

## **Læreres undervisningspraksis i videregående opplæring**

En kvalitativ studie om hvordan komponenter av selvregulert læring og samregulert læring viser seg i lærerens arbeid i videregående skole.

ANDREA HEIMDAL

### **VEILEDER**

Velibor Bobo Kovac

**Universitetet i Agder, 2024**

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk  
Emnekode: PED-511

*«... Det er i disse årene vi blir bevisst på hvem vi var, hvem vi er og hvem vi vil bli ...»  
(NOU:2019, s. 9)*

## Sammendrag

Bakgrunnen for denne masteroppgaven, baserer seg på å rette et større fokus mot kvalitetsinnholdet i elevenes utvikling og læring i den videregående opplæringen. Dette følger av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017), som presiserer at det er lærerens oppgave å følge elevenes utvikling og fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier. Samtidig er denne studien relatert til mandatet for videregående opplæring, som skal fremme elevens lærelyst, motivasjon og trivsel (NOU, 2018:15). Dette medfører at ambisjonene for kommunen og skolen om elevens livslange læring, krever en nær tilnærming fra skolen og lærere. Studien utforsker hvordan lærere i videregående skole blant annet støtter elevenes utvikling av kognitive og metakognitive strategier ved bruk av komponenter av selvregulert læring (SRL) og samregulert læring (CoRL). På grunnlag av dette, er problemstillingen for studien formulert på følgende måte: *Hvordan viser ulike komponenter av selvregulert læring og samregulert læring seg i lærerens arbeid i videregående skole?*

For å belyse studiens problemstilling, har jeg blant annet benyttet teori om elevenes selvregulerte læring, lærerens rolle i undervisning, motivasjon og samregulerende læring. For å få en dypere innsikt i lærernes praksisutførelser, ble det utført tre kvalitative semistrukturerte intervjuer med lydopptak av tre lærere fra tredje videregående. Den tematiske analysen identifiserte fire hovedtema: planlegging, selvkontroll, lærerstøtte og lærersamarbeid. Funnene viser til at samtlige lærere benytter komponenter av SRL og CoRL strategier i sin undervisning og planlegging. Resultatene fra undersøkelsen viser også til at elevenes planlegging og mestringstro styrkes når det foreligger en strukturert oppfølging og tilpasning av vurdering- og undervisningsformer

**Nøkkelord:** Selvregulert læring, motivasjon, lærerrollen, samregulert læring, lærerstøtte.

## Abstract

The background of this master's thesis focuses on the quality content in students' development and learning in upper secondary education. This follows from LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017), which emphasizes that the teacher must monitor students' development and promote their motivation, attitude, and learning strategies. At the same time, this study is related to the mandate for upper secondary education, which aims to encourage students' desire to learn, motivation, and well-being (NOU, 2018:15). This implies that the ambitions of the municipality and the school regarding students' lifelong learning require a close approach from the school and teachers. The study explores how teachers in upper secondary schools support students' development of cognitive and metacognitive strategies through components of Self-regulated learning (SRL) and co-regulated learning (CoRL). Based on this, the research question is formulated as this: *How do different components of Self-regulated learning and co-regulated learning manifest in the teachers' work in upper secondary school?*

To answer the research question, I have used theories on students' Self-regulated learning, teacher's role in teaching, motivation, and co-regulated learning. To gain deeper insight into the teachers' practices, qualitative semi-structured interviews were conducted with audio recordings of three third-year upper secondary teachers. The thematic analysis identified four main themes: planning, self-control, teacher support and teacher collaboration. The findings indicate that all teachers use components of SRL and CoRL strategies in their teaching and planning. The results from the study also show that student planning and self-efficacy are strengthened when there is structured follow-up and adaptation of assessment and teaching methods.

**Keywords:** Self-regulated learning, motivation, teacher role, co-regulated learning, teacher support.

## Forord

Syv år på Universitetet i Agder går nå mot slutten. Det har vært noen lærerike, interessante og krevende år. Det er vemodig og surrealistisk at denne masteroppgaven utgjør mitt siste arbeid ved Universitetet i Agder. Års studium i samfunnsfag, barnehagelærer bachelor, videre fulgt med pedagogikk masterstudier har gitt meg verdifulle erfaringer, kunnskaper og minner som jeg tar med meg videre inn i yrkeslivet.

Masterskrivingen har vært en lang prosess, preget av oppturer og nedturer. Det har vært en berg- og- dalbane av følelser. På tross av dette har jeg gjort meg oppmerksom på min utvikling av faglige og akademiske kunnskaper, samtidig som jeg også har lært enormt mye om meg selv. Jeg føler meg begavet som har hatt muligheten til å få oppleve en prosess som dette.

Først vil jeg rette en stor takk til rektorene ved de ulike skolene for godt samarbeid med utvelgelse av informanter. Videre ønsker jeg å rette en stor takknemlighet for de tre intervjudeltakerne som tok seg tid til å dele sine erfaringer og tanker inn til min studie. Uten dere ville ikke studien funnet sted. Jeg vil også takke min eksepsjonelle veileder Velibor Bobo Kovac for gode samtaler, metodisk og teoretisk veiledning gjennom hele skrive prosessen. Dine raske og grundige tilbakemeldinger setter jeg umåtelig stor pris på.

Takk for nå UIA.

