene kan øke og forbedre sin kompetanse i faget. Sett i lys av refleksjonsfasen ser man derfor at det er ønskelig at eleven får god veiledning og støtte fra sin lærer. Lærer må i stor grad kunne tilrettelegge for den enkelte elev gjennom gode, tilpassede læringssituasjoner. Dette kan for eksempel være oppnåelige standarder som bidrar til god og realistisk selvattribusjon hos eleven. Videre kan god vurdering for læring være hjelpelig til å oppnå økt selvreaksjon gjennom positive følelser og selvtilfredsstillelse hos den enkelte elev. Denne individuelle tilpasningen vil være påvirkelig i forhold til elevens motivasjon for læring i faget (Kitsantas et al., 2018; Zimmerman & Kitsantas, 1997).

## **2.5 Hvordan tilrettelegge for selvregulering**

Selv om selvregulering handler om elevens egen evne til å ta i bruk strategier for å oppnå læringsmålene, viser studier at det er flere ting lærere kan gjøre for å legge til rette for selvregulering (Perry et al., 2002; Postholm, 2009). I følge Vygotsky (2000) igangsettes læringsprosesser i sosiale settinger, før de deretter kan internaliseres hos eleven. Dette medfører at selvinstruksjon, en viktig del av selvreguleringens prestasjonsfase, først må læres i en sosial sammenheng (Postholm, 2009). Det vil være særlig effektivt med arbeid i små grupper, ettersom dette gir muligheter for diskusjon og refleksjon som fremmer selvregulering og metakognisjon (Davis, 2003). Gjennom å presentere bruk av læringsstrategier i en kontekst som har sammenheng med konkrete oppgaver dannes grunnlaget for at elevene selv effektivt kan ta i bruk læringsstrategier (Hattie et al., 1996).

Det kan på generelt grunnlag konkluderes med at elever som bruker strategier lærer mer og har en høyere motivasjon for å lære (Pintrich, 2000). I et toårig FoU-arbeid undersøkte Postholm (2009) læreres erfaringer med selvregulert læringsarbeid for elevene, og i studien ble ungdomsskoleelever introdusert for en rekke ulike oppgaver og læringsstrategier elevene kunne benytte. Grunnen til at mange ulike strategier ble introdusert er at ingen strategi vil fungere på

samme måte for ulike personer (Flavell, 1987). Videre er det som nevnt tidligere verdt å understreke at læringsstrategier har best effekt når de presenteres i sammenheng med en konkret oppgave (Hattie et al., 1996). Lærerne i FoU-arbeidet prøvde derfor å være konsekvente med å blant annet bruke relevante eksempler når de introduserte ulike læringsstrategier for elevene. Strategiene som ble tatt i bruk i den nevnte studien har nok sitt naturlige habitat i en klasseromskontekst, og derfor ville det vært interessant å introdusere elever for ulike læringsstrategier i en kroppsøvingssammenheng for å se om det gir lignende resultater. Studien viste nemlig at konsekvent bruk av læringsstrategier førte til at elever på alle nivåer gjorde det bedre enn på tidligere prøver.

For kroppsøvingssammenheng er det særlig én ting det er verdt å ta med seg fra studien. Lærerne i studien tok nemlig konsekvent i bruk et enkelt virkemiddel for å legge til rette for læring, men også utvikling av selvreguleringsstrategier, ved å ha rutiner på å alltid starte opp med mål for timen, og avslutte med en refleksjonsdel. I oppstarten kan elevene få tid til å tenke over eller samtale om hvordan de skal nå målet de setter seg. Deretter kan dette enkelt følges opp med en refleksjonsdel mot slutten av timen der elevene reflekterer over hvordan og hvorvidt målet har blitt nådd eller ikke. Her kan kroppsøvingslæreren forsøke å benytte ulike strategier som blant annet refleksjon i plenum, refleksjon i grupper og loggskrivning, enten individuelt eller i grupper. Slik refleksjon og diskusjon er hensiktsmessig ettersom det kan fremme metakognisjon og selvregulering (Davis, 2003). Dessuten vil elevene i samtalene få brukt språket til å forklare hvordan de har løst eller vil løse ulike oppgaver, og dette bidrar til at tankene om oppgaven utvikles, og læring oppstår (Vygotsky, 2000). For elevenes læring i kroppsøvingssammenheng er det derfor av betydning at læreren tilrettelegger for slik samtale, ettersom det bidrar til at elevene får et helhetlig og sammensatt læringsutbytte der de utvikles både kroppslig, kognitivt og sosialt. Det å utforme konkrete læringsmål burde heller ikke være noe som begrenser seg til å gjelde for enkelttimer, og med kompetansemålene som grunnlag kan både lærere og elever sette mål for både korte og lengre perioder. Også her burde det tilrettelegges for trening på selvregulering ved å gi anledning til refleksjon rundt hvordan målene skal nås, om man er på vei til å nå målet og til slutt hvorfor eller hvorfor ikke målet ble nådd, samt hva som ble gjort bra og hva som kunne blitt gjort annerledes. Ved å innarbeide slike rutiner kan det tenkes at elevene selv får rutiner på å sette seg mål for oppgaver og aktivt reflektere rundt arbeidet med oppgavene, og elevene er kanskje mer oppmerksomme på hva de lærer og skal lære underveis i kroppsøvingstimen, noe som vil være viktig for å igangsette og opprettholde selvreguleringsprosessen.



Noen elever benytter seg av læringsstrategier uten å være klar over det, og ved å rette oppmerksomhet mot bruken av disse læringsstrategiene kan elevene både få et mer bevisst forhold til egen læring, samt lære nye strategier gjennom å få et innblikk i andre måter å lære på (Postholm et al., 2011).

Å selvregulere innebærer at læringen blir initiert, kontrollert og ledet av eleven selv (Postholm, 2009), og dette er noe kroppsøvingslærere kan legge til rette for. Når det gjelder de litt eldre elevene, er det ikke uvanlig at det som i idrettsfeltet kalles egentrening er en del av undervisningen, og dette kan være relevant for noen av kompetansemålene etter 10. klasse. Ved et egentreningsprosjekt over en periode kan elevene trenes til å sette seg mål, planlegge, lede, regulere, gjennomføre, kontrollere og evaluere sin egen læring. Med andre ord får de trening i å utvikle metakognitive strategier (Flavell, 1976). Lignende tilretteleggelse for trening av metakognitive strategier i kroppsøvingsfaget kan oppnås ved å for eksempel gi elevene i oppgave å skape, gjennomføre og evaluere dans eller annen bevegelsesaktivitet. Her er det viktig at lærer gjennom kontinuerlig kommunikasjon både tilrettelegger for og retter oppmerksomhet mot hvordan elevene faktisk planlegger, gjennomfører og evaluerer eget arbeid. Som nevnt tidligere er det ingen strategier som fungerer på samme måte for alle elever, og det blir derfor nødvendig at læreren differensierer og tilpasser både introduksjonen av strategier og støtten til den enkelte elev (Postholm et al., 2011).

Avslutningsvis er det også verdt å nevne at læringsmiljøet det tilrettelegges for, ser ut til å være av betydning for selvregulering. Laxdal et al. (2020) nevner blant annet at et prestasjonsorientert læringsklima med høy grad av støtte fra lærer, ser ut til å ha en sterk positiv effekt på selvregulering i kroppsøving. Videre kan det også vise seg verdifullt om kroppsøvingsfaget tilrettelegger for positiv selvsnakk og målsetting (Van de Pol & Kavussanu, 2011), noe som kan gjøres ved å ta i bruk en oppgaveorientert tilnærming. En slik tilnærming kan legge til rette for selvregulering gjennom at elevene for eksempel evaluerer egen innsats og bruker selvlagde kriterier for vurdering. Roberts (2012) støtter oppunder en oppgaveorientert tilnærming ved å legge til grunn at disse elevene oftere legger ned større innsats, samt prøver hardere i kroppsøvingsfaget enn når denne tilnærmingen utelates. Uansett er det verdt å nevne at ulike læringsmiljø kan passe de ulike elevene på forskjellige måter, og det viktigste vil derfor kanskje være at læreren tilpasser opplæringen slik at undervisningen blir tilrettelagt for den spesifikke klassen.

## 2.6 Tidligere forskning

Både i Norge og internasjonalt har det blitt utført studier som kan gi oss en pekepinn på hvilke elever det er som skårer høyt og lavt på selvregulering i kroppsøvfingsfaget, og denne forskningen er derfor relevant i arbeidet rundt masteroppgavens problemstilling. Relevant forskning for denne oppgaven tar blant annet for seg ulike selvreguleringsstrategier og hvordan disse kan bidra til økt selvregulering. Ettersom det i norsk kroppsøvfingskontekst er noe begrenset med studier som tar for seg temaet selvregulering vil også andre relaterte og lignende funn trekkes inn, for eksempel studier rettet mot idrett, prestasjon og innsats hos idrettsutøvere på både høyt og lavt nivå. Siden selvregulering handler om læring vil det også være relevant å se på hva tidligere forskning sier om hvilke elever som oppnår eller ikke oppnår ønsket læringsutbytte i faget.

En studie utført av Ommundsen (2003) på elever i 9. klasse i norsk ungdomsskole viser at en høyere andel gutter enn jenter rapporterer om bruk av metakognitive strategier. Samtidig rapporterte flere gutter enn jenter om at de så på ferdigheter som noe som er stabilt og medfødt, og studien benytter derfor et kjønnskille ved videre undersøkelser. Å dele inn i kjønn ser ut til å ha vært svært hensiktsmessig for resultatene ved studien. Studiens mest sentrale funn var nemlig at elever med et syn på ferdigheter som noe som er formbart har en signifikant positiv korrelasjon mot regulering av innsats, metakognitive prosesser og bruk av hjelpesøkningsstrategier, mens det motsatte gjelder for elever som ser på ferdigheter som noe som er medfødt. Disse funnene er sammenlignbare med studien til Lagestad (2017). Lagestad (2017) sin forskning peker mot kjønnsforskjeller i kroppsøving. Deriblant ser man at faget foregår i større grad på gutters premisser og at jenter generelt har lavere trivsel i faget. Det nevnes også at gutter oftere oppnår toppkarakter, samt har fordel av fysisk overlegenhet (Lagestad, 2017; Næss, 2000). Dette kan støttes av Flagestad (1996), Flagestad og Skisland (2002), og Wabakken (2010) som alle kan vise til funn hvor gutter ser ut til å trives bedre enn jenter i kroppsøving. I tillegg kan forskning vise til funn som tilsier at kroppsøving i den norske skolen ofte er en arena hvor jentene opplever større utfordringer i forhold til tilpasning enn guttene (Hansen, 2005; Lagestad, 2017; Wabakken, 2010).

Ommundsen (2006) fortsatte sin forskning på selvregulering med å undersøke betydningen motivasjonsklima og ulike målorienteringer har på selvregulering. Dette ble gjort ved å undersøke hvordan motivasjonsklimaet og ulike målorienteringer hadde påvirkning på elevenes regulering av innsats, hjelpesøking og selvhandikapping i kroppsøvfingsfaget. 273 elever ved 10.

klasse i norsk skole deltok i undersøkelsen, og den endte opp med å synliggjøre at det å ha et mestringsorientert læringsmiljø og mestringsorienterte mål, kan ha sammenheng med økt selvregulering i kroppsøvningsfaget. Samtidig må det nevnes at Laxdal et al. (2020) sin undersøkelse på elever ved videregående skole i Norge og på Island peker mot at et prestasjonsorientert læringsklima med høy grad av støtte fra læreren, ser ut til å ha en enda sterkere positiv effekt på selvregulering i kroppsøving enn det som er tilfellet ved et mestringsorientert læringsklima.

En omfattende longitudinell studie på selvregulering ble utført av Papaioannou et al. (2006), der 882 greske elever ved 5., 6., 8., 10. og 11. skoleår gjennomførte tre spørreundersøkelser som kartla den kausale sammenhengen mellom målorientert idretts- og bevegelsesaktivitet, oppfattet kompetanse og indre motivasjon i kroppsøvningsfaget. Denne studien viste blant annet at tidligere involvering i idrett og bevegelsesaktivitet hadde positiv effekt på innsats og trivsel i kroppsøvningsfaget. Studien fant også en kausal sammenheng mellom involvering i idretts- og bevegelsesaktiviteter og oppfattet atletisk kompetanse.

En studie gjennomført av Kitsantas og Zimmerman (2002) så på forskjellene i grad av selvregulering ved serving i volleyball hos 30 kvinnelige collegestudenter på henholdsvis nybegynnernivå, viderekomment nivå og ekspertnivå. Studien fant at ekspertene i volleyball hadde en mer aktiv bruk av selvregulering enn de på andre nivåer. Dette støtter Cleary & Zimmerman (2001) sin studie på 43 gutter i amerikansk high school, der ekspertene på friskyting i basketball selvregulerte mer aktivt og effektivt under denne aktiviteten enn både svakere friskyttere og nybegynnere.

I et forskningseksperiment utført av Van de Pol et al. (2012), ble det tilrettelagt for både trenings- og konkurransedyktige forhold. Deltakerne ble delt inn i og testet i par. De ble fortalt at meningen med aktiviteten var å lære og forbedre sine ferdigheter innenfor putting i golf. Alle deltakerne ble gitt tydelige instruksjoner på hvordan korrekt utførelse skulle se ut. Videre slo de alle 60 treningsslag, før de ble fortalt at de skulle konkurrere i en 10-slags utslagskonkurranse. Altså gikk deltakerne enten videre i konkurransen eller så ble de slått ut. Studien viste at egoorientert tankegang økte i takt med konkurransenivået. Som forventet ga egoorientert tankegang motivasjon til økt innsats og fornøyelse under selve konkurransen. På den andre siden sank oppgaveorienteringen når deltakerne gikk fra trening til konkurranse. Forskningen viste at en egosentrisk tilnærming ville ekspandere til det bedre om også

oppgaveorienteringen var høy. Studien peker videre på at økt grad av selvregulering vil være ønskelig selv om man har en egosentrisk tilnærming til oppgaven. Forskningen viste og at selvregulering i form av oppgaveorientering var positivt relatert til både målsetting og selvsnakk, og at dette gjaldt både under trening og konkurranse. Dette er funn som også støttes av tidligere studier (Kitsantas et al., 2018; Van de Pol & Kavussanu, 2011).