Andrea Heimdal

15.11.2024

## **Oversikt over forkortelser.**

**SRL:** Selv regulert læring

**CoRL:** Samregulert læring

**ZPD:** Den proksimale utviklingszone

**TA:** Tematisk analyse

## Oversikt over figurer.

FIGUR 1. TRIADISK MODELL OVER FORMER FOR SELVREGULERT LÆRING .....	7
FIGUR 2. TRE FASER FOR SELVREGULERT LÆRING .....	8
FIGUR 3. MODELL FOR SELVREGULERT LÆRING OG TILBAKEMELDINGSPRINSIPPER .....	14
FIGUR 4. CORL TEMPORARY SUPPORT .....	16
FIGUR 5. CORL I KLASSEROMSSETTING.....	17
FIGUR 6. SONEN FOR ZPD .....	19

## Oversikt over tabeller.

TABELL 1. OVERSIKT OVER UTVALGET TIL STUDIEN .....	24
TABELL 2. UTDRAK FRA TEMATISK ANALYSE .....	31

..

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>III</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>IV</b>
<b>OVERSIKT OVER FORKORTELSER.</b> .....	<b>V</b>
<b>OVERSIKT OVER FIGURER.</b> .....	<b>VI</b>
<b>OVERSIKT OVER TABELLER.</b> .....	<b>VI</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING: .....	5
1.3 STRUKTUR.....	5
<b>2.0 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>7</b>
2.1 SELVREGULERT LÆRING .....	7
2.1.1 Læreres rolle i elevers selvregulerte læring.....	12
2.2 SAMREGULERT LÆRING.....	15
2.2.1 Samregulert læring i et sosiokulturelt perspektiv.....	18
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>21</b>
3.1 VALG AV METODE OG FORSKNINGSDESIGN.....	21
3.2 UTVALG AV INFORMANTER.....	23
3.3 SEMISTRUKTURERT INTERVJU.....	24
3.3.1 Intervjuguide.....	25
3.4 RELIABILITET OG VALIDITET .....	26
3.5 ETISKE REFLEKSJONER .....	27
3.6 KVALITATIV ANALYSE.....	28
3.6.1 Transkribering.....	29
3.6.2 Tematisk analyse .....	29
<b>4.0 FUNN</b> .....	<b>33</b>
4.1 PLANLEGGING.....	33
4.2 SELVKONTROLL .....	38
4.3 LÆRERSTØTTE .....	41
4.4 LÆRERSAMARBEID .....	44
<b>5.0 DISKUSJON</b> .....	<b>46</b>
5.1 HVILKE KOMPONENTER AV SELVREGULERT LÆRING BENYTTET LÆREREN I SIN UNDERVISNING? .....	46
5.1.1 Planlegging .....	46
5.1.2 Selvkontroll.....	50
5.2 HVORDAN BENYTTET LÆREREN ULIKE KOMPONENTER AV SAMREGULERT LÆRING I SIN UNDERVISNING? ...	54
5.2.1 Lærerstøtte.....	54
5.2.2 Lærersamarbeid.....	57
<b>6.0 KONKLUSJON</b> .....	<b>59</b>
6.1 BEGRENSINGER VED STUDIEN.....	60
6.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	60
<b>8.0 REFERANSER</b> .....	<b>61</b>
<b>9.0 VEDLEGG</b> .....	<b>69</b>



<i>9.1 GODKJENNING FRA SIKT</i> .....	69
<i>9.2 FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I STUDIEN</i> .....	71
<i>9.3 SAMTYKKEERKLÆRING</i> .....	73
<i>9.4 INTERVJUGUIDE</i> .....	74

## 1.0 Innledning

I Norge har de elevene som fullfører grunnskoleopplæringen, ifølge opplæringsloven §5-1, rett til tre års videregående opplæring (Opplæringslova, 2023, §5-1). Det er i hovedsak kommunen og skolen som har ansvar for at det kontinuerlig arbeides med kvalitetsutvikling i den videregående opplæringen. Nyere forskning viser til at kvalitetsutvikling i videregående skole kan gå under radaren, og dermed ikke utvikles i den grad samfunnet krever (NOU, 2023:27, s. 59).

NOU (2023:27, s. 36) presenterer at et kvalitetsutviklingssystem er nødvendig for å sikre elevenes læring og trivsel. Ettersom at det idag er ca. 20 prosent av alle elever som ikke fullfører videregående opplæring, kan et kvalitetsutviklingssystem medføre at flere elever fullfører videregående opplæring, og som videre legger til rette for at elever kan være gode samfunnsyttere (NOU, 2023:27, s. 36).

Elevenes tid i videregående opplæring er en viktig fase i deres liv. Elevene utvikles til selvstendige individer som skal ta større ansvar for eget liv og egne handlinger. Videregående opplæring har som mandat å fremme elevers lærelyst, motivasjon og trivsel (NOU, 2018:15, ss. 11-12). Nøkkelrollen til videregående opplæring er å øke elevers kompetanse, og forberede elevers muligheter til å delta i videre arbeidsliv og generelt i samfunnet (NOU, 2019:25, s. 9). På denne måten blir videregående opplæring en bidragsyter til elevers livslange læring.

Lærere skal følge elevers utvikling og fremme deres motivasjon, holdninger og læringsstrategier gjennom deres tid på skole. En ambisjon om elevers livslange læring, vil på grunnlag av dette kreve en nær tilnærming fra skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). For å gjøre dette på en god og strategisk måte, fremheves det at det er et nasjonalt ansvar å legge til rette for gode utarbeidede systemer i forhold til kunnskapsoppbygging i videregående opplæring (NOU (2019:25, s. 151)). For at elevers motivasjon, holdninger, utvikling og læring skal opprettholdes, er det avgjørende at læreren legger til rette for et arbeidsmiljø som motiverer og veileder elevene skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Lærerens kompetanse er en avgjørende faktor for å opprettholde en velfungerende og god struktur i den videregående opplæringen. For at lærerne skal kunne legge til rette for elevers refleksjon over egen læring og utvikling, må læreren besitte både faglig- og pedagogisk kompetanse (NOU, 2019:25, s. 144). Læreres faglige og pedagogiske kompetanse er avhengig av at lærerne tilegner seg nyere og oppdatert kunnskap, som står i samsvar med samfunnets endringer.