Videre kan en studie av Martin et al. (2009) også vise til gode funn når det gjelder oppgaveorientering i en kroppsøvingssammenheng. Denne pekte mot bedre prestasjoner i kroppsøving hos de som i stor grad var oppgaveorienterte. Gjennom bruk av selvreguleringsstrategier viste forskningen at deltakere som brukte selvlagde kriterier til å evaluere egen suksess, hadde større sannsynlighet til å selvregulere egen læring under øving og konkurranse. De samme deltakerne viste også større innsats uavhengig om det var trening eller kamp, enn de som var svakere til å selvregulere. Roberts (2010) sin forskning støtter funn som peker på at oppgaveorienterte elever gjerne legger ned større innsats og prøver hardere. Likevel viser Van de Pol et al. (2012) sin studie at deltakere som har lav eller gjennomsnittlig oppgaveorientering kan dra nytte av en egosentrisk tilnærming når det konkurreres. Deriblant viser studien til at når en oppgave først er mestret, kan det være motiverende for deltakeren å rette fokus mot en egoorientert tilnærming.

I kroppsøvingssammenheng vil det også være relevant å se på forskning som tilsier at en oppgaveorientert tilnærming er mer sannsynlig i å gi deltakerne glede og engasjement (Dewar & Kavussanu, 2011; Kitsantas et al., 2018). De vil også oppleve mindre motløshet. Samme studie indikerer videre at jo større grad av ego involvert tankegang, jo større var skuffelsen og innsatsen når prestasjonen var dårlig. Dewar og Kavussanu (2011) konkluderer derfor med at oppgaveorientering var positivt relatert til glede, stolthet og tro på seg selv, og negativt relatert til skam og motløshet. Disse resultatene viser at selvregulering i form oppgaveorientering er en sterk prediktor for positive følelser.

I kroppsøvingssammenheng er inkludering og tilrettelegging for hver enkelt elev av betydning for elevenes trivsel og atferd, og dette gir grunn til å tro at slike faktorer også kan ha påvirkning på elevenes selvregulering. En nylig gjennomført doktorgradsavhandling av Thorjussen (2020) viser at det i norsk kroppsøvingssammenheng ofte oppstår kulturkrasj, og at dette bidrar til at flere elever faller utenfor faget. Studien legger vekt på det kulturelle mangfoldet og kompleksiteten som her medfølger. Studien viser til at særlig jenter med minoritetsbakgrunn ofte marginaliseres

i faget. En studie av Lagestad & Mestad (2018) viste at språkproblematikk og dusjeproblematikk virket å være de største utfordringene lærere hadde med minoritetspråklige elever i kroppsøvingsfaget. Resultater fra begge disse studiene samsvarer med en studie gjort av Walseth (2013) som fant at religion har stor betydning for muslimske jenters deltakelse i kroppsøving, og da særlig i forbindelse med svømming og dusjing. Dagkas et al. (2011) gjorde også lignende funn i sin studie. Her svarte flere kroppsøvingslærere at det stadig oppstod utfordringer knyttet til skiftning i garderoben, bekledning, kjønnsblandet undervisning og svømming. Også denne studien (Dagkas et al., 2011) kunne vise til større komplikasjoner knyttet til muslimske elevers deltakelse i kroppsøving. Videre peker Green (2008) mot utfordringer i forhold til minoritetsforeldres aspekter og holdninger, og hvordan deres religion forholder seg til svømming, bekledning og fasteperioden ramadan. På grunn av slike utfordringer vil det være interessant å undersøke om religion og etnisitet også kan være av betydning for elevers grad av selvregulering i kroppsøvingsfaget.

Studiene nevnt i forrige avsnitt kan vise til et uheldig mønster når det kommer til deltakelse og trivsel i kroppsøvingsfaget. Et av fagets formål er å skape livslang bevegelsesglede, og elever som opplever negative erfaringer fra kroppsøvingsfaget ser ut til å bevege seg mindre senere i livet (Cardinal et al., 2013). På den andre siden er det sannsynlig at deltagelse i kroppsøving til en viss grad er med på å øke sannsynligheten for fysisk aktivitet senere i livet (Green, 2012; Telama et al., 1997). Ommundsen (2013) argumenterer for at kroppsøving også er en essensiell del av elevens dannelsingsprosess, blant annet fordi kroppsøvingserfaring med god kvalitet kan bidra til økt bevegelsesmønster og bedre den fysiske-motoriske kompetansen. Videre legger Ommundsen (2013) til grunn at den underliggende motivasjonen er viktig for en aktiv livsstil og at det derfor er en nødvendighet å ta vare på gleden og trivselen i faget. Thorjussen (2020) peker på at elevenes bakgrunn er av stor betydning for opplevd inkludering og trivsel i faget. Blant annet fraværende anerkjennelse av etnisk og kulturelt mangfold i faget, kan føre til utfordringer på tvers av elever og lærere.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil metodiske valg og vurderinger for studien utdypes. Forskningsdesign og analysemetode vil bli redegjort for. Videre vil det bli opplyst om hvordan innhenting av data har foregått og hvordan disse resultatene har blitt analysert. I tillegg presenteres utvalg, etiske vurderinger, måleinstrumenter, valgte variabler for studien og statistiske analyser. Til slutt er det en gjennomgang av resultater.

### 3.1 Kvantitativ metode

I samfunnsvitenskapen går det gjerne et tradisjonelt skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode (Postholm & Jacobsen, 2016). For samfunnsvitenskapelig forskning baserer den kvantitative metoden seg på et ønske om å forklare utbredelsen av fenomener og sammenhengen mellom fenomener (Tuft, 2011). I motsetning til kvalitativ metode, der det er språket som gjennom tekst og tale benyttes som datamateriale, formidles informasjon om virkeligheten ved kvantitativ metode ved hjelp av tall som behandles gjennom bruk av statistiske analyser (Postholm & Jacobsen, 2018). På denne måten kan fenomen måles og sammenlignes slik at det kan generaliseres for populasjonen som det er trukket ut forskningsenheter fra (Mertens, 2019). Datainnsamlingen ved kvantitativ metode består ofte av standardiserte spørreskjemaer, og det avvikes lite fra den opprinnelige planen for datainnsamling, og i tilfeller der ønsket er å få data fra mange mennesker for å tilegne seg bred oversikt over ulike fenomener, vil dette være ideelt (Postholm & Jacobsen, 2016).

Som problemstillingen presiserer er målet med denne studien å undersøke hva som kjennetegner de elevene som selvregulerer læringen sin i kroppsøvingfaget. Med dette som bakgrunn vil det epistemologiske utgangspunktet for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene våre være inspirert av det positivistiske forskningsparadigmet, og vi vil ta i bruk en kvantitativ forskningsmetode. Studien søker å finne ut av hva det er som kjennetegner elever som selvregulerer i kroppsøvingfaget, og for å kunne generalisere rundt dette vil det være hensiktsmessig å ha et stort utvalg respondenter.

Studien vil benytte et allerede innsamlet datamateriale for å gjøre de nødvendige statistiske analysene, og dette er hensiktsmessig av flere grunner. For det første er det aktuelle utvalget, som beskrevet i kapittel 3.3.1 utvalg og datainnsamling, et svært representativt utvalg. Med tanke på masteroppgavens omfang ville det vært vanskelig og ikke minst tidkrevende å matche

dette utvalget både når det gjelder antall og representativitet. Videre er spørsmålene i spørreskjemaet utformet, og dermed også kvalitetssikret, av kredible personer med relevant og tung faglig bakgrunn. Dette bidrar i stor grad til at analysene som gjennomføres vil gi representative og troverdige svar. Med andre ord, sannsynligheten for at vi kan få statistisk signifikante resultater på analysene våre går opp, og muligheten for å kunne generalisere for hele populasjonen øker. Dessuten gjør det også at studien for vår del kan gjennomføres kostnadsfritt.

### **3.2 Tverrsnittundersøkelse med spørreskjema**

Alle elevene besvarte de samme spørsmålene én enkelt gang, noe som gjør studien til en tverrsnittundersøkelse. Spørreskjema var her gunstig ettersom det muliggjorde innhenting av data fra et stort antall elever. Dette vil forhåpentligvis bidra til bedre kjennskap til hvilke elever det er som effektivt selvregulerer i kroppsøvingfaget. Studien søker etter å få en så bred oversikt som mulig over hele feltet, og kvantitativ metode med spørreskjema har muliggjort et stort utvalg respondenter for studien. Ved å benytte data hentet inn fra ulike lokasjoner treffes et bredt spekter av populasjonen, og dette vil også kunne gi en nyansert og helhetlig forståelse av forskningstemaet.

Siden tverrsnittundersøkelser ikke har noen tidsdimensjon kan det være vanskelig å uttale seg om årsak-virkning (Postholm & Jacobsen, 2018), men ved å benytte oss av et spørreskjema som først sier noe om elevene generelt, for så å stille spørsmål knyttet til selvregulerende prosesser, kan vi allikevel undersøke hvordan disse fenomenene varierer med hverandre.

### **3.3 Prosedyre for gjennomføring**

#### **3.3.1 Utvalg og datainnsamling**

Studien benytter seg av allerede innsamlet data fra prosjektet Læringsmiljø i kroppsøving som veileder Aron G. Laxdal var del av. Datainnsamlingen ble gjennomført via et spørreskjema som ble besvart av elever ved fire videregående skoler i Rogaland og fire videregående skoler på Island. Totalt 1133 elever ved videregående skoler i Norge og Island deltok i studien (gjennomsnittsalder = 17.2 standardavvik = .86). Av disse gikk 554 på norsk skole (247 gutter og 307 jenter), mens 579 gikk på islandsk skole (202 gutter og 377 jenter). Kjønnfordelingen er representativ for den norske delen av utvalget ettersom 56 % av elever i videregående skole

i 2017 var kvinner, mens det i studien var 55 % (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2017). For den islandske delen av utvalget var kvinner noe overrepresentert. Deltagerne var jevnt fordelt utover de tre alderstrinnene på de videregående skolene. Prosjektet valgte denne aldersgruppen spesifikt fordi den har vist seg å være mindre aktiv og mindre motivert for kroppsøving samtidig som den er mer mottakelig for intervensjon enn yngre elever (Laxdal et al., 2020; van Slujis et al., 2007). Prosjektet benyttet et klyngeutvalg der skolene utgjorde grunnenheten, og skolene ble strategisk valgt ut med tanke på deres geografiske beliggenhet og hvordan de organiserer kroppsøvfingsfaget. I stedet for å rekruttere individuelle respondenter ble det altså rekruttert skoler og skoleklasser til prosjektet. For å få så nyansert data som mulig er innsamlingen gjort fra skoler plassert i henholdsvis by, mindre tettsted og i landlige strøk. Deltagere fra de ulike typene bosettingsområder korresponderte omtrent med den generelle populasjonsdistribusjonen (SSB, 2017). I tillegg har man for det norske utvalget undersøkt resultater fra den nasjonale studentundersøkelsen, og basert på disse resultatene er ikke elevene i Rogaland bemerkelsesverdig forskjellige fra elever i resten av landet (Ungdata, 2017). Av prosjektets norske utvalg hadde 18 % ikke-etnisk norsk bakgrunn, mens det i videregående skole i Norge var 17 % som hadde ikke-etnisk norsk bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Av det islandske utvalget hadde 4.3 % ikke-etnisk islandsk bakgrunn, mens det i islandsk videregående skole var 4.6 % som hadde ikke-etnisk islandsk bakgrunn (Hagstofan, 2017). I både den norske og islandske delen av utvalget var 43 % aktive medlemmer i et idrettslag. Også her er studien representativ ettersom det for den islandske populasjonen er 45 % som er aktive medlemmer i et idrettslag mens det for den norske populasjonen er 43 % (Guðmundsdóttir et al., 2014; Seippel et al., 2011). For det norske utvalget er det 12.1 % som svarte at de misliker faget, noe som korresponderer med Säfvenbom et al. (2015) sin studie der 12 % svarte at de misliker faget.

### **3.3.2 Etiske vurderinger**

Siden studien benytter allerede innsamlet datamateriale er det færre forskningsetiske prinsipper å forholde seg til. Samtidig burde alle forskningsprosjekt gjennomføres med en viss grad av etisk bevissthet. Når datainnsamlingen ble gjennomført i 2016 ble det sendt inn et meldeskjema til NSD, og før vår studies oppstart var det krav om godkjenning fra FEK.

For å gjennomføre en god datainnsamling er det viktig at elevene føler seg trygge og komfortable. Prosjektet Læringsmiljø i kroppsøving utga og forklarte derfor all nødvendig informasjon i god tid før innhenting av data. Elevenes deltakelse var frivillig, og de kunne trekke seg i løpet av innsamlingen. Utvalgets enheter er anonyme, men alder, kjønn, skolens



geografiske område og annen informasjon som er nyttig for å kunne beskrive og kategorisere elevene er inkludert i datamaterialet. Lærerne ved de utvalgte klassene ble informert om spørreskjemaets oppbygning på forhånd samt hva dataene skulle brukes til.

Å benytte allerede innsamlet data er hensiktsmessig fra et etisk ståsted ettersom eventuelt nye elever slipper å bruke tid fra egen undervisning til å besvare spørsmål som allerede har et tilfredsstillende antall med respondenter. Dermed kan de heller bruke skoletiden til lærerik undervisning. Siden datamaterialet allerede er samlet inn unngås risikoen for å begå eventuelle feil ved gjennomføringen av innsamlingen, og man slipper å håndtere eventuelle problemer som her kunne oppstått. Videre vil den besparte tiden kunne benyttes til å gjøre arbeidet med studien så bra som mulig.

### **3.4 Måleinstrumenter og variabler**

#### **3.4.1 Selvregulering**

For å måle selvregulering benyttes Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich & De Groot, 1990) sin skala for selvregulering, som er tilpasset kroppsøvingsteksten. Denne underskalaen er basert på Zimmerman & Pons (1986, 1988) sine teorier om metakognitive strategier. Dermed benyttes den til å undersøke de tre hovedfasene i den sykliske modellen for selvregulering, nemlig planlegging, prestasjon og refleksjon. Dette blir blant annet illustrert gjennom følgende spørsmål:

- «Før kroppsøvingstimen begynner, tenker jeg på hva jeg må gjøre for å lære noe»
- «Underveis i timen vurderer jeg aktiviteten for å se om jeg lærer noe»
- «Når kroppsøvingstimen er ferdig, tenker jeg ofte tilbake og lurer på hva vi skulle lære i timen»

For å besvare spørsmålene benyttes det en Likert-skala med syv punkter der (1) tilsier at eleven er helt uenig mens (7) tilsier at eleven er helt enig (Laxdal, 2020). Instrumentet har vist seg å ha god konstruksjonsvaliditet og vært konsekvent i tidligere akademiske sammenhenger (Pintrich & De Groot, 1990).

### **3.4.2 Opplevd kompetanse**

Elevene sin opplevde kompetanse ble målt ved bruk av fem spørsmål inspirert av Intrinsic Motivation Inventory (IMI; McAuley, Duncan & Tammen, 1989). Svarene ble fordelt på en Likert-skala som gikk fra 1 (helt uenig) til 7 (helt enig). Dette kunne for eksempel være påstander som «Jeg er ganske dyktig i kroppsøving» og «Jeg er fornøyd med egen innsats i kroppsøving». Instrumentet som blir brukt har gjentatte ganger vist tilfredsstillende konstruksjonsvaliditet og vist seg være svært konsekvent i kroppsøvingssammenheng, både internasjonalt og i Norge (Laxdal et al., 2020; Standage et al., 2005)

### **3.4.3 Bearbeidelse av data**

Det allerede innhentede datamaterialet fra prosjektet Læringsmiljø i kroppsøving vil utgjøre vårt utgangspunkt for analysen. Disse tallene analyseres gjennom statistiske analyser der det undersøkes om noen utvalgte variabler korrelerer med fenomenet selvregulering. For å utføre analysene benyttes det statistiske dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), mens Microsoft Word vil bli brukt til å fremstille utvalgets deskriptive data. Ved bruk av chi-square-tester vil statistiske sammenhenger mellom variabler regnes ut, og Cramer's V ( $\phi_c$ ) vil benyttes som mål på korrelasjon mellom variablene. Cramer's V er en korrelasjonskoeffisient som er vanlig å bruke til å beskrive hvor stort omfanget på assosiasjonen mellom kategoriske variabler er dersom variablene danner en tabell som er større enn 2x2 (Kotrlík et al., 2011). Her vil en korrelasjonskoeffisient på mindre enn .1 regnes for å være lavere enn akseptabelt, en koeffisient på mellom .1 og .3 regnes som svak, en koeffisient på mellom .3 og .5 regnes som moderat, mens en koeffisient på over .5 anses for å være sterk (Cohen, 1988). I datamaterialet hadde allerede målene på elevenes selvregulering og opplevde kompetanse fått opprettet hver sin samlevariabel, og reliabiliteten til disse variablene vil bli undersøkt ved bruk av Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ). Her vil en reliabilitetskoeffisient på under .5 regnes som uakseptabel, mellom .6 og .7 regnes som noe tvilsom, en koeffisient på mellom .7 og .8 regnes som akseptabel, mens en reliabilitetskoeffisient på over .8 regnes som god (Gliem & Gliem, 2003).

### **3.5 Statistiske analyser**

Det tilgjengelige datamaterialet er stort og inneholder mange variabler, og for å treffe masteroppgavens omfang ble kun de mest aktuelle variablene for oppgavens problemstilling valgt ut. Følgende variabler ble valgt ut for analyse:

- Land, med svaralternativ *Norge* eller *Island*.
- Kjønn, med svaralternativ *gutt* eller *jente*.
- Religion. Her ble eleven spurt om dens religiøse meninger påvirker elevens evne til å delta i kroppsøving, med svaralternativ *ja* eller *nei*.
- Etnisitet. Her ble eleven spurt om den ser på seg selv som etnisk norsk (eller islandsk på den islandske versjonen), med svaralternativ *ja* eller *nei*.
- Idrett. Her ble eleven spurt om den er medlem i et idrettslag. Svaralternativ *ja* eller *nei*.
- Opplevd kompetanse. Dette er en samlev variabel som har delt elevene inn i tre omtrent like store grupper ut fra elevenes opplevde kompetanse i faget. De fem spørsmålene som sammen utgjør en samlet score på elevenes opplevde kompetanse er inspirert av Intrinsic Motivation Inventory (IMI; McAuley, Duncan & Tammen, 1989). For å sjekke reliabiliteten til denne samlev variabelen ble det gjennomført en reliabilitetstest på de fem variablene som utgjør denne samlev variabelen. Denne viste god reliabilitet ( $\alpha = 0,876$ ).
- Trener eller ikke. Her er det opprettet en dikotom variabel som deler elevene inn i grupper ettersom de trener eller ikke trener utenom skoletiden.

Hver enkelt av variablene ovenfor ble analysert gjennom en chi-square-test opp mot en samlev variabel for selvregulering. Denne variabelen viste først kun elevenes totale score for selvregulering, og de ni spørsmålene som utgjorde elevenes selvreguleringsscore ble hentet fra Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich & De Groot, 1990). Det ble utført en reliabilitetstest for de ni ulike selvreguleringsvariablene, og resultatet viste akseptabel reliabilitet ( $\alpha = .696$ ). Denne samlev variabelen ble deretter brukt til å opprette en ny variabel som delte elevene inn i tre omtrent like store grupper, der gruppe 1 scoret lavest og gruppe 3 scoret høyest på selvregulering, mens gruppe 2 befant seg imellom. Det er denne tredelte variabelen som ble benyttet i chi-square-testene. Elevene i gruppe 1 fikk en total score på selvregulering på 3.778 eller lavere, og denne gruppen bestod av 393 elever (34.7 %). Gruppe 2 fikk en score på mellom 3.779 og 4.556, og denne gruppen bestod av 343 elever (30.3 %). Elevene i gruppe 3 hadde dermed en score på selvregulering som var høyere enn 4.556, og i denne gruppen var det 329 elever (29 %). 68 av elevene (6 %) har ikke fått noen score.

**Figur 2. Oversikt over relevant deskriptiv statistikk for de målte variablene.**

<b>Variabel 1. Selvregulering</b>			
		Frekvens	Prosent
<i>Selvregulering</i>	Lav	393	34.7
	Moderat	343	30.3
	Høy	329	29
	Total	1065	94
<i>Mangler svar</i>		68	6
<i>Total</i>		1133	100
<b>Variabel 2. Land</b>			
		Frekvens	Prosent
<i>Land</i>	Norge	554	48.9
	Island	579	51.1
	Total	1133	100
<b>Variabel 3. Kjønn</b>			
		Frekvens	Prosent
<i>Kjønn</i>	Gutt	449	39.6
	Jente	684	60.4
	Total	1133	100
<b>Variabel 4. Religion</b>			
		Frekvens	Prosent
<i>Religiøsitet</i>	Høy religiøsitet	21	1.9
	Lav/ingen religiøsitet	1110	98.
	Total	1131	99.8
<i>Mangler svar</i>		2	2
<i>Total</i>		1133	100
<b>Variabel 5. Etnisitet</b>			
		Frekvens	Prosent
<i>Etnisitet</i>	Ja	1002	88.4
	Nei	126	11.1
	Total	1128	99.6
<i>Mangler svar</i>		5	.4
<i>Total</i>		1133	100.0
<b>Variabel 6. Idrett</b>			
		Frekvens	Prosent
<i>Idrett</i>	0	1	.1
	Ja	488	43.1
	Nei	641	56.6
	Total	1130	99.7
<i>Mangler svar</i>		3	.3
<i>Total</i>		1133	100
<b>Variabel 7. Trener eller ikke</b>			
		Frekvens	Prosent
<i>Trener</i>	Trener ikke	84	7.4
	Trener	1049	92.6
	Total	1133	100

**Figur 3. Oversikt over relevant deskriptiv statistikk for selvregulering og kompetanse.**

<i>Statistikk</i>		
<i>N Valid</i>	SRL	COMP
<i>Manglende deltakelse</i>	1065	1085
<i>Gjennomsnitt</i>	68	48
<i>Standardavvik</i>	4.122	5.661
	.936	1.250

### 3.6 Resultater

Den første chi-square-testen var for samlevARIABLEN som deler elevene inn i tre omtrent like store grupper ut fra deres rapporterte opplevde grad av kompetanse. Her var de elevene som rapporterte om høy opplevd grad av kompetanse overrepresentert i gruppen for de som rapporterte om høy grad av selvregulering (antall = 171, forventet antall = 120.8), mens disse elevene var underrepresentert hos gruppen med lav rapportert grad av selvregulering (antall = 98, forventet antall = 144.3). På motsatt side var elevene med lav rapportert grad av opplevd kompetanse underrepresentert i gruppen som rapporterte om høy grad av selvregulering (antall = 51, forventet antall = 106), mens de var overrepresentert i gruppen som rapporterte om lav grad av selvregulering (antall = 165, forventet antall = 126.6). Analysens resultat var statistisk signifikant, og analysen viser dermed at det er en sammenheng mellom høy opplevd grad av kompetanse og økt selvregulering,  $X^2(4, N = 1065) = 80,707, p = < .001$ . Analysens effektstørrelse regnes som lav ( $\phi_c = .195$ ).

Den neste chi-square-testen så på hvor mange fra hvert land som endte opp i de ulike selvreguleringsgruppene. Denne analysen viser at den norske delen av utvalget var overrepresentert i gruppen som rapporterte om høyest grad av selvregulering (antall = 198, forventet antall = 162.2), mens den var underrepresentert i gruppen som rapporterte om lavest grad av selvregulering (antall = 152, forventet antall = 193.7). På motsatt side var den islandske delen av utvalget underrepresentert i gruppen som rapporterte om høyest grad av selvregulering (antall = 131, forventet antall = 166.8), mens den var overrepresentert i gruppen som rapporterte om lavest grad av selvregulering (antall = 241, forventet antall = 199.3). Resultatet for analysen var statistisk signifikant, dermed rapporterer den norske delen av utvalget om høyere grad av selvregulering enn den islandske delen av utvalget,  $X^2(2, N = 1065) = 33.738, p = < .001$ . Analysens effektstørrelse regnes som svak ( $\phi_c = .178$ ).

Chi-square-testen for kjønn viste at guttene var overrepresentert i gruppen som rapporterte om høyest grad av selvregulering (antall = 162, forventet antall = 128.5), mens de var underrepresentert i gruppen som rapporterte om lavest grad av selvregulering (antall = 128, forventet antall = 153.5). Jentene var dermed underrepresentert i gruppen som rapporterte om høyest grad av selvregulering (antall = 167, forventet antall = 200.5), mens de var overrepresentert i gruppen som rapporterte om lavest grad av selvregulering (antall = 265, forventet antall 239.5). Resultatet for analysen var statistisk signifikant og viser dermed at guttene rapporterer om høyere grad av selvregulering enn jentene,  $X^2(2, N = 1065) = 27.057$ ,  $p < .001$ . Analysen hadde en svak effektstørrelse ( $\phi_c = .144$ ).

Analysen for religion viste at det var noen flere av de som følte at religion påvirket deres mulighet for deltagelse i kroppsøvingstimene som havnet i gruppen som rapporterte om høyest grad av selvregulering enn det som var forventet (antall = 7, forventet antall = 5.6). Denne forskjellen viste seg dog å ikke være statistisk signifikant,  $X^2(2, N = 1063) = 1,696$ ,  $p = .428$ . Videre viste effektstørrelsen seg å være på et neglisjerbart nivå ( $\phi_c = .040$ ). Lignende resultater oppstod når det ble undersøkt om etnisitet kunne ha betydning for elevenes rapporterte grad av selvregulering. Her var det ingen av gruppene som skilte seg ut fra det forventede antallet, mens resultatet på analysen ikke var statistisk signifikant,  $X^2(2, N = 1062) = 1,281$ ,  $p = .527$ . Dessuten hadde også denne analysen en neglisjerbar effektstørrelse ( $\phi_c = .035$ ). Med andre ord kan det med disse analysene til grunn ikke sies at religion eller etnisitet har betydning for elevenes grad av selvregulering i kroppsøvingfaget.

Chi-square-testen for variabelen som deler elevene inn i de som er medlem av et idrettslag eller ikke viste at de som er medlem av et idrettslag var overrepresentert i gruppen som rapporterte om høyest grad av selvregulering (antall = 173, forventet antall = 137.5), mens de var underrepresentert i gruppen som rapporterte om lavest grad av selvregulering (antall = 126, forventet antall = 165.3). De som ikke var medlem av et idrettslag var dermed underrepresentert i gruppen for høy rapportert grad av selvregulering (antall = 154, forventet antall = 189.2) og overrepresentert i gruppen for lav grad rapportert grad av selvregulering (antall = 267, forventet antall = 227.4). Analysens resultat var statistisk signifikant, og dermed viser analysen en sammenheng mellom medlemskap i idrettslag og økt rapportert grad av selvregulering,  $X^2(4, N = 1063) = 34,237$   $p < .001$ . For denne analysen var det en lav effektstørrelse ( $\phi_c = .127$ ).

Videre ble det i tillegg gjennomført en chi-square-test for å se om det var noen forskjell på kjønnene når det kommer til medlemskap i idrettslag. Denne viste at guttene var noe overrepresentert som medlemmer i idrettslag (antall = 228, forventet antall = 193.9), mens jentene dermed var underrepresentert som medlemmer i idrettslag (antall = 260, forventet antall = 294.1). For denne analysen var resultatet statistisk signifikant, og dermed ser det ikke ut til å være tilfeldig at guttene er overrepresentert som medlemmer i idrettslag,  $X^2(2, N = 1065) = 18.006$   $p = < .001$ . Effektstørrelsen for analysen var lav ( $\phi_c = .126$ ).

Avslutningsvis ble det undersøkt hvilken gruppe for rapportert grad av selvregulering de som trener og ikke trener endte opp i, og også her ble det benyttet en chi-square-test. Totalt 77 elever tilhørte gruppen for de som ikke trener, mens gruppen for de som trener talte 988 elever. De som trener ble overrepresentert i gruppa for de som rapporterte om høy grad av selvregulering (antall = 317, forventet antall = 305.2), mens de ble underrepresentert i gruppa som rapporterte om lav grad av selvregulering (antall = 357, forventet antall = 364.6). Dermed ble de som ikke trener underrepresentert i gruppa for de som rapporterte om høy grad av selvregulering (antall = 12, forventet antall = 23.8), mens de ble overrepresentert i gruppa for de som rapporterte om lav grad av selvregulering (antall = 36, forventet antall = 28.4). Analysen gav et statistisk signifikant resultat og viser dermed til en sammenheng mellom det å trene på fritiden og økt grad av selvregulering,  $X^2(2, N = 1065) = 9.246$ ,  $p = .010$ . Samtidig var effektstørrelsen for denne analysen noe lavere enn det som anses som akseptabelt ( $\phi_c = .093$ ).

## 4.0 Diskusjon

Målet med denne kvantitative undersøkelsen var å se hvilke elever som selvregulerer i kroppsøving. I diskusjonskapitlet har vi derfor sett nærmere på funnene gjort i analysen, før vi deretter har drøftet dette i lys av tidligere studier og andre teoretiske perspektiv. Vi har i hovedsak tatt for oss variablene hver for seg, men enkelte steder har det vært naturlig å knytte variabler sammen. Hvilke variabler som drøftes og omtales skal ha kommet tydelig frem.

### 4.1 Opplevd grad av kompetanse

Til å begynne med ble det gjennomført en chi-square-test for å undersøke betydningen kompetanse har på selvregulering. De etterfølgende analysene belyste sammenhenger mellom høy grad av selvregulering og det å være gutt, det å ha medlemskap i idrettslag og det å trene på fritiden. Mange av elevene som passer til en eller flere av disse beskrivelsene rapporterer om høy opplevd grad av kompetanse i kroppsøvingfaget, og det er derfor ikke overraskende at analysen viste at elever med høy opplevd kompetanse også rapporterer om høy grad av selvregulering. Av de analysene som har blitt gjennomført i denne studien er det denne variabelen som ser ut til å ha sterkest sammenheng med selvreguleringsvariabelen.