Dersom disse forutsetningene ligger til rette i skolen, kan elever lære å drive egen læring frem. Elevene vil også utvikle evner til å styre tankeprosesser og ferdigheter (NOU, 2014:7, s. 33-36). Dette vil bidra til elevenes utholdenhet og planmessighet i deres læringsarbeid.

Etter hvert som elever tilegner seg kompetanse til å styre sine egne læringsprosesser, vil elevene øke effektiviteten når de jobber, sette høyere og mer relevante mål, og samtidig fortsette arbeid dersom noe blir utfordrende (NOU, 2014:7, s. 33-36). Sett i lys av dette, er det spesielt to begreper som de siste årene har fått økt oppmerksomhet i dagens skole; *Selvregulert læring (SRL)* og *Samregulert læring (CoRL)*. Forskere har i over tretti år undersøkt og forsket på målorientert atferd som en del av *SRL* (Sitzmann & Ely, 2011). *SRL* innebærer at:

«... *Elever setter mål for læringsprosessen, samtidig som de kontinuerlig overvåker, regulerer og styrer sine egne tanker, motivasjon og atferd ...*» (Pintrich, 2000, s. 453).

*SRL* referer til den aktive kontrollen elevene tar for å sikre at deres læringsmål oppnås (Garcia, Falkner & Vivian, 2018). Hopfenbeck (2011) viser til at god vurderingspraksis blant lærere kan støtte opp mot elevers *SRL* prosesser. Utfordringen knyttet til dette, er at elevene i mange situasjoner møter en tilbaketrukket lærer, som igjen setter uspesifiserte krav. Følgelig vil undervisningsmetodene i de ulike fagene, være varierte og individuelle fra lærer til lærer (Hopfenbeck, 2011). Resultatet av dette kan skape utfordringer knyttet til at elevene gjennomgår individuelle prosesser som skal hjelpe dem med å lede sine målrettede aktiviteter over tid (Sitzmann & Ely, 2011).

*SRL* består av tre faser; *planleggingsfasen*, *handlingsfasen* og *selvrefleksjonsfasen*. Disse tre fasene skal bidra til å styrke elevers evne til å ta større ansvar for egen læring og måloppnåelse (Sitzmann & Ely, 2011). Ettersom at barn og unge tilbringer et stort omfang av sitt liv på skolen, vil lærerne spille en viktig rolle for elevenes læring og utvikling i de tre fasene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Lærerne skal ved bruk av ulike teorier, skape et læringsmiljø som gir støtte til utviklingen av *SRL* (Hopfenbeck, 2011). Undervisningen har utviklet seg fra tradisjonell tilnærming, der elevene er passive mottakere av kunnskap, til en mer progressiv tilnærming der elevene selv har ansvar for egen læring og utvikling.

I NOU (2015:8, s. 20) *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*, beskrives det at selvregulert læring (*SRL*) også foregår i samspill med andre. *SRL* prosessen er ikke bare en individuell prosess, men en prosess som også blir preget av ytre sosiale faktorer. Ettersom at

elevers læring blir mer omfattende og kunnskapsrik, vil dette føre til en redusert sammenfattet forståelse av hvordan elever regulerer sin egen læring over tid. Som følge av dette, presiserer Sitzmann & Ely (2011) at det vil være nødvendig med mer forskning på feltet, for å få et større og helhetlig bilde av elevers tilegning av SRL. Selvom SRL skjer som prosesser i mennesket, er det viktig å påpeke at læringen ikke skjer i et vakuum.

Det er flere studier som i dag har påpekt at det er nødvendig at elevene idag bør være i stand til å overvåke og effektivt oppdatere sin egen læring for å holde følge med et samfunn som stadig er i endring (Panadero, Broadbent & Boud, 2019). Ved bruk av ulike læringsteorier formidler elevene sine kognisjoner, følelser og motivasjon for læring gjennom sosial interaksjon med andre (Bransen, Govaerts, Panadero, Sluijsmans & Driessen, 2022). SRL avhenger ikke bare av elevenes individuelle evne til å regulere sine egne prosesser, men også av lærerens støtte og veiledning for å utvikle ferdigheter og strategier som er nødvendig for elevenes SRL (Allal, 2020).

Det foreligger lite forskning på CoRL i videregående kontekst. Det trekkes frem at det er viktigere nå enn før, ettersom at høyere utdanning ofte krever samarbeid i oppgaver og i undervisning (Räisänen, Postareff & Lindblom-Ylänne, 2016). Samtidig som samarbeidsferdigheter også er meget relevant i arbeidslivet idag. Som et resultat av dette, vil elementene CoRL være nødvendige i lærerens undervisningspraksis. DiDonato (2013) belyser en problematikk der elever ikke har de selv- og samregulerte ferdighetene som et universitet eller arbeidsliv krever for å lykkes. Lærerens rolle og tilretteleggelse for et godt læringsmiljø med sosialt mediert læring, vil i denne sammenheng være avgjørende for at elevene lærer gjennom kommunikative prosesser der kunnskap deles og konstrueres (Heritage, 2018). Dette fremmer tanken om at CoRL ikke bare fremmer den individuelle læringen, men også kollektiv utvikling og vekst blant elevene (McCaslin, 2009).