Som tidligere studier har vist, er det en sammenheng mellom ferdighetsnivå og graden av selvregulering (Cleary & Zimmerman, 2001; Kitsantas & Zimmerman, 2002). Elever med høy opplevd grad av kompetanse har sannsynligvis opplevd mye mestring i faget, noe som videre vil kunne påvirke mestringsforventning og mestringstro. Dette er sentrale elementer innen både sosial kognitiv læringsteori og selvreguleringens planleggingsfase, og ifølge Bandura (1997) vil mestringsforventning ha stor betydning for både motivasjon og læring. Når elever har tro på at de skal kunne mestre en oppgave vil de nemlig være mer villig til å bruke tid og krefter på oppgaven (Wigfield et al., 2011). Elever som opplever seg selv som kompetente vil sannsynligvis ha en forventning om mestring som gjør at de ikke gir opp, til tross for at gjennomføring av oppgaven vil kreve litt innsats (Schunk & Pajares, 2004). På motsatt side vil lav tro på mestring kunne medføre negative konsekvenser for elevenes motivasjon og innsats, og dermed også graden av selvregulering.

De mest kompetente elevene selvregulerer altså i høyere grad, og slike elever gjenkjennes ved at de benytter seg av effektive metakognitive strategier (Ommundsen & Lemyre, 2007). Disse elevene har strategier for å se sammenhenger og forskjeller mellom aktiviteter og ideer, og de



benytter seg av konkrete kognitive strategier ved blant annet analysering av oppgaven, kontroll av egen innsats og oppmerksomhet, og for å søke hjelp når det er hensiktsmessig (Ommundsen & Lemyre, 2007). Samtidig kan det dessverre tenkes at de mindre kompetente elevene i større grad heller tar i bruk noen av de maladaptive strategiene for selvregulering. I et forsøk på å beskytte eget selvbilde og opprettholde en viss grad av motivasjon vil nok disse elevene oftere bedrive selvhandikapping og tilnærme seg oppgaver med defensiv pessimisme og negativ selvbekreftelse. På kort sikt vil disse strategiene kunne hjelpe elevene, men på lengre sikt vil bruk av slike strategier svekke elevenes motivasjon og evne til å selvregulere (Lyngstad, 2018). Ved å forsøke å gjøre undervisningen relevant også for de svakere elevene vil sannsynligvis også bruken av maladaptive selvreguleringsstrategier kunne gå ned. Det vil da være viktig at det tilrettelegges for både læring og mestringsfølelse også for disse elevene, og dersom man lykkes med dette er det grunn til å tro at disse elevene vil oppleve høyere grad av både kompetanse og selvregulering.

## **4.2 Land**

For å se forskjellen mellom selvregulering hos henholdsvis Norge og Island ble det gjennomført nok en chi-square-test. Analysen mellom Norge og Island viste at den norske delen av utvalget var overrepresentert i gruppen som rapporterte om høyest grad av selvregulering. Videre så man at analysen hadde en svak effektstørrelse og var statistisk signifikant.

Det finnes særdeles lite forskning rundt kroppsøvningsfaget på Island. Det er med andre ord utfordrende å finne tidligere studier som kan forklare svarene fra analysen. Likevel kan man se en sammenheng mellom de andre variablene og resultatene fra denne analysen.

Til å begynne med kan man i punkt 3.3.1 se at jenter er overrepresentert i utvalget til Island. Som vi tidligere har sett i variabelen om kjønn, er gutter overrepresentert når det kommer til rapportert selvregulering. Det kan derfor være nærliggende å tro at Island sitt utvalg har blitt noe påvirket av type kjønn. Dette kan støttes av tidligere studier gjort av Ommundsen (2003) og Lagestad (2017) som begge poengterer at gutter trives og rapporterer om større bruk av metakognitive strategier. Lagestad (2017) argumenterer også for at gutter gjerne har bedre forutsetninger for mestring i faget, samt at de generelt blir gitt flere muligheter. Ettersom selvregulering omhandler elevens egen evne til å ta i bruk strategier for å oppnå læring (Postholm, 2009), kan en derfor se Island sitt utvalg som noe misvisende.

Videre kan man se forskjeller i den norske og islandske læreplanen. Etter skolereformen i 2006 har den norske læreplanen arbeidet godt med formativ vurdering. I takt med dette arbeidet har lærerne i Norge blitt oppfordret til å dele læringsmål, belønne innsats og foreta fortløpende vurdering som skal legge til rette for god læring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne formative vurderingen har vært noe revolusjonerende for kroppsøvfingsfaget i Norge, av den grunn at norsk kroppsøvfingskontekst tidligere hadde en kontroversiell vurderingspraksis hvor formativ vurdering var oppimot fraværende (Arnesen et al., 2013; Leirhaug, 2016). De nye retningslinjene for vurdering bidrar til større elevinvolvering og retter oppmerksomheten mot at det skal læres noe i faget. Dette innebærer samtidig at lærere i norsk kroppsøvfingssammenheng bruker vurderingsformer som skal bidra til lettere progresjon hos elevene. En slik vurderingspraksis vil være positiv for selvreguleringsprosessen ettersom elevene vil få proaktive tilbakemeldinger. På denne måten legges det et grunnlag for motivasjon og mestring, som igjen kan bidra og legge til rette for selvreguleringsstrategier (Perry et al., 2002; Postholm, 2009). Vygotsky (2000) legger og til grunn at læringsprosesser igangsettes i sosiale settinger, før de etter hvert kan internaliseres hos eleven. Over tid vil dette kunne medføre selvinstruksjon, som igjen er en relevant og viktig del av prestasjonsfasen til Zimmerman (2000).

I forhold til refleksjonsfasen, er vurdering for læring en sterk sammenhengende faktor. Begrepet handler om elevens kompetanse og utvikling, og gir føringer for god planlegging og gjennomføring av ønsket opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). I forskriften kan man òg se at elever lærer mer og bedre når de vet hva som forventes og hva de skal lære (Forskrift til opplæringsloven, 2020). God veiledning og støtte fra lærer gir derfor større grunnlag for selvregulering hos den enkelte elev. At lærer tilrettelegger for oppnåelige standarder, vil også kunne bidra til realistisk selvattribusjon hos eleven. Underveisvurdering kan òg være hjelpelig for å oppnå økt selvreaksjon gjennom positive følelser og selvtilfredsstillelse. Samlet sett vil denne tilpasningen gjøre kroppsøving til et fag som bidrar til motivasjon for læring i faget (Kitsantas et al., 2018; Zimmerman & Kitsantas, 1997).

Det finnes som tidligere nevnt lite forskning på kroppsøving på Island, og det fremstår heller ikke som at formativ vurdering er en viktig del av faget. Et upublisert manuskript av Laxdal og Thorgeirsson (2022) tar for seg manglende utvikling i det islandske kroppsøvfingsfaget. Studien kan vise til at faget preges av en idrettsdiskurs og noe manglende fokus på læring (Laxdal &

Thorgeirsson, 2022). Tar man utgangspunkt i dette, er det nærliggende å tro at resultatet fra analysen gir et korrekt bilde av henholdsvis Norge og Island.

### 4.3 Kjønn

Guttene var overrepresentert i gruppen som rapporterte om høyest grad av selvregulering, mens jentene var underrepresentert i denne gruppen. Resultatet på analysen var som forventet ut fra hypotese 1, og samsvarer blant annet med resultater fra en tidligere undersøkelse utført av Ommundsen (2003) som viste at det var en høyere andel gutter enn jenter som rapporterte om bruk av metakognitive strategier i kroppsøving.

Det er vanskelig å si med sikkerhet hvorfor guttene i større grad enn jentene rapporterer om selvregulering og bruk av metakognitive strategier, men det er mulig at dette har sammenheng med kroppsøvingens egenart. Elevenes kroppslige egenskaper kommer til syne i faget på helt andre måter enn ved de andre skolefagene, og gjennom studier på undervisnings- og vurderingspraksis har det blitt synliggjort at det gjerne er maskuline verdier som blir anerkjent som det ideelle i faget (Aasland, 2019; Fagrell et al., 2012; Wright, 1996). Ifølge Aasland (2019) kobles maskuline verdier tradisjonelt sett til det å være sterk, uavhengig, tøff og aggressiv, mens forsiktighet og det å være omsorgsfull kobles til femininitet. Dette er verdier som kommer til uttrykk gjennom ulike aktiviteter, og for å gi elevene like muligheter vil det derfor være avgjørende at det legges opp til undervisning som anerkjenner og verdsetter ulike typer egenskaper. Derfor er det alarmerende at både aktivitetene som gjennomføres og måten faget omtales på i stor grad baserer seg på konnotasjoner fra tradisjonell konkurranseidrett som er tuftet på maskuline verdier (Aasland, 2019; Redelius & Larsson, 2010). Denne problematikken synliggjøres blant annet gjennom at gutter i Norge ofte oppnår bedre karakterer og trives bedre i kroppsøvingens faget enn jentene (Lagestad, 2017). Grunnet den noe favoriserende undervisnings- og vurderingspraksisen kan det argumenteres for at gutter generelt blir gitt flere muligheter og får bedre forutsetninger for mestring i kroppsøvingens faget, og sett i lys av både sosial-kognitiv læringsteori (Bandura, 1997) og selvreguleringens sykliske prosess (Zimmerman, 2000) er det ikke overraskende at dette viser seg å kunne ha betydning for både grad av læring og selvregulering i faget. Mangel på mestringsfølelse vil ha betydning for elevenes videre mestringsforventning, og Bandura (1997) trekker frem mestringsforventning som en persons egen tro om evnen til å planlegge og utføre handlinger for gjennomføring av en bestemt oppgave. Denne mestringsforventningen påvirker elevenes

læring på flere måter, blant annet gjennom hvilke valg elevene tar i forhold til hva de tror de klarer, hva de forventer av seg selv og om oppgaven er mulig å mestre. Bandura (1997) nevner også at troen på en selv vil være nok til å ikke gi opp, selv om oppgaven ikke mestres på de første forsøkene. Funnene i analysen, samt tidligere empiri, kan derfor implisere at en bør etterstrebe økt grad av mestring blant elevene, og kanskje særlig blant jentene. Med en slik tilnærming vil også graden av læring kunne forsterkes (Wigfield et al., 2011).

Når det gjelder kjønnsforskjeller i kroppsøving er det flere studier som viser til at jentene ser ut til å mistrives i større grad enn guttene i faget (Flagestad & Skisland, 2002; Säfvenbom et al., 2015; Wabakken 2010). Det kan derfor tenkes at denne mistrivsel hos noen av jentene bidrar til at jentene generelt selvregulerer mindre, og selv om det ikke nødvendigvis er en klar sammenheng mellom jentenes trivsel og selvregulering er det logisk å tenke at økt trivsel i det minste vil gi økt motivasjon til å ville involvere seg i egen læring. Særlig studier gjennomført på elever i ungdomsskolen og i den videregående skolen, der gutter oppnår fordeler med tanke på fysisk overlegenhet og styrke, peker mot at jentene i større grad har et ambivalent forhold til garderobe, medelever, kropp og aktivitetsnivå (Flagestad, 1996; Flagestad & Skisland, 2002; Wabakken 2010). Derfor er det kanskje særlig viktig at kroppsøvingsundervisningen på disse alderstrinnene sørger for å ivareta jentenes verdier, egenskaper og interesser.

Kroppsøvfaget ser altså ut til å favorisere guttene, og dette i en tid der det har blitt uttrykt bekymring for gutter og unge menns utvikling i samfunnet (Krumsvik, 2019; Tajik, Støre & Trettebergstuen, 2016). En studie gjort av Nordahl et al. (2011) kan vise til at jenter både trives og har bedre læringsutbytte enn guttene i alle andre fag, og samme studie argumenterer også for at jentene har bedre sosial kompetanse, samt viser større grad av motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl et al., 2011). Dessuten knyttes jentenes gode skoleprestasjoner i de øvrige fagene til at jentene i disse fagene er mer selvregulerte enn guttene (Backe-Hansen et al., 2014; Hannover & Kessels, 2011), og det er med andre ord kroppsøvfaget som er og har vært akilleshælen for jenter i Norge. Dette kan blant annet skyldes at kroppsøving i den norske skolen ut til å være en arena hvor jenter har større utfordringer med å tilpasse seg fagets egenart enn det som er tilfellet for guttene (Hansen, 2005; Lagestad, 2017; Wabakken, 2010). Noen vil kanskje argumentere for at forskjellene i kroppsøving kan rettfærdiggjøres ved at det er gunstig at guttene her får en anledning til å skinne i skolesammenheng. Samtidig er det ikke gitt at de guttene som står i fare for å falle utenfor samfunnet eller på andre måter sliter er de samme guttene som briljerer i faget, og uansett burde fagets betydning for elevenes videre liv

medføre at det legges opp til like muligheter for både trivsel, mestring, læring og selvregulering for alle elevene. En mulig konsekvens av at mange jenter mistrives i faget kan nemlig være at enkelte av disse på grunn av dårlige erfaringer fra faget ender opp med en oppfatning om at bevegelse ikke er noe for dem, og dette vil kunne ha sterk påvirkning på disse elevenes liv ettersom det vil kunne ha negative konsekvenser for både deres fysiske, mentale og sosiale helse.

På generelt plan ser det altså ut til å være vanskeligere for jenter å selvregulere enn det er for gutter i kroppsøving, og dette har noen konsekvenser for faget. For det første vil jenter generelt få en større ulempe i form av dårligere læringsutbytte og svekket motivasjon (Lagestad, 2017). Lav eller middels deltakelse i faget vil gi lavere oppnåelse av de ulike fasene i den sykliske prosessen, som igjen vil kunne føre til at enkelte jenter vil henge etter i utviklingen (Zimmerman, 2000). Dette er uheldig for kroppsøvingsfaget ettersom det streber mot å bli et fag som kan bidra til livslang bevegelsesglede hos alle barn og unge. Olaussen (2013) legger også til grunn at læring gjerne skjer gjennom den gjensidige påvirkningen mellom person, situasjon og atferden som utøves. Manko på deltakelse i kroppsøving vil i så fall vise seg uheldig om målet med faget er læring (Olaussen, 2013). I tillegg vil mangel på selvregulering knyttet til kroppsøvingsfaget kunne påvirke den enkelte elev livet ut. I løpet av 13-års skolegang er det flere hundre timer med potensiell læring i kroppsøving. Dette grunnlaget skal bidra til å utvikle og veilede eleven mot å bli en selvstendig og selvregulert elev. Gjennom faget skal eleven bli inspirert til bevegelse og fysisk aktivitet, som igjen skal kunne brukes for et lang og godt liv med god fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg er kroppsøving en arena hvor det sosiale aspektet spiller en stor rolle, og det er viktig å kunne forholde seg til og fungere sammen med andre mennesker. Videre spiller faget en sentral rolle i å utvikle selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det burde derfor rettes bekymring mot at enkelte jenter opplever kroppsøving som noe negativt.