Nyere forskning tyder på at sosial interaksjon (CoRL) spiller en sentral rolle i utviklingen av elevenes SRL (Salonen, Vauras & Efklides, 2005). I sammenheng med dette, er CoRL et sentralt element i utviklingen av å bli en selvregulert elev (Saariaho, Pyhäntö, Pietarinen & Soini, 2016a). Det har i årenes løp blitt identifisert forskjellige definisjoner av CoRL, og kan begrepet kan for eksempel forklares på følgende måte:

«... *Samregulerende læring er den midlertidige koordineringen av selvregulering mellom et og flere individer.*» (Hadwin, Järvelä & Miller, 2011, s. 68)

Formålet i CoRL prosessene er at elever *sammen med andre* lærere eller elever, stimulerer tilegnelsen av strategisk planlegging, gjennomføring, refleksjon og tilpasning (Hadwin et al., 2017). Læreren kan fremme elevenes tilegnelse av disse ferdighetene ved å gi støtte (scaffolding), tilbakemeldinger og oppmuntre til refleksjon (Murray et al., 2015). Sosiale og kulturelle faktorer som for eksempel lærerens sosiale rolle som en veileder og lærernes kulturelle rolle som medbringer av normer og verdier, er med på å påvirke elevenes læring og utvikling (Allal, 2020). Lærerstøttende relasjoner kan derfor anses å være resultatgivende for elevenes læringsprosesser (McCaslin, 2009). Ved at læreren tydelig gjennom veiledning presiserer at elevene også må være aktive deltakere, støttes elevene i prosessen med å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter (DiDonato, 2013).

Lærerne skal videre arbeide for at elevene overvinne de faglige utfordringene de møter på i undervisningen (Saariaho, Anttila, Toom, Soini, Pietarinen & Puhältö, 2018). CoRL-prosessen består av interaksjoner som inneholder vekslende av ulike typer reguleringsarbeid som for eksempel strategier, overvåking, evaluering, målsetning og motivasjon (Hadwin et al., 2011, s. 68). Disse prosessene er gjensidig avhengige av hverandre, og er avgjørende for læringsmiljøet og læreren som et støttende stillas (Moreno, Sanabria & López, 2016). Studentene regulerer i disse prosessene sin egen læring i samspill med andre medelever og lærere (Salonen et al., 2005). På denne måten blir identiteten til elevene i CoRL-prosessen en kontinuerlig prosess som utvikler seg gjennom samhandling i sosiale og kulturelle relasjoner (McCaslin, 2009). Gjennom samhandling med andre elever som besitter mer kunnskap enn eleven selv, blir CoRL-prosessen eksponert for ulike kulturelle, språklige og sosiale kunnskaper (DiDonato, 2013). På grunnlag av dette, kan læreren bidra til CoRL ved å fremme reguleringsprosesser, strategier og motivasjon i sin undervisning (Hadwin et al., 2011).

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling:

Oppsummert, kan det i litteraturen og førende dokumenter trekkes frem to sentrale prosesser *Selvregulert læring (SRL)* og *samregulert læring (CoRL)*. Imidlertid er bruk av disse prosessene i undervisning, avhengig av god kommunikasjon og relasjonsbygging mellom lærer og elev. Dette danner grunnlaget for at læreren kan gi direkte støtte og gradvis overlate ansvaret til elevene etter hvert som de tilegner seg nye strategier i SRL og CoRL prosessene. Sett i lys av dette, er det likevel gjort få internasjonale studier av hvordan disse to prosessene viser seg sammen i lærernes daglige arbeid i videregående opplæring. Denne studien vil av denne årsak ha hovedfokus på hvordan lærere ved bruk av ulike elementer, legger til rette for elevers utvikling for SRL og CoRL. På grunnlag av dette, har studien følgende problemstilling:

*Hvordan viser ulike komponenter av selvregulert læring og samregulert læring seg i lærerens arbeid i videregående skole?*

## 1.3 Struktur

Studiens *første* kapittel tar for seg introduksjonen til oppgaven. I dette kapittelet presenteres begrepsavklaring for begrepene SRL og CoRL og bakgrunn for valg av tema. Det presenteres også tidligere relevant forskning som legger grunnlaget for det som presenteres videre i oppgaven.

I kapittel *to* presenteres oppgavens teoretiske forankring som bidro til å belyse studiens problemstilling. Teorien om Zimmerman (2000) sine tre faser for SRL, Vygotsky (1978) sin ZPD teori og David J. Nicol & Debra Mcfarlane- Dick (2006) sin teori om lærerens tilbakemeldingspraksis legger grunnlaget for analysen, og vil være avgjørende for hvordan studiens funn blir diskutert i kapittel fem.

I det *tredje* kapittelet gjøres det rede for studiens vitenskapsteoretiske forankring. Her presenteres valg av metode, utvalg, intervju og analyse. Studien er basert på tre kvalitative semi-strukturerte intervjuer, videre fulgt av en tematisk analyse. Studien har utgangspunkt i en induktiv og fenomenologisk tilnærming, der de subjektive opplevelsene fra intervjuene skal bidra til å svare på studiens problemstilling: *Hvordan viser ulike komponenter av selvregulert læring og samregulert læring seg i lærerens arbeid i videregående skole.*

Kapittelet tar også for seg en gjennomgang av hvilke forskningsetiske hensyn det er tatt i denne studien.

Kapittel *fire* presenterer studiens relevante funn i to kategorier tilhørende to underkategorier:

(1) Komponenter av SRL i lærerens arbeid

- a) Planlegging
- b) Selvkontroll

(2) Komponenter av CoRL i lærerens arbeid

- a) Lærer støtte
- b) Lærersamarbeid

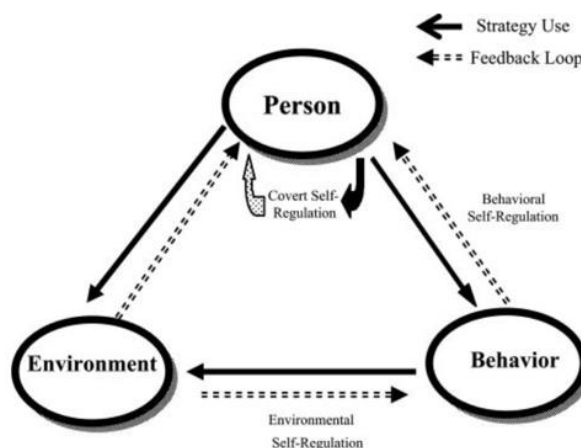
Funnene om lærerens bruk av ulike komponenter fra SRL og CoRL, blir i kapittel *fem* analysert og diskutert opp mot tidligere forskning og det teoretiske rammeverket under de samme kategoriene som ble introdusert i kapittel *fire*.

Kapittel *seks* består av en avsluttende oppsummering av de viktigste funnene sett i lys av oppgavens problemstilling. I tillegg reflekteres over studiens hovedpoeng, og studiens betydning for videre forskning.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

### 2.1 Selvregulert læring

Det har over årene blitt presentert flere forskjellige definisjoner av individers SRL prosesser. Imidlertid er det noen sentrale elementer som dominerer over de fleste definisjoner som for eksempel målsetning, tanker, følelser og atferd. Zimmermann definerer for eksempel SRL prosessen på følgende måte: «... *Selvgenererte tanker, følelser og handlinger som er planlagt og syklisk koblet på personlige mål.*» (Zimmerman, 2000, s. 14). Zimmerman forklarer videre at den selvregulerende læringsprosessen fungerer som en syklisk prosess, fordi tilbakemeldingene som blir gitt til elevene brukes for å justere pågående arbeid. Basert på Banduras (Wood & Bandura, 1989) triadiske analyse av menneskelige faktorer, utviklet Zimmerman (2000) en sosiokognitiv modell for SRL (Figur 1). Modellens egenskaper har som hovedmål å overvåke elevenes personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Overvåkningen er nødvendig, ettersom at det personlige, atferd og miljø hele tiden er under endring i elevs selvreguleringsprosess. De tre faktorene anses som sykliske, da de kontinuerlig er avhengige av hverandre for at eleven skal kunne veiledes til strategisk tenkning og ferdigheter (Zimmerman, 2000, 2013). Denne modellen viser en generell oversikt over hvordan de ulike faktorene påvirker elevs læring.



**Figur 1.** Triadisk modell over former for selvregulert læring

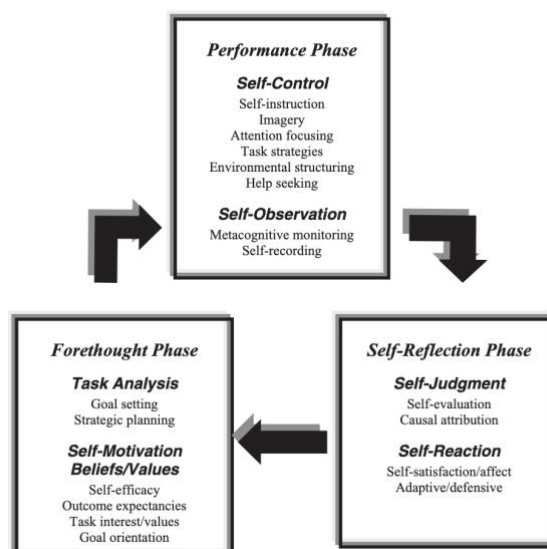
(Zimmerman, 2013, s. 137).



*Atferds regulering (Behavior)* viser til at elevene skal observere sine egne prestasjoner, og tilpasse dem strategisk (Zimmerman, 2013, 2000). Selvvurderingen innebærer at elevene bruker erfarte erfaringer og kriterier for å kunne vurdere ulike problemløsninger (Clark & Zimmerman, 2014). Denne type regulering kan for eksempel være at elevene tilpasser sine læringsstrategier ut fra hvilket fag de studerer.

Den *miljømessige formen (Environment)* for SRL vektlegger hvordan og hvilke læringsmiljø elevene velger ut, og videre hvordan resultatene ble preget av miljøet (Schunk & Usher, 2013). I denne formen for SRL er det ønskelig at disse forholdene kontrolleres strategisk underveis i prosessen (Zimmerman, 2000, 2013). Den siste formen for selvregulert læring, *personlige (skjulte former)* går ut på at elevene skal observere og tilpasse egne følelser og tanker (privat) i læringsprosesser. Dette kan for eksempel være at de danner seg mentale bilder av et tankekart for å huske fagstoff til en eksamen (Zimmerman, 2000, 2013). Ved en slik praktisering vil elever tilpasse og utvikle kognitive og affektive ferdigheter.

Ettersom at den sosiokognitive triadiske modellen viser SRL på generell basis, videreutviklet Zimmerman (2013) en mer spesifisert modell for SRL (Figur 2). Modellen fokuserer på kognitive og metakognitive prosesser, men tar også utgangspunkt i de tre ulike fasene på et dypere nivå. SRL modellen deler inn elevenes læringsprosesser og motivasjon inn i tre ulike faser: *Planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og selvrefleksjonsfasen.*



**Figur 2.** Tre faser for selvregulert læring

(Zimmerman, 2013, s. 142)

Zimmerman (2000, 2002) viser til at *planleggingsfasen* består av to prosesser som oppstår før læringen finner sted; oppgaveanalyse og motivasjon.