#### **4.4 Religion og etnisitet**

For å undersøke kjennetegn ved elever som aktivt deltar i sin egen læring i kroppsøving ble det undersøkt om det var noen sammenheng mellom grad av selvregulering og religion eller etnisitet. Dette ble blant annet undersøkt på bakgrunn av noen problemstillinger som har blitt knyttet til religiøsitet og etnisitet i kroppsøvingsfaget. Muslimske jenter har for eksempel følt

seg marginalisert i faget (Walseth, 2013), og det har blitt stadfestet utfordringer knyttet til religion og etnisitet når det gjelder språk, dusjing, bekledning, svømming, kjønnsblandet undervisning, fastemånedens ramadan og minoritetsforeldres holdninger til faget (Dagkas et al., 2011; Green, 2008; Lagestad & Mestad, 2018). Dessuten får elever med minoritetsspråklig bakgrunn dårligere resultater på nasjonale prøver i tillegg til å ha et større frafall fra skolen enn etnisk norske elever (SSB, 2018). På grunn av dette ble det opprettet en hypotese om at elever med minoritetsbakgrunn hadde lavere grad av selvregulering i kroppsøving enn de øvrige elevene. For å undersøke denne hypotesen ble det gjennomført to chi-square-tester, der den ene så på religion og den andre så på etnisitet.

Ettersom analysene ikke fant noen forskjeller i selvregulering for etnisitet- og religionvariablene gir ikke disse resultatene grunn til å si at det er noen sammenheng mellom grad av selvregulering og religion eller etnisitet. Dette medfører altså at antakelsene rundt hypotese 2 ikke fikk noen støtte fra disse analysene. Med tanke på at studiene som utgjorde noe av grunnlaget for hypotese 2 primært har undersøkt annen problematikk, som for eksempel utfordringer med språk og garderobesituasjon, mens læring og selvregulering i kroppsøving i mindre grad har blitt undersøkt fra et religions- og etnisitetsperspektiv, kan ikke dette sies å være noen stor overraskelse. Til tross for tidligere nevnte utfordringer som noen av disse elevene kanskje støter på, vil det nok uansett være slik at mange av elevene med minoritetsbakgrunn totalt sett ikke opplever særlige problemer rundt egen etnisitet og gjennomføringen av kroppsøving, noe som muligens har hatt betydning for resultatene av analysene. Dette kan forklares med at det sannsynligvis er store forskjeller mellom elevene som tilhører gruppen av minoritets elever. Disse elevene er forskjellige fra hverandre ved at de har bakgrunn fra ulike steder over hele verden, i tillegg til at de er oppvokst med ulike kulturer og religioner. Denne studien har ikke tatt hensyn til disse forskjellene, og med tanke på skolens viktige rolle når det gjelder inkludering og integrering er det positivt at det ikke ble funnet noen forskjell i selvregulering hos minoritets elever som samlet gruppe. Samtidig er det ikke utenkelig at resultatene kunne vært annerledes dersom det ble gjort et skille mellom elevenes ulike religiøse eller etniske tilhørigheter, og det skal derfor heller ikke utelukkes at det kan være noen enkelte grupper av minoritets elever som selvregulerer i mindre eller i større grad enn de andre elevene.

Sett i lys av både analysens resultater og fagets innhold kan det altså godt tenkes at elever med minoritetsbakgrunn selvregulerer i like stor grad som andre elever. Dette kan blant annet

begrunnes med at kroppsøvingstimene ofte baseres på aktiviteter som er gjenkjennelige flere steder i verden, og at det å bevege på kroppen er noe de fleste mennesker gjør i en eller annen grad, uavhengig av kulturell bakgrunn. Gjennom den nye læreplanen har dagens kroppsøvingslærere all mulighet til å tilrettelegge for allsidig aktivitet som treffer majoriteten av klassen. For å eksemplifisere dette kan det for eksempel vises til aktiviteten cricket, som er en av verdens største idretter. Dette er en aktivitet som inneholder elementer som ofte tas i bruk i norsk kroppsøving gjennom kjente aktiviteter som slåball og brentball. Disse aktivitetene kan også sammenlignes med baseball, noe som gjør at disse aktivitetene har innhold som er kjent for elever fra de fleste verdensdeler. Ved å blant annet ta i bruk bevegelsesmønstre som elevene allerede kjenner til, vil kroppsøvingfaget kunne være et inkluderende fag med lav terskel for deltakelse. Nye alternative bevegelser vil også kunne hjelpe mot inkludering og trivsel. Når man inviterer elevene til en ny aktivitet har man store muligheter til å tilpasse opplegget på en slik måte at det gagnar og tar hensyn til flest mulige elever. Thorjussen (2020) nevner blant annet at det ofte oppstår kulturelle spenninger mellom elevene, og at disse spenningene kan virke sosialt ekskluderende. Å bryte opp flerkulturelle klasser med gjenkjennbare og nye aktiviteter vil derfor kunne slå positivt ut mot økt grad av selvregulering. Likevel kan det tenkes at det er noen utfordringer med tanke på selvregulering som kan dukke opp for disse elevene.

Språkproblematikk blir sett på som en av hovedutfordringene for elever med minoritetsbakgrunn (Lagestad & Mestad, 2018), og språket er et viktig virkemiddel for å aktivt kunne ta del i egen læring. Elever med språklige utfordringer vil derfor kanskje ha vanskeligere for å effektivt selvregulere. For å sette seg mål er elevene avhengig av å vite noe om hva det er som ønskes av dem, og det vil være fordelaktig med kunnskap om aktiviteter som skal gjennomføres. Oppgaveanalyse vil derfor være vanskelig å gjennomføre dersom oppgavene på grunn av språkproblematikk ikke forstås riktig. Videre vil det være utfordrende dersom elevene for eksempel ikke forstår hvilke regler som er gjeldende for de ulike aktivitetene, og dette vil gjøre det vanskelig å evaluere egen gjennomføring, og det å oppsøke hjelp vil være mer krevende og mindre nyttig dersom språket ikke gir et tilstrekkelig bidrag til den hjelpesøkende.

En mulig årsak til at dette ikke ser ut til å ha hatt innvirkning på analysenes resultater angående selvregulering kan være at utvalgets elever rett og slett ikke har noen store utfordringer knyttet til språk i kroppsøvingfaget. Denne antagelsen muliggjøres av det gode integreringsarbeidet med fokus på norskopplæring for nyankomne flyktninger som gjennomføres før disse elevene plasseres ut i vanlig norsk grunnskole og videregående skole, og for eksempel har Kristiansand

kommune en egen mottaksskole for innvandrere der de er elever frem til de har tilstrekkelige norskkunnskaper (Sakhi, 2021). Dessuten gikk alle elevene i undersøkelsen på videregående skole, og med tanke på at det sannsynligvis stilles noe høyere krav til norskkunnskaper i videregående skole sammenlignet med grunnskolen kan det tenkes at språkproblematikken ville blitt synliggjort noe mer dersom utvalget var basert på grunnskoleelever.

Som nevnt dukker det opp noen utfordringer rundt garderobekultur når det snakkes om religion og etnisitet (Lagestad & Mestad, 2018; Thorjussen, 2020; Walseth, 2013). Her oppstår det ofte en slags form for kulturkrasj for barn med minoritetsbakgrunn (Thorjussen, 2020). Garderobekulturen i Norge er en rutine som er godt innarbeidet i befolkningen, og skiftning og dusjing i åpne fellesrom har gjennom mange år blitt en vane. Likevel er det flere som mistrives i denne settingen, og elever med minoritetsbakgrunn utgjør her en stor andel (Thorjussen, 2020). Dette kan kanskje være uheldig for noen elevers trivsel i kroppsøving ettersom opphold i garderoben må anses som en del av faget, men basert på analysenes resultater ser det heldigvis ut til at denne problematikken i hvert fall ikke får konsekvenser for disse elevenes selvregulering i kroppsøvingfaget. En logisk forklaring på dette kan være at elevene som mistrives med forhold knyttet til garderobekulturen klarer å omstille seg etter opphold i garderoben, i tillegg til at de klarer å fokusere på innholdet i timen fremfor å grue seg til garderobeoppholdet ved timens slutt. På den måten kan det tenkes at de ikke tar med seg utfordringene fra garderobesituasjonen inn i selve undervisningen, og dermed klarer å selvregulere på lik linje som sine medelever.

Overnevnte problematikker er med på å skape utfordringer for elever med minoritetsbakgrunn, men basert på analysenes resultater ser det altså ut til at disse elevene allikevel selvregulerer i like stor grad som sine medelever. Samtidig burde det nok utvises forsiktighet ved å ikke fullstendig utelukke at disse problematikken faktisk har en viss påvirkning på disse elevenes selvregulering. Det kan for eksempel tenkes at noen minoritets elever på grunn av de utfordringene de møter ender opp med å kompensere for disse ulempene ved å være ekstra skjerpet og fokusert, noe som gjør at de allikevel er i stand til å selvregulere i like stor grad som de andre elevene. Dessuten er det også verdt å nevne at det kun var 21 elever som oppga at religion hadde påvirkning på dem i kroppsøvingfaget, så det skal ikke utelukkes helt at resultatet for denne variabelen kunne blitt noe annerledes dersom det var flere fra denne elevgruppen i utvalget. Uansett er det positivt at minoritets elever ikke ser ut til å ha de store



utfordringene knyttet til selvregulering, til tross for at faget kanskje byr på andre utfordringer for noen av dem.

#### **4.5 Medlemskap i idrettslag**

En klar forventning til studien var at elever med medlemskap i idrettslag ville rapportere om høyere grad av selvregulering i kroppsøvfaget enn gjennomsnittet. Ikke bare er det nærliggende å tro at disse elevene trives mer og er mer motivert for kroppsøving, det viser seg også at elever med erfaring fra idretten, og særlig lagidretter med ball, favoriseres i faget (Aasland, 2019; Capel, 2007; Redelius & Larsson, 2010). I tillegg har faget vist seg å favorisere guttene når det gjelder både trivsel og karakterer (Aasland, 2019, Lagestad, 2017), og med tanke på at gutter utgjør så mye som 56 % av medlemmene i den organiserte idretten i Norge for alderen 13-19 år var det grunn til å tro at dette ville ha betydning for resultatet av analysen (Norges Idrettsforbund, 2020). Den viste, ikke overraskende, at de elevene som hadde medlemskap i idrettslag var overrepresentert i gruppen som rapporterte om høy grad av selvregulering, mens elevene som ikke var medlem i noe idrettslag var overrepresentert i gruppen som rapporterte om lav grad av selvregulering. Analysen støtter dermed oppunder hypotese 3, ettersom det ser ut til å være en positiv sammenheng mellom medlemskap i idrettslag og grad av selvregulering.

Ettersom det er nærliggende å tro at elever som har medlemskap i et idrettslag på generell basis har bedre ferdigheter innen ulike idretter kan analysens resultat ses i sammenheng med tidligere forskningsprosjekter som har vist klare sammenhenger mellom ferdighetsnivå i en idrett og graden av selvregulering ved utøvelse av denne idretten (Cleary & Zimmerman, 2001; Zimmerman, 2002). I tillegg til å ha høye ferdigheter i spesifikke idretter vil mange av disse elevene også kunne ha et høyt ferdighetsnivå i andre aktiviteter elevene møter i kroppsøvfagundervisningen, ettersom disse aktivitetene ofte vil inneholde elementer som ligner de man finner i de spesifikke idrettene elevene har erfaring fra. For eksempel vil elever som spiller fotball og håndball kunne ha ferdigheter som gir de fordeler ved ulike kaospill ettersom de er vant til å forholde seg til med- og motspillere, de vil kunne ha god ballkontroll ettersom de har brukt mye tid med ball og de vil kunne ha god kondisjon ettersom begge idrettene krever en del løping. På den andre siden kan elever som ikke har erfaring fra den organiserte idretten være svakere på noen av disse ferdighetene, noe som kan gjøre at de opplever mindre grad av mestring, særlig hvis de gang på gang blir satt i situasjoner der de

sammenlignes med eller konkurrerer mot de flinkere elevene. Videre vil dette kunne føre til at mestringsstroen minker, og noen vil kanskje benytte seg av maladaptive selvreguleringsstrategier som for eksempel selvhandikapping i et forsøk på å opprettholde motivasjon eller eget selvbilde. Slike strategier vil være negativt for læringen (Garcia & Pintrich, 1994), blant annet ved at det på sikt vil kunne medføre svakere selvregulering hos den enkelte elev (Ommundsen, 2004).

Økt mestringsfølelse på grunn av et høyere ferdighetsnivå innen ulike idretter er kanskje ikke den eneste forklaringen på hvorfor elever med medlemskap i idrettslag selvregulerer mer enn de andre elevene. For eksempel er det også nærliggende å tro at medlemskap i idrettslag har sammenheng med et høyere kunnskapsnivå om enkelte aktiviteter, og denne kunnskapen kan være nyttig ved flere steg på den sykliske selvreguleringsprosessen. Dette støttes blant annet av studier som har vist at idrettsutøvere som anses som eksperter innen en aktivitet selvregulerer i større grad enn de som er mindre erfarne (Cleary & Zimmerman, 2001; Kitsantas & Zimmerman, 2002). Tidligere erfaring og kunnskap danner altså et viktig grunnlag for videre læring, og vil blant annet kunne vise seg gunstig ved selvreguleringsplanleggingsfase. Ved effektiv selvregulering vil eleven her sette seg hensiktsmessige mål samt planlegge hvilke strategier som skal benyttes ved gjennomføring av oppgaven (Ommundsen & Lemyre, 2007), og jo mer kunnskap eleven har om aktiviteten, jo bedre grunnlag har eleven til å kunne velge hensiktsmessige mål og strategier. Videre vil et høyere kunnskapsnivå også kunne være gunstig under selvobservasjon og selvevaluering, da denne kunnskapen vil kunne hjelpe eleven med å legge merke til ting ved egen gjennomføring som er bra eller som burde gjøres annerledes. På den andre siden vil mangel på slik kunnskap gi eleven utfordringer med å finne strategier for forbedring, og dersom eleven ikke er motivert og selvregulert nok til å søke hjelp vil det bli vanskelig å effektivt kunne gjennomføre selvreguleringsprosessene. Derfor er det grunn til å tenke at elever med erfaring og kunnskap fra idrett vil kunne benytte denne kunnskapen og erfaringen til å selvregulere mer effektivt ved gjenkjennelige aktiviteter.

Som nevnt ser det ut til at graden av selvregulering ser ut til å ha sammenheng med ferdighetsnivået og kunnskapsnivået innen aktiviteten som utføres, og dermed vil valg av aktiviteter til undervisningen ha betydning for hvilke elever som selvregulerer mest. En betydelig del av undervisningen i kroppsøving består av tradisjonelle aktiviteter- og konkurranseidretter, der ball gjerne er involvert (Aasland, 2019; Redelius & Larsson, 2010), og ettersom fotball er det desidert største særforbundet i Norge, og håndball er nest størst (Norges

Idrettsforbund, 2020), er det derfor ikke overraskende at det virker å være en sammenheng mellom deltakelse i idrettslag og økt grad av selvregulering. Dette handler nok ikke bare om at disse elevene sannsynligvis har mer kunnskap og høyere ferdighetsnivå innen ulike aktiviteter som kroppsøvfingsfaget domineres av. Elever med idrettsbakgrunn er trolig mer vant til det særegne læringsklimaet kroppsøvfingsfaget tidvis kan preges av, og elever uten idrettsbakgrunn vil nok i større grad kunne føle på usikkerhet ved et slikt læringsklima (Koka & Hein, 2003), noe som kanskje kan ha sammenheng med graden av selvregulering. I idretten er det ofte et fokus på prestasjon og resultat, og mange idrettsmiljøer vil derfor være prestasjonsorienterte.

Et prestasjonsorientert læringsklima med høy grad av støtte fra læreren har vist seg å ha positiv effekt på selvregulering i kroppsøvfingsfaget (Laxdal et al., 2020), og det kan derfor tenkes at elever med erfaring fra slike læringsmiljø generelt selvregulerer i høyere grad, også i de tilfellene der kroppsøvfingsundervisningen ikke er prestasjonsorientert. Videre har det også blitt vist en klar sammenheng mellom det å ha et mestringsorientert læringsmiljø og økt grad av selvregulering i faget (Martin et al., 2009; Ommundsen, 2006). Et slikt læringsmiljø er nok også vanlig i den organiserte idretten, og særlig blant barn og utøvere på lavere nivå. En mulig fordel med et mestringsorientert læringsmiljø er at det kan påvirke motivasjonen positivt for de svakere elevene, ettersom de i mindre grad vil straffes for å ha et lavere ferdighetsnivå, og økt motivasjon vil være fordelaktig med tanke på læring og selvregulering (Bandura, 1997). Dermed kan det tenkes at også elever med lavere ferdighetsnivå drar med seg fordeler fra idretten som gjør at de effektivt selvregulerer i kroppsøvfingsfaget.

Vår analyse bygger altså oppunder allerede eksisterende funn som viser at erfaring fra idretten gir fordeler i kroppsøvfingsfaget. (Aasland, 2019, Larsson & Redelius, 2008; Säfvenbom et al., 2015). For de idrettsaktive elevene er dette kanskje heldig, men det fører samtidig med seg utfordringer for de elevene som ikke driver med idrett på fritiden. Kroppsøving er et av fagene som i utgangspunktet alle elevene møter gjennom hele grunnskolen samt i den videregående opplæringen, og fagets formål er blant annet å stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). De elevene som er del av et idrettslag har sannsynligvis et større grunnlag for livslang bevegelsesglede enn elevene som ikke bedriver idrett på fritiden, og dermed er kroppsøvfingsfaget kanskje enda viktigere for de elevene som ikke driver med idrett på fritiden. Dette medfører at undervisningen i kroppsøving burde tilrettelegges på en relevant måte som ivaretar disse elevenes mulighet til både trivsel og læring, slik at også disse elevene kan ha mulighet til å oppnå fagets formål.

## 4.6 Trener, trener ikke

For å undersøke om trening utenfor skolen var relevant for selvregulering, ble det gjennomført en chi-square-test hvor det ble sett på hvorvidt fysisk aktivitet på fritiden hadde sammenheng med selvregulering i kroppsøving. Majoriteten av utvalget endte i gruppen med de som var aktive på fritiden, og det var faktisk kun 7.4 % som svarte at de ikke var aktive utenom skoletiden. Med tanke på tidligere funn som har vist at deltagelse i idrett har positiv sammenheng med selvregulering var analysens resultater lite overraskende, ettersom de som trener var overrepresentert i gruppen for de som rapporterte om høy grad av selvregulering. Resultatet på analysen kan ses i sammenheng med tidligere forskning som har kartlagt den kausale sammenhengen mellom idrett og bevegelse (Papaioannou et al., 2006). Denne studien viste blant annet at tidligere involvering i idrett og bevegelsesaktivitet hadde en positiv effekt på innsats og trivsel i kroppsøving. Samme studie fant dessuten en kausal sammenheng mellom involvering i idretts- og bevegelsesaktiviteter og oppfattet atletisk kompetanse (Papaioannou et al., 2006). Annen forskning kan også vise til positive sammenhenger mellom fysisk aktivitet på fritiden og kroppsøving (Kitsantas et al., 2018; Van de Pol et al., 2012), og også her pekes det på at idrett på fritiden, som diskutert i kapittel 4.3, har sammenheng med økt selvregulering i kroppsøving.

Det er altså en sammenheng mellom selvregulering og medlemskap i idrett. Samtidig er det mange elever som ikke er medlem av noe idrettslag, men som allikevel trener på fritiden, og derfor var det verdt å undersøke om forskjellene i selvregulering ble opprettholdt når alle de aktive elevene ble inkludert. Basert på resultatene til begge disse analysene ser det ut til at særlig de elevene som ikke trener ender opp som kraftig underrepresenterte i gruppen med elever som selvregulerer i høy grad. En logisk forklaring på dette, i tillegg til lavere ferdighetsnivå og mestringsforventning, kan være at de rett og slett ikke er interessert i fysisk aktivitet og dermed også vil være uinteressert i kroppsøving. Med et slikt syn på faget vil nok disse elevene kjede seg i kroppsøvingstimene, og det er derfor ikke så rart at de ikke finner grunn til å skulle selvregulere eller på andre måter gjøre en innsats for å lære noe i faget. På den andre siden har nok elevene som trener en større verktøykasse innen fysisk aktivitet som blant annet gir dem muligheten til å relatere til tidligere situasjoner og erfaringer med bevegelse. Disse elevene vil kunne sammenligne sine egne prestasjoner med egne tidligere prestasjoner, noe som har vist seg å medføre læring (Duda & Nicholls, 1992). Denne verktøykassen kan nok også bidra til at disse elevene har en bredere forståelse av bevegelsesmønstre og atletisk

kompetanse, og dette vil kunne komme godt med i kroppsøvfingsfaget ettersom mye av undervisningen vil kunne relateres til denne kunnskapen.

Avslutningsvis er det verdt å nevne at undersøkelsen ble gjennomført på videregående skole, og når elevene har kommet opp i denne alderen er det nok visse forskjeller ved treningen sammenlignet med da de var yngre. Etter hvert som elevene blir eldre trener de gjerne mer på egenhånd, ettersom det er færre og færre av elevene som tilhører noe idrettslag jo eldre elevene blir (Norges Idrettsforbund, 2020). Med andre ord er det eleven selv som styrer treningshverdagen sin, og dette krever flere tiltak som passer godt innunder de selvregulerende prosessene. For det første vil det være naturlig å snakke om selvkontroll i denne settingen. Selvkontroll blir av Duckworth og Gross (2014) dratt frem som en viktig egenskap for å kunne yte best mulig sosial kompetanse, men det innebærer kanskje først og fremst at eleven klarer å være i stand til å regulere egne tanker og følelser. Å dra på trening etter skolen krever derfor en form for selvdisiplin, og denne selvdisiplinen er relevant for kroppsøvfingsfaget ettersom særlig de eldre elevene må kunne ta ansvar for egen læring og utvikling (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). At selvkontroll bidrar til å effektivisere egne selvreguleringsstrategier støttes også av annen tidligere forskning (Karreman et al., 2006; Spinrad et al., 2007).

Elever som trener på fritiden vil også i flere tilfeller kunne ha erfaring med å forholde seg til rutiner, regler og fordeling av oppgaver, og i tillegg vil elevene kunne ha erfaring rundt planlegging og egenobservasjon. Gjennom egenobservasjon vil elevene som trener kunne overvåke egne prestasjoner. Denne egenobservasjonen er en del av å bli selvregulerende, og man kan trekke tråder til kroppsøvfingsfaget. Forskning kan vise til at egenobservasjon har en positiv innflytelse på prestasjoner når det kommer til å lære en ny ferdighet, og elever som trener på fritiden og som er flinke til å loggføre og observere egne prestasjoner vil derfor kunne score sterkere på selvregulering enn de som ikke trener (Kitsantas et al., 2018) Videre ser det ut til at det også er disse elevene som ofte søker hjelp fra andre medelever eller lærere, i tillegg til at de også er flinkere til å ta imot og benytte seg av konstruktive tilbakemeldinger (Kitsantas et al., 2018).

## 5.0 Avsluttende betraktninger

Det siste tiåret har Norge lagt ned en stor innsats for å styrke vurdering for læring i alle fag, inkludert kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019). Innunder dette har selvregulering vært en viktig del. Den sykliske prosessen som Zimmerman (2000) illustrerer har vist seg avgjørende å mestre for å oppnå læring i fag. Denne studien har hatt som formål å belyse sentrale aspekter ved hvilke elever som opplever selvregulering i kroppsøvingsfaget. Mer spesifikt har studien prøvd å forklare hva som ligger til grunn for at enkelte elever selvregulerer mer enn andre. Dette har blitt gjort gjennom å belyse flere variabler, samt se sammenhenger opp mot tidligere forskning og teori. Målet har hele tiden vært å øke forståelsen rundt selvregulering i kroppsøving, og hvordan det kan tilrettelegges for økt grad av dette. Gjennom kjennskap til ulike strategier og metoder har ambisjonen vært å tydeliggjøre hva som kjennetegner elever som selvregulerer. Ved bruk av de samme strategiene håper vi dagens og fremtidens kroppsøvingslærere skal kunne tilrettelegge for økt grad av selvregulering hos hver enkelt elev.

### 5.1 Studiens konklusjoner

Med bakgrunn i problemstillingen har denne studien prøvd å finne ut mer om hvilke elever det er som selvregulerer i ulik grad i kroppsøvingsfaget. Dette har blitt undersøkt ved å analysere noen ulike variabler opp mot en variabel for selvregulering, og funn fra disse analysene indikerer at det er noen konkrete kjennetegn ved elever som effektivt selvregulerer i kroppsøving. Basert på studiens analyser ser det ut til å være sterkest sammenheng mellom elevens egen opplevde kompetanse og grad av selvregulering. Det ser altså ut til at de elevene som i størst grad selvregulerer i faget også er de mest kompetente. For å generalisere kan disse elevene gjenkjennes ved at de har medlemskap i idrettslag, og de er aktive på fritiden. Videre ser gutter ut til å selvregulere i større grad enn jenter, noe som også kan forklares med den opplevde forskjellen i kompetanse mellom kjønnene. Ettersom mye tyder på at jenter tenderer mot å bli nedprioritert i faget, noe som synliggjøres både gjennom karakterer, valg av aktiviteter i undervisningen og hvilken kompetanse kroppsøvingslærere ser ut til å tillegge verdi (Aasland, 2019; Fagrell et al., 2012; Lagestad 2017), kan dette forklare hvorfor jenter rapporterer om både lavere grad av kompetanse og selvregulering. Videre er jentene også underrepresentert når det gjelder medlemskap i idrettslag, en annen variabel som ser ut til å ha sammenheng med både grad av selvregulering og opplevd kompetanse i faget. Dermed virker det som om det er et sammensatt spekter av årsaker som medfører at jentene i mindre grad enn guttene selvregulerer i faget. En klar anbefaling til kroppsøvingslærere blir derfor å forsøke å tilrettelegge for

undervisning som oppleves relevant også for jenter og elever uten idrettsbakgrunn. Dette vil kunne medføre at også disse elevene kan oppleve både mestring og kompetanse i faget, noe som videre kan bidra til å øke disse elevenes grad av selvregulering. Dette vil kunne skape både trivsel og læring, og det vil kunne tilrettelegge for at flere elever kan oppnå livslang bevegelsesglede.

På bakgrunn av tidligere forskning ble det opprettet en hypotese om at elever med minoritetsbakgrunn ville selvregulere i mindre grad i faget. Denne hypotesen fant ingen støtte ettersom studiens analyser ikke fant noen sammenhenger mellom hverken religion eller etnisitet og grad av selvregulering. Derfor er det ikke utenkelig at disse elevene selvregulerer på lik linje som sine medelever, noe som må anses som positivt, særlig med tanke på den innsatsen som legges ned i den norske skolen for å tilrettelegge for mangfold og like muligheter for alle. Studien ble gjennomført på elever i den videregående skole, og ettersom puberteten er godt i gang eller fullført hos de aller fleste elevene, er det lett å tenke at det i nettopp denne aldersgruppen ville dukke opp utfordringer knyttet til kropp, etnisitet og religion. Samtidig er kanskje disse elevene mer integrert i den norske skolekulturen enn det som er tilfellet for minoritets elever i grunnskolen. Dessuten er undervisning i den videregående skolen frivillig, og foreldrene er i mindre grad involvert i barnas undervisning. Minoritetsforeldres kritiske blikk på noen elementer i kroppsøvningsfaget har blitt nevnt som en utfordring (Green, 2008), og denne problematikken forsvinner kanskje gradvis jo eldre og mer selvstendige elevene blir. Derfor ville det vært interessant å gjennomføre lignende undersøkelser på elever i grunnskolen, da det kan tenkes at dette ville kunne ha påvirket resultatene noe.

## **5.2 Begrensninger med studien og veien videre**

Denne studien har, som de fleste andre studier, sine begrensninger som det må tas hensyn til ved tolkning av resultatene. Den største begrensningen er at det basert på studiens metoder ikke er mulig å finne kausalitet, ettersom studien er basert på en tverrsnittsundersøkelse som er gjennomført kun på ett tidspunkt, og uten en intervensjonsgruppe. Dette gjør at de sammenhengene analysene har identifisert, ikke gir noen klare bilder av årsak og virkning på de ulike fenomenene.

Videre er det noen andre faktorer som også trekker ned generaliserbarheten ved studien. Datamaterialet som ble benyttet i studien ble innsamlet i 2016, og selv om faget sannsynligvis

fremstår nokså likt den dag i dag, kan dette uansett føre til noen begrensninger ved utvalgets representativitet. Det er også verdt å nevne at det har blitt innført ny læreplan som kan ha hatt betydning for hvordan kroppsøvingundervisningen foregår. I tillegg har verden vært gjennom en pandemi som har hatt store konsekvenser for samfunnet, og dessuten er ungdomskultur noe som er i rask endring. Det er derfor ikke utenkelig at alle disse faktorene i mer eller mindre grad kan gjøre studien mindre representativ for dagens kroppsøving.