*Oppgaveanalysen* er bestående av to nøkkelbegreper, *målsetting* og *strategisk planlegging*. Høyt selvregulerte elever organiserer i følge Zimmerman (2000) mer spesifikke konkrete mål på sikt. *Målsettingen* refererer til at elevene skal sette ulike mål for ulike læringsprosesser eller utførelser (Panadero & Alonso- Tapia, 2014). På denne måten bidrar delmålene til å justere elevenes atferd for å nå de overordnede målene på sikt. Delmålene brukes ikke bare som en veiledning til å nå de større målene, men Zimmerman (2000) trekker også frem at delmålene får en større individuell betydning for elevene, da disse delmålene gir dem videre bekræftelse på deres fremgang. På denne måten kan delmålene bidra til økt indre og ytre motivasjon og tilfredshet hos elevene.

*Strategisk planlegging* innebærer at elevene velger ut metoder som passer for oppgaven og de gitte rammene (Schraw, Lehman & Kauffman, 2006). Dersom elevene velger de riktige egnede strategiene for en oppgave, vil dette bidra til å forbedre elevenes prestasjoner og samtidig støtte opp mot elevenes kognitive prosesser (forståelse og tenkning), følelsesmessige reaksjoner og den fysiske utførelsen (Zimmerman, 2000). De personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorene endres over tid, og kan derfor påvirke de strategiene elevene har valgt å ta i bruk. Dette krever derfor at elevene kontinuerlig justerer strategiene sine for å oppnå best mulig resultat (Sitzmann & Ely, 2011). På grunnlag av dette må elevene selv finne ut av hvilke strategier som fungerer for dem. En strategi som fungerer for noen, kan være nytteløs for andre. Sett i lys av dette, vises elevens akademiske suksess når elever setter seg spesifikke mål og velger ut selvbestemte læringsstrategier (Zimmerman, 2000, 2002). Målene og læringsstrategiene vil være nødvendige ferdigheter, om elever skal kunne løse ulike oppgaver.

*Elevenes motivasjon* omhandler elevenes egen tro på seg selv, og deres egen læring (Zimmerman, 2002). Dersom elevene mangler motivasjon, vil selvregulerende ferdigheter ha liten betydning for eleven. Elevenes mestringstro (Self-efficacy) refererer til troen eleven har på egne evner til å organisere og gjennomføre handlinger som er nødvendige for å oppnå utvalgte ferdigheter for akademiske oppgaver (Bandura, 1989). Et eksempel på dette kan være at elever med god tro på egen læring, som akkurat har fullført en bacheloroppgave, kan sette seg et nytt mål om å fullføre en master. De som er i tvil på egne ferdigheter eller besitter mangel på motivasjon, vil derfor trekke seg tilbake og ikke utføre et masterløp.

Den ytre motivasjonsatferden vil ikke oppstå av seg selv, men fremmes av elevenes tanker om resultatets nytteverdi (Ryan & Deci, 1994). Den *ytre motivasjonen* viser derimot til elevenes fremtidige målsetninger, og av deres interesse for ytre belønninger (Zimmerman, 2008). Elevene er med andre ord opptatt i en oppgave for å oppnå en konkret belønning, som for eksempel ulike goder i undervisning eller en karakter. På denne måten vil elevene ta i bruk den ytre belønningen for å oppnå et mål (Ryan & Deci, 1994).

Den *indre motivasjonen* viser til de situasjonene der elevene viser et personlig initiativ og god utholdenhet for en oppgave (Zimmerman, 2008). Den innebærer også at elevene viser til gode målsetninger, og har god tro på oppgavens betydning og interesse (Pintrich & De Groot, 1990). I lys av dette, påvirkes elevenes indre motivasjon av elevenes iboende interesse, der en oppgave blir verdsatt som en prosess, og ikke som et produkt drevet av en ytre belønning (Schunk & Zimmerman, 2008). En læringsaktivitet oppfattes gjennom den indre motivasjonen, som interessante, utfordrende og tilfredsstillende (Ryan, Patrick, Williams & Deci, 2009). Elevene som tar i bruk sine tilegnede SRL strategier, oppsøker hjelp og støtte fra medelever og lærere, i større grad enn de som ikke benytter seg av disse (Zimmerman, 2008). Den indre motivasjonen medfører derfor en høy kvalitet i elevenes læring (Ryan & Deci, 2000).

Den andre fasen Zimmerman (2000, 2002) presenterer i sin modell er *handlingsfasen*. Gjennomføringsfasen består av to prosesser; selvkontroll og selvobservasjon. Elevenes *selvkontroll* består elevene med å fokusere på en oppgave og effektivisere arbeidsinnsatsen. Selvkontroll innebærer flere prosesser som for eksempel selv-instruksjon, mentale bilder, opprettholdelse av konsentrasjon og oppgavestrategier (Puustinen & Pulkkinen, 2001). *Selv-instruksjon* innebærer at eleven tar i bruk sine egne strategier for å blokkere ut distraksjoner i sitt arbeid (Schraw et al., 2006). Dette kan bidra til å skape en struktur rundt arbeidet som utføres. Tilegnelse av *mentale bilder* foregår i følge Zimmerman (2000, 2002) når elevene prøver å visualisere det de har lært. Det kan for eksempel være et tankekart eller en to-kolonne-notat, for å oppnå bedre resultater på en eksamen.