Videre består utvalget kun av elever på videregående skole, noe som også kan regnes som en svakhet. I videregående skole er opplæringen frivillig, noe som ikke er tilfellet for grunnskolen. Ettersom elevene på videregående selv har valgt hvilken utdanningslinje de skal gå, vil det derfor i noen tilfeller være mindre mangfold i klassene, sammenlignet med grunnskolen. Dessuten har elevene blitt eldre, og de fleste har kommet lenger både fysisk, psykisk, kognitivt og sosialt, samtidig som karakterene de oppnår i faget vil være av større betydning for elevenes fremtid. Alt dette er med på å gjøre at faget er noe annerledes i videregående skole kontra grunnskolen.

Det kan også tenkes at det norske utvalgets geografiske tilholdssted er en begrensning, ettersom hele det norske utvalget har tilhørighet til Rogalandområdet. Samtidig har reliabiliteten til utvalget blitt kontrollert for nettopp dette gjennom å blant annet undersøke minoritetsraten og raten for medlemskap i idrettslag opp mot den norske populasjonen for aldersgruppen.

Videre vil det være naturlig å se på mulige begrensninger ved studiens variabler. Blant annet vil opplevd kompetanse, aktivitetsnivå og deltakelse i idrettslag på mange måter anses som noenlunde like. Likevel ble alle disse variablene benyttet, blant annet på grunn av bredde og størrelse forståelse rundt grad av selvregulering. Ettersom studien ble gjennomført på videregående skole er det også nærliggende å tro at flere elever trener alene, og utenfor idrettslag, siden forskning kan vise til nedgang rundt deltagelse i organisert idrett ved ungdomsalder (Norges Idrettsforbund, 2020; Ødegård et al., 2016). Det ble derfor sett på som relevant for forskningen å ha med variabler som viste både de som trente alene eller utenfor organisert idrett, samt de som var medlem i idrettslag. Selv om disse variablene måler noe av det samme er de nokså forskjellige fra hverandre, ettersom hele 92.6 % av elevene trente på fritiden, sammenlignet med at 43.1 % av elevene var aktive i idrettslag. Det er også verdt å nevne at det fantes noen svakheter knyttet til hvordan et par av variablene som ble benyttet i studien ble målt. For eksempel vil det være nokså individuelt hvordan de ulike elevene tolker



det å trene eller å ikke trene, og det er heller ikke sikkert elevene har samme oppfatning av hva det innebærer å være medlem i et idrettslag. Dessuten vil det også kunne være uklarerhet omkring hva det er som defineres som et idrettslag.

For veien videre vil det vært interessant å se nærmere på andre variablers sammenheng med selvregulering. Denne studien har primært begrenset seg til å se på om selvregulering har sammenheng med kompetanse, trening og aktivitet utenfor skolen, samt kjønn og religion/etnisitet. Et eksempel på en annen variabel som kunne vært av interesse er foreldrenes sosioøkonomiske status. Forskning har allerede tydeliggjort at dette utgjør en forskjell i skolen (Bøe, 2015), og det kunne derfor vært spennende å se om sosioøkonomisk status også har sammenheng med grad av selvregulering i kroppsøvningsfaget. Fremtidig forskning kunne også med fordel gjort undersøkelser i grunnskolen, ettersom det kunne vært interessant å se ulikheter fra vår analyse på videregående skole opp mot analyser gjennomført i grunnskolen. Flere moderne forskningsprosjekter som omhandler selvregulering i grunnskolen, kunne gitt nyttig informasjon til hvordan man best mulig bør tilrettelegge undervisningen allerede fra tidlig skolealder. Med mer kunnskap tilgjengelig vil det være større muligheter til å fange opp de elevene som tidlig faller utenfor faget. Til slutt kunne det vært interessant å undersøke hvordan en modellbasert praksis hadde påvirket selvregulering i faget. Ved bruk av ulike læreplanmodeller kan undervisningen tilpasses flere kompetansemål, og på den måten kan kroppsøvningsfaget i større grad oppleves som helhetlig og meningsfylt. På denne måten vil blant annet læreren kunne tilpasse flere forskjellige læreplanmodeller til den aktuelle klassen og det spesifikke formålet, noe som videre kanskje kan ha betydning for elevenes selvregulering.

## 6.0 Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving»: En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – Storbyuniversitetet.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoppsummering*. (NOVA-rapport 5/14) Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Backer-Grøndahl, A. & Nærde, A. (2015). Den viktige og vanskelige selvreguleringen hos barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 52(6), 497-503.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. & Jourden, F.J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 60(6), 941-951. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.6.941>
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International journal of behavioral development*, 14(2), 153-164. <https://doi.org/10.1177/016502549101400203>
- Bøe, T. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling: Familiestressmodellen og familieinvesteringsperspektivet*. (IS-2412). Helsedirektoratet. <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2722380>
- Capel, S. (2007). Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject. *The Curriculum Journal*, 18(4), 493–507. <https://doi.org/10.1080/09585170701687936>
- Cardinal, B.J., Yan, Z. & Cardinal, M.K. (2013). Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life?

- Journal of physical education, recreation & dance*, 84(3), 49-53.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736>
- Cleary, T.J. & Zimmerman, B.J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of applied sport psychology*, 13(2), 185-206.  
<https://doi.org/10.1080/104132001753149883>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.utg.). Lawrence Erlbaum.
- Dagkas, S., Benn, T., & Jawad, H. (2011). Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport. *Sport, Education and Society*, 16(2), 223-239. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540427>
- Davis, E.A. (2003). Prompting middle school science students for productive reflection: Generic and directed prompts. *The journal of the learning sciences*, 12(1), 91-142.  
[https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1201\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1201_4)
- Dewar, A. J. & Kavussanu, M. (2011). Achievement goals and emotions in golf: The mediating and moderating role of perceived performance. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 525-532. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.005>
- Dewar, A. J. & Kavussanu, M. (2012). Achievement goals and emotions in team sport athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(4), 254.  
<https://doi.org/10.1037/a0028692>
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325.  
<https://doi.org/10.1177/0963721414541462>.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Duivenvoorden, J., Van Der Kamp, J., Hilvoorde, I. V. & Savelsbergh, G. (2021). Self-regulated learning strategies during self-controlled practice in physical education.

- Journal of Physical Education and Sport*. 21(2). 894-903. Artikkel 111.  
<https://doi.org/10.7752/jpes.2021.02111>
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101–118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvingsfaget: En undersøkelse av trivselen i kroppsøvingsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune* [Masteroppgave]. Norges Idrettshøyskole.
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving. *Kroppsøving*, 52(4), 21–26.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. I L.B. Resnick (red.), *The nature of intelligence* (s. 231-235). Earlbaum.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. I F.E. Weinert & R.H. Kluwe (red.), *Metacognition, motivation and understanding* (s. 21-29). Lawrence Erlbaum.
- Forgas, J.P., Baumeister, R.F. & Tice, D.E. (2009). *Psychology of self-regulation. Cognitive, affective and motivational processes*. Psychology Press.
- Forskrift til opplæringslova (2020). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724/kap3#kap3>
- Garcia, T & Pintrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. I. D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. (s. 127-153). Lawrence Erlbaum Associates.

- Gliem, J.A. & Gliem, R.R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's Alpha reliability coefficient for Likert-type scales [Paperpresentasjon]*. 2003 midwest research to practice conference in adult, continuing and community education. The Ohio State University. Hentet fra <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem%20%26%20Gliem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Green, K. (2012). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, education and society*, 19(4), 357-375. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.683781>
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. London: Sage.
- Guðmundsdóttir, M.L., Jón Sigfússon, J. & Sigfúsdóttir, I. D. (2014). *Ánægja í íþróttum: Niðurstöður rannsókna meðal framhaldsskólanema*. Rannsóknir & greining.
- Hagstofan. (2017). Yfirlit yfir nemendur á framhaldsskólasatigi. Hentet fra <https://www.hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/yfirlit/>
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäteten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 89–103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000039>
- Hansen, K. (2005). Bare når jeg må – om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet. *Nordland fylkeskommune, enhet for fysisk aktivitet og folkehelse*. Høgskolen i Nesna. 6-50.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on students learning: A meta-analyses. *Review of educational research*, 66(2), 99-136. <https://doi.org/10.3102/00346543066002099>
- Karabenick, S. A. & Dembo, M, H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*. 126(1), 33-43. <https://doi.org/10.1002/tl.442>

- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2006). Parenting and Self-Regulation in Preschoolers: A Meta-Analysis. *Infant and Child Development*, 15(6), 561–579. <https://doi.org/10.1002/icd.478>
- Kitsantas, A., Kavussanu, M., Corbatto, D.B. & Van De Pol, P.K.C. (2018). Self-Regulation in Athletes: A Social Cognitive Perspective. I D. H. Schunk & J. A. Greene (Red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 49-63). Routledge.
- Kitsantas, A & Zimmerman, B.J. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: a microanalytic study. *Journal of applied sport psychology*, 14(2), 91-105. <https://doi.org/10.1080/10413200252907761>
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassandra, M., & Dermitzaki, I. (2012). Selfregulated 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>
- 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), 86-93.
- Kotrlik, J.W., Williams, H.A. & Jabor, M.K. (2011). Reporting and interpreting effect size in quantitative agricultural education research. *Journal of agricultural education*, 52(1), 132-142. <https://doi.org//10.5032/jae.2011.01132>
- Kolovelonis, A., Goudas, M. & Dermitzaki, I. (2012). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(3), 221-235. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.671592>
- Krumsvik, R.J. (2019). Gutter er gutter. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 36(2), 115-132. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2019-02-03>
- Lagestad, P. (2017) Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? – En studie av jenters og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Utdanningsforskning. Acta Didactica Norden*. 11(1). 4-21. <https://doi.org/10.5617/adno.2609>

- Lagestad, P. & Mestad, I. (2018). Inkludering av minoritetsspråklige elever i kroppsøvingfaget – utfordringer og strategier med utgangspunkt i et lærerperspektiv. *Journal for research in arts and sports education*, 2(3), 18-33.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v2.1159>
- Larsson, H. & Redelius, K (2008). Swedish physical education research questioned – current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381–398. <https://doi.org/10.1080/17408980802353354>
- Laxdal, A.G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage vitenarkiv. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2657854>
- Laxdal, A.G., Mjåtveit, A., Leibinger, E., Haugen, T. & Giske, R. (2020). Self-regulated learning in physical education: An analysis of perceived teacher learning support and perceived motivational climate as context dependent predictors in upper secondary school. *Scandinavian journal of educational research*, 64(7), 1120-1132.
- Laxdal, A. & Thorgeirsson, S. (2022). *Úreitt nálgun til íþróttakennslu: heilsuorðræða, íþróttavæðing og óhófleg áhersla á keppni*. Upublisert manuskript.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990) *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lyngstad, I. (2018). Hiding techniques in physical education: categories, causes underlying and pedagogy. I. V. Mahlangu (Red.), *Reimagining new approaches in teacher professional development*. (s. 107-122). IntechOpen.
- Martin, E., Rudisill, M., & Hastie, P. (2009). The effectiveness of a mastery motivational climate motor skill intervention in a naturalistic physical education setting. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 227-240.  
<https://doi.org/10.1080/17408980801974952>
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 60(1), 48-58.

- Mertens, D. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5. utg.). Sage Publications Inc.
- Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A. M., & Sunnevåg, A. K. (2011). *Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller*. (Rapport 14/2011). Høgskolen i Hedmark. [https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133966/rapp14\\_2011.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/133966/rapp14_2011.pdf?sequence=1)
- Norem, J. K. & Cantor, N. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social cognition*, 7(2), 92-112. <https://doi.org/10.1521/soco.1989.7.2.92>
- Norges Idrettsforbund. (2020). *Nøkkeltallsrapport 2020*. <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/9f94ba79767846d9a67d1a56f4054dc2/nokkeltallsrapport-2020.pdf>
- Næss, F.D. (2000). Kroppsøving: Et fag på guttenes premisser? *Kroppsøving*, 50(1), 10–13.
- Olaussen, B.S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir & I.D. Hybertsen (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational psychology*, 23(2), 141-157. <https://doi.org/10.1080/01443410303224>
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: The role of motivational climates and differential achievement goals. *European physical education review*, 12(3), 289-315. <https://doi.org/10.1177/1356336X06069275>
- Ommundsen, Y. & Lemyre, P. (2007). Self-Regulation and Strategic Learning: *The Role of Motivational Beliefs and the Learning Environment in Physical Education*. 141-165.
- Ommundsen, Y. (2004). Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1(2) 183-197. <https://doi.org/10.1080/10413200490437660>



- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2(1), 155–166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T. & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of sports sciences*, 24(4), 367-382. <https://doi.org/10.1080/02640410400022060>
- Perry, N.E., Vandekamp, K.O., Mercer, L.K. & Nordby, C.J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_2)
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekarts, 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.
- Postholm, M.B. (2009). Læreres erfaringer med selvregulert læringsarbeid for elevene. I T. Steen-Olsen & M.B. Postholm (red.), *Å utvikle en lærende skole: Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (2011). *Lærerarbeid for elevenes læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick*. Cappelen Damm.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- 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>

- Roberts, G. C. (2012). Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we. I G.C. Roberts & D.C. Treasure (red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Human Kinetics.
- Sakhi, A.G. (2021, 17. mars). *Hva er Mottaksskolen?* Minskole.  
<https://www.minskole.no/mottaksskolen/Underside/7898>
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. I M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. I B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (red.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2. Utg.). Springer.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. I D.M. McInerney & S. Van Etten (red.), *Big theories revisited*. Information Age Publishing.
- Seippel, Ø., Strandbu, Å., & Sletten, M.A. (2011). *Ungdom og trening: Endring over tid og sosiale skillelinjer* (NOVA rapport 3/11). Nova.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO AS.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of educational psychology*, 89(1), 71-81. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. Kupfer, A., & Hofer, C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental Psychology*, 43(5), 1170–1186.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1170>
- SSB. (2017). Videregående opplæring og annen videregående utdanning. Hentet 12.02.2018 fra [www.ssb.no/vgu](http://www.ssb.no/vgu)

- SSB. (2017, 26. juni). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Statistisk Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>
- 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>
- Tajik, H., Støre, J.G. & Trettebergstuen, A. (2016, 12. juli). Når menn kommer dårligst ut. *Verdens Gang*. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/eQ0Mg/naar-menn-kommer-daarligst-ut>
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L. & Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American journal of preventive medicine*, 13(4), 317-323. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(18\)30182-X](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(18)30182-X)
- Thorjussen, I. M. (2020). *Physical education, diversity and inclusion: Students' narratives of inclusion and exclusion from an intersectional perspective*. [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole. NIH Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2716859>
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A. M. Sællerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 71-97). Gyldendal.
- Ungdata (2017). Ungdata fra Rogaland fylke. Hentet 29.08.2017 fra <http://www.ungdata.no/Kart?fylke=Rogaland>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 24. juli). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/barn-unge-og-voksne-med-innvandrerbakgrunn-i-grunnsoppleringen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 30. januar). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.2-hva-betyr-vurdering-for-laring-i-satsingen>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Van de Pol, P. K. C. & Kavussanu, M. (2011) Achievement goals and motivational responses in tennis: Does the context matter? *Psychology of Sport & Exercise*, 12(2), 176-183. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.09.005>
- Van de Pol, P. K. C., Kavussanu, M. & Ring, C. (2012) Goal orientations, perceived motivational climate, and motivational outcomes in football: A comparison between training and competition contexts. *Psychology of Sports & Exercise*, 13(4), 491-499. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.12.002>
- Van Sluijs, E. M., McMinn, A. M., & Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *British medical journal*, 335(7622), 335-703.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Thought and language*. MIT Press.
- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: om prosesser og mekanismer bak ikke deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeforhold*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Telemark.
- Walseth, K. (2013). Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play? *Sport, Education and Society* 20(3), 304–322. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>
- Wigfield, A., Klauda, S.L. & Cambria, J. (2011). The development of academic self-regulatory processes. I B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

- Wright, J. (1996). The Construction of Complementarity in Physical Education. *Gender and Education*, 8(1), 61–80.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. I M. Boekerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *The Handbook of Self-Regulation*. 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](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B.J. (2004). Sociocultural influence and students' development of academic self-refulation: A social-cognitiv perspective. I D.M. McInerney & S. Van Etten (red.), *Big theories revisited*. Information Age Publishing.
- 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., & 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/10.3102/00028312023004614>
- 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://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Ødegård, G., Bakken, A., & Strandbu, Å. (2016). *Idrettsdeltakelse og trening blant ungdom i Oslo: Barrierer, frafall og endringer over tid*. (Rapport 7/2016). Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmloi/handle/11250/2445378>

## 7.0 Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjenning fra FEK



Kim-Victor Rom  
Hansen

Besøksadresse:  
Universitetsveien 25  
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 24/01/2022

#### **Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Hvilke elever selvregulerer i kroppsvingsfaget?**

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

Kommentar fra godkjenner:

FEK godkjenner søknaden under forutsetning av at prosjektet gjennomføres som beskrevet i søknaden.

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](mailto:post@uia.no) -  
[www.uia.no](http://www.uia.no)

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

## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



Aron Gauti Laxdal  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 13.10.2018

Vår ref: 49932 / 3 / AOP

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2018. Meldingen gjelder prosjektet:

49932	<i>The Learning environment in upper secondary School physical education</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Aron Gauti Laxdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 38 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



## Vedlegg 3: Infoskriv

# Læringsmiljø i kroppøving

### Kjære deltaker

Formålet med denne undersøkelsen er å få mer kunnskap om læringsmiljøet i kroppøving med et håp om å forbedre deres opplevelse av faget.

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. Intervjuguiden er noe omfattende og tar omtrent 25 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 2019.

Aron Gauti Laxdal, stipendiat ved Universitetet i Stavanger, er ansvarlig for undersøkelsen og er det noe du lurer på angående den er det bare å ta kontakt med ham.

Aron Gauti Laxdal  
Universitetet i Stavanger  
aron.laxdal@uis.no  
4526 5312

*Aron Laxdal*





## Vedlegg 4: Spørreskjema

1. Fødselr \_\_\_\_\_

2. Kjønn:

- Gutt
- Jente

3. Føler du at dine religiøse meninger påvirker din evne til å delta i kroppøving på skolen?

- Ja
- Nei

4. Ser du på deg selv som etnisk norsk?

- Ja
- Nei

5. Kroppøvingstimene gjennomføres ...

- Alltid felles for begge kjønn
- Som regel felles for begge kjønn, men av og til i kjønnsdelte grupper
- Som regel i kjønnsdelte grupper, men av og til felles
- Alltid i kjønnsdelte grupper

6. Hvor lang tid har dere til å dusje og skifte klær fra kroppøvingstimen er ferdig til neste time begynner?

- Ca. 5-10 min
- Ca. 15-20 min
- Mer enn 25 min
- Kroppøving er som regel dagens siste time

7. Dusjer du etter kroppøvingstimene?

- Aldri
- Sjelden
- Oftest
- Alltid

8. Er du glad i kroppøving som fag

- Ja
- Nei

9. Er du medlem i et idrettslag

- Ja
- Nei

10. Hvor mange timer i uken bruker du på organisert trening med et idrettslag? \_\_\_\_\_

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

Her skal du gi uttrykk for hvordan du opplever forholdet til kroppsvingslæreren din.

	Helt u enig		Nøytral			Helt enig	
<b>I kroppsvingstimene...</b>							
12. Får vi hjelp av læreren til å forbedre oss.	1	2	3	4	5	6	7
13. Gir læreren oss følelsen av at vi er flinke.	1	2	3	4	5	6	7
14. Føler vi at læreren liker når vi lykkes.	1	2	3	4	5	6	7
15. Gir læreren oss følelsen av at vi mestrer aktivitetene i timene.	1	2	3	4	5	6	7
16. Støtter læreren oss.	1	2	3	4	5	6	7
17. Oppmuntrer læreren oss til å jobbe sammen i kroppsvingstimene.	1	2	3	4	5	6	7
18. Respekterer læreren oss.	1	2	3	4	5	6	7
19. Dyrer læreren seg om oss.	1	2	3	4	5	6	7
20. Føler vi at læreren er vennlig mot oss.	1	2	3	4	5	6	7
21. Føler vi at læreren gir oss valgmuligheter og alternativer.	1	2	3	4	5	6	7
22. Føler vi at læreren forstår oss.	1	2	3	4	5	6	7
23. Har læreren tro på våre evner til å gjøre det bra i timene.	1	2	3	4	5	6	7
24. Oppfordrer læreren oss til å stille spørsmål.	1	2	3	4	5	6	7
25. Prover læreren å forstå våre synspunkt for han/hun foreslår alternative løsninger.	1	2	3	4	5	6	7
26. Lytter læreren til hvordan vi ønsker å gjøre ting.	1	2	3	4	5	6	7

I kroppøvingstimene...	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Nesten alltid	Alltid
27. Informerer læreren oss om hva vi skal lære	1	2	3	4	5	6
28. Presenterer læreren klare mål for timen, og hva som blir forventet av oss	1	2	3	4	5	6
29. Gir læreren tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på vårt arbeid	1	2	3	4	5	6
30. Gir læreren tydelige råd om hvordan vi kan forbedre våre prestasjoner	1	2	3	4	5	6
31. Er læreren opptatt av at vi lærer nye aktiviteter	1	2	3	4	5	6
32. Gir læreren åpne oppgaver hvor vi kan prøve ut ulike løsninger	1	2	3	4	5	6
33. Er læreren lydhør for våre tilbakemeldinger, og tar hensyn til denne i senere undervisning	1	2	3	4	5	6
34. Gir læreren oss mulighet til å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling	1	2	3	4	5	6
35. Avslutter læreren timene med en kort samtale om hva vi har lært i dagens økt	1	2	3	4	5	6
36. Sørger læreren for at vi kommer raskt i gang med det vi skal gjøre	1	2	3	4	5	6
37. Virker timene godt planlagt	1	2	3	4	5	6
38. Kommer læreren presist til timen	1	2	3	4	5	6
39. Er læreren flink til å organisere undervisningen	1	2	3	4	5	6
40. Har læreren kontroll i timene	1	2	3	4	5	6
41. Vet vi hva vi skal gjøre	1	2	3	4	5	6

**Her skal du gi uttrykk for hvordan du opplever kroppøvingstimene.**

**I kroppøvingstimene...**

	Helt uenig		Nøytral		Helt enig
42. Har elevene en god følelse når de gjør det bedre enn sine medelever.	1	2	3	4	5
43. Blir elevene straffet når de gjør en feil.	1	2	3	4	5
44. Er det viktig å være bedre enn de andre.	1	2	3	4	5
45. Gir læreren mest oppmerksomhet til de beste.	1	2	3	4	5
46. Er det viktig å gjøre det bedre enn andre.	1	2	3	4	5
47. Favoriserer læreren enkelte elever.	1	2	3	4	5
48. Blir elevene oppmuntret til å gjøre det bedre enn medelevene.	1	2	3	4	5
49. Ønsker alle elevene å være best.	1	2	3	4	5
50. Blir bare de beste elevene lagt merke til.	1	2	3	4	5
51. Er elevene redd for å gjøre feil.	1	2	3	4	5
52. Oppnår bare noen få elever stjernestatus.	1	2	3	4	5
53. Blir innsats belønnet.	1	2	3	4	5
54. Er læreren opptatt av å utvikle/forbedre ferdigheter blant elevene.	1	2	3	4	5
55. Er fremgang hos hver enkelt elev viktig.	1	2	3	4	5
56. Prover elevene å lære seg nye ferdigheter.	1	2	3	4	5
57. Blir elevene oppmuntret til å trene på det de ikke er så flinke til.	1	2	3	4	5
58. Vil læreren at vi skal prøve ut nye ferdigheter.	1	2	3	4	5
59. Liker elevene å konkurrere mot noen som er bedre enn dem.	1	2	3	4	5
60. Har alle elevene en viktig oppgave når vi setter sammen lag som skal konkurrere mot andre utenom klassen.	1	2	3	4	5
61. Får de aller fleste elevene delta når det gjennomføres lagkonkurranser mot andre.	1	2	3	4	5

	Helt uenig		Nøytral			Helt enig	
62. Jeg kan bestemme hvilke aktiviteter jeg vil øve på i kroppøving	1	2	3	4	5	6	7
63. Jeg har noe å si om hvilke ferdigheter jeg ønsker å øve på i kroppøving.	1	2	3	4	5	6	7
64. Jeg føler at jeg er aktiv i kroppøving fordi jeg ønsker det selv.	1	2	3	4	5	6	7
65. Jeg må tvinge meg selv for å delta i kroppøvingstimene	1	2	3	4	5	6	7
66. Jeg føler en viss handlingsfrihet i kroppøvingstimene.	1	2	3	4	5	6	7
67. Jeg kan påvirke hva jeg gjør i kroppøvingstimene.	1	2	3	4	5	6	7
68. Jeg tror jeg er ganske god i kroppøving.	1	2	3	4	5	6	7
69. Jeg er fornøyd med mine prestasjoner i kroppøvingsfaget.	1	2	3	4	5	6	7
70. Jeg klarer aktivitetene i kroppøving godt etter å ha holdt på med dem en liten stund	1	2	3	4	5	6	7
71. Jeg har gode ferdigheter i kroppøving	1	2	3	4	5	6	7
72. Kroppøving er et fag jeg ikke får til.	1	2	3	4	5	6	7
73. Når kroppøvingstimen er ferdig tenker jeg over hva jeg har lært	1	2	3	4	5	6	7
74. Når aktiviteten er tung eller vanskelig gir jeg opp eller deltar minst mulig	1	2	3	4	5	6	7
75. Jeg over på noen av de ferdighetene vi har lært i kroppøving, selv om jeg ikke trenger å gjøre det	1	2	3	4	5	6	7
76. Selv om aktivitetene er kjedelige og uinteressante, holder jeg på til timen er ferdig	1	2	3	4	5	6	7
77. Før kroppøvingstimen begynner, tenker jeg på hva jeg må gjøre for å lære noe	1	2	3	4	5	6	7
78. Når kroppøvingstimen er ferdig, tenker jeg ofte tilbake og lurer på hva vi skulle lære i timen	1	2	3	4	5	6	7
79. Når læreren snakker tenker jeg på andre ting og hører ikke etter	1	2	3	4	5	6	7
80. Underveis i timen vurderer jeg aktiviteten for å se om jeg lærer noe	1	2	3	4	5	6	7
81. 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 svare på noen spørsmål knyttet til ballundervisningen i kroppsøvingstimene

	Helt uenig		Nøytral		Helt enig
82. Jeg er flink i de fleste ballaktiviteter (Fotball, Håndball, Basketball, Volleyball osv.)	1	2	3	4	5
83. Ballaktiviteter i kroppsøving er kjedelig	1	2	3	4	5
84. Jeg synes for mange kroppsøvingstimer brukes på ballaktiviteter	1	2	3	4	5
	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Oftre	Alltid
85. De som er flinke i ballspill hjelper til at de andre blir gode?	1	2	3	4	5
86. Kroppsøvingslæreren bruker tid på å lære oss reglene i ballspillene	1	2	3	4	5
87. Når vi spiller er det kroppsøvingslæreren som dommer	1	2	3	4	5
	Svært lite				Svært mye
88. Hvor stor andel av kroppsøvingstimer brukes på ballaktiviteter?	1	2	3	4	5
89. Hvor mye av timen brukes på spill?	1	2	3	4	5
90. Hvor mye av tiden brukes til å lære ballteknikk (for eksempel skudd, pasninger, finter eller fingerslag)	1	2	3	4	5

Hvor ofte brukes de forskjellige ballaktivitetene i kroppsøvingsundervisningen?	Aldri	Sjelden	Av og til	Oftre	Svært Ofte
91. Fotball	1	2	3	4	5
92. Håndball	1	2	3	4	5
93. Basketball	1	2	3	4	5
94. Volleyball	1	2	3	4	5
95. Inncbandy	1	2	3	4	5
96. Annet	1	2	3	4	5

	Ikke i det hele tatt					I veldig stor grad
97. Påvirker situasjoner knyttet opp mot garderoben (skifning av klær, dusjing o.l.) din deltakelse i kroppøvingstimene?	1	2	3	4	5	6
98. Påvirker situasjoner knyttet opp mot garderoben (skifning av klær, dusjing o.l.) din innsats i kroppøvingstimene?	1	2	3	4	5	6
99. Påvirker tiden du har til å skifte klær og dusje etter kroppøvingstimene din innsats?	1	2	3	4	5	6
100. Hva var den siste karakteren du fikk i kroppøving?	1	2	3	4	5	6

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

Jeg føler meg...	Helt uenig	Uenig	Delvis uenig	Nøytral	Delvis enig	Enig	Helt enig
101. støttet	1	2	3	4	5	6	7
102. forstått	1	2	3	4	5	6	7
103. lyttet til	1	2	3	4	5	6	7
104. verdsatt	1	2	3	4	5	6	7
105. trygg	1	2	3	4	5	6	7

106. Skole: \_\_\_\_\_

107. Klasse: \_\_\_\_\_