Opprettholdelse av konsentrasjon er for mange elever en utfordring. Elevenes konsentrasjon kan derimot styrkes, dersom elevene tar aktive valg i forhold til miljøstrukturering (læringsmiljø). (Schunk & Usher, 2013). Ved at de velger ut læringsmiljø som gir dem tid og rom for å studere, vil dette øke deres konsentrasjon betraktelig. *Oppgavestrategiene*

(Zimmerman, 2000), skal hjelpe elevene med å effektivisere læringen og dens ytelse, ved å bryte ned en oppgave i mindre deler, kan elevene enklere fange opp det som er «viktig».

Elevenes *selvobservasjon* refererer til elevenes evne til selvovervåking og loggføring av sitt eget arbeid. Selvovervåking er en teknikk elevene kan bruke for å observere og registrere egen læring, og for å gi tilbakemeldinger til seg selv (Puustinen & Pulkkinen, 2001). På bakgrunn av dette vil elevenes selvovervåking påvirke hvor presis og verdifull tilbakemeldingen vil være (Zimmerman, 2000). Selv-eksperimentering kan brukes som et verktøy for at elevene skal få innblikk i sine egne mønstre og reaksjoner i ulike situasjoner. På denne måten kan elevene bidra til å øke sine egne prestasjoner, ved å benytte tidligere erfaringer til nye oppgaveløsninger (Zimmerman, 2000, 2002).

Den tredje og siste fasen av Zimmermans modell (2000, 2002) for SRL beskrives som *selvrefleksjonsfasen*. Denne fasen er også bestående av to prosesser: Selvvurdering og selvrefleksjon. *Selvvurdering* innebærer at elevene evaluerer resultater og eget arbeid (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Det trekkes frem at det i flere tilfeller, er de proaktive elevene som setter mål ut ifra sin selvevaluering, og deretter evaluerer nye prestasjoner for å danne seg nye mål (Zimmerman, 2002). Når elever *selvevaluerer* sitt eget arbeid, sammenlikner elevene de registrerte oppnåelsene opp mot et forventet mål eller en forventet standard som det er ønskelig at eleven oppnår (Schraw et al., 2006). Gjennom *kausale attribusjoner*, forklarer elevene årsakene til sine oppnådde resultater (Zimmerman, 2000). Dersom en elev for eksempel oppnådde dårligere resultater på en naturfagsprøve enn forventet, går eleven inn etterpå og kartlegger hvorfor det skjedde, og hvilke faktorer som kunne være årsaken. Dette bidrar med å styrke elevenes evne til selvrefleksjon.

*Selvreaksjoner* presenterer de prosessene elevene går igjennom når de opplever tilfredsstillelse eller nedturen i sine egne prestasjoner (Zimmerman, 2000). Flere opplevelser av nedturen vil ikke nødvendigvis prege elevene på et negativt vis. Det kan føre videre til at elevene reflekterer over hva som må justeres i arbeidet for å lykkes videre (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Reaksjonene elevene får i disse prosessene vil ifølge Zimmerman (2002, 2013) være av stor betydning for om elevene velger å bringe med seg benyttede strategier og metoder til videre oppgaveløsninger. I tilbakemeldingsprosessen, trekkes det frem at elevene kan reagere på en adaptiv måte, vil si at eleven er villig til å justere på innsats, strategier og målsetning. Andre elever kan derimot reagere mer *defensivt*, der de ikke er åpne for konstruktiv kritikk. Dette medfører at elevens læring og utvikling kan bremse opp

(Zimmerman 2000). En konsekvens av dette, vil være at de emosjonelle følelsene elevene opplever etter en tilbakemeldingsprosess, også vil prege fremtidige prestasjoner og motivasjon.

### *2.1.1 Læreres rolle i elevers selvregulerte læring*

Etter kunnskapsløftet er læreres ansvar ikke bare rettet mot faget og det faglige innholdet i undervisningen. Lærerne skal også sentralisere hvordan elever kan tilegne seg faglig kompetanse gjennom SRL (Hopfenbeck, 2011). Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik (2009), referer til *arbeidsplaner* som elevene bør følge, for å styrke deres selvreguleringsprosesser. Arbeidsplanene kan gi elevene en oversikt over hva de skal gjøre, hvor lang tid det skal ta og hva de ønsker å oppnå ved et ferdig resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Forutsetningen for at dette skal være vellykket vil være at besitter en viss grad av selvregulering og disiplin. Zimmerman (2000) forklarer slike situasjoner med at det vil være et variert sprik av SRL i et klasserom. Dermed er det ikke en selvfølge at alle elever vil ha et utbytte av lærerens planer til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

I utdanningskontekst, er lærernes tilbakemeldinger vist å være avgjørende for å fremme utvikling og læring blant studentene (Van den Boom, Paas & Van Merriënboer, 2007). Elevene som i større grad arbeider mer effektivt, anses å utvikle gode og bedre kognitive rutiner for hvordan de tar imot og behandler tilbakemeldingene de får (Winnie & Butler, 1995). Lærernes tilbakemeldingspraksis er avgjørende av to faktorer: hvilken type tilbakemelding læreren gir, og bakgrunnen for at tilbakemeldingen blir gitt. Det vises til at lærerne eksempelvis kan gi tilbakemeldinger på at en oppgave må forbedres, men uten å fortelle eksakt hva som må endres (Van den Boom et al., 2007). Dette gir elevene mulighet til å reflektere og videre utarbeide sitt arbeid. Det fremheves at lærernes tilbakemeldinger i mange tilfeller gis etter at en oppgave er levert. Begrunnelsen for dette, er at elevene i første omgang skal lære seg noe, for å deretter utvikle sine ferdigheter ut ifra tilbakemeldingene de har mottatt (Winnie & Butler, 1995). På denne måten styrkes elevenes kognitive selvreguleringsprosesser, ved at de evaluerer sitt eget arbeid underveis.

Tilbakemeldinger anses å være en viktig faktor for elevenes læringsprosesser, og kan være betydningsfull for elevenes videre måloppnåelse (Yeatman & Hewitt, 2021). Sett i lys av dette kan David J. Nicol & Debra Mcfarlane- Dick (2006) sin modell om syv prinsipper for lærerens tilbakemeldingspraksis (Figur 4). De syv prinsippene skal bidra til å styrke elevenes evne til å selvregulere sine egne læringsprosesser og prestasjoner. Modellen tar høyde for at

elevene skal være aktive bidragsytere i tilbakemeldingsprosessene, da de skal overvåke og regulere egne prestasjoner i forhold til oppsatte mål og hvilke strategier de velger å ta i bruk (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006).

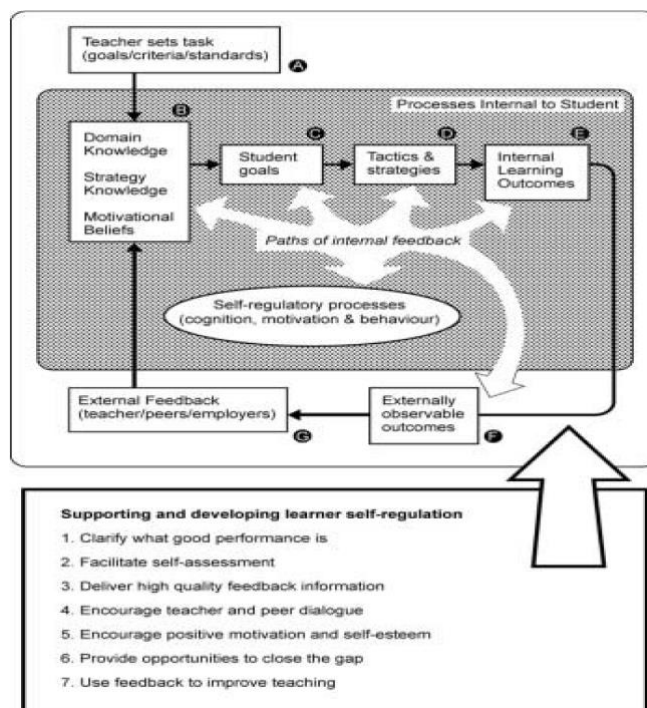
*Læreren skal avklare hva gode prestasjoner er*, ved å tydeliggjøre mål og hva som er forventet standard til faget. En forutsetning for at elevene skal kunne oppnå de ulike kompetansemålene og vurdere sin egen fremgang, er at elevene er avhengige av å ha et eierskap til kompetansemålene (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006, ss. 206-207). Dersom det foreligger en mangel av forståelse, vil det være utfordrende for elevene å videre regulere sine egne læringsprosesser. Et eksempel på en slik vurderingspraksis kan være at læreren gir et vurderingsark i forkant av en oppgave, der vurderingskriterier for ulikt prestasjonsnivå blir beskrevet klart og tydelig.

Ved at læreren opprettholder en god struktur for elevenes egenvurdering i sin undervisning, legges det til rette *for elevenes utvikling og læring*. Det presiseres videre at lærerne kan gi elevene oppgaver som oppmuntrer til refleksjon over deres progresjoner for å støtte opp mot dette prinsippet. Et eksempel på dette er at elevene retter hverandres oppgaver (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006, ss. 207-208). Disse øvelsene kan føre til at elevene oppdager ting som kan forbedres eller endres, som de ikke hadde oppdaget utenom denne øvelsen.

I tilfeller det fokuseres på tilbakemeldinger som ikke bare gir ris og ros, men også videre råd for endring, leverer *læreren en god kvalitet i sin tilbakemeldingspraksis*. Hensikten med dette er at tilbakemeldingene skal lede studentene mot høyere læringsmål (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006, ss. 208-209). I likhet med Hopfenbeck (2011) vises det til at de tilbakemeldingene læreren gir, er en viktig kilde som elevene kan bruke i sine vurderinger av deres læringsprosesser. For at elevene skal ha størst mulig utbytte av dette, kan det være hensiktsmessig at læreren etterspør hvilke former for tilbakemeldinger som er gunstig for elevene (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006, ss. 208-209).

Elevenes forståelse og prosessering av tilbakemeldingene er avgjørende for om elevene tar disse ferdighetene i bruk i videre arbeid eller oppgaver. På grunnlag av dette oppfordres lærerne til å *oppmuntre elevene til positive dialoger rettet mot læring*. Det understrekes at læreren bør gi tilbakemeldinger gjennom forklaringer i dialog, og ikke bare som en overlevering av kunnskap der elevene blir passive mottakere (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006, ss. 210-211). Tilbakemeldinger som gis med en positiv og motiverende holdning og dialog, kan skape økt forståelse for elevene.

Det vises videre til at *motivasjon og selvtillit* har en vesentlig betydning i lærerens tilbakemeldingspraksis, og at lærerne på grunnlag av dette skal oppmuntre elevene til dette. Et resultat av dette, er derfor at lærerens rolle er å rose elevenes innsats og deres strategiske arbeid (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006, ss. 211-212). Et eksempel på en slik tilbakemeldingspraksis kan være at lærerne først gir en tilbakemeldingskommentar, og deretter en karakter. På denne måten vil elevene få med seg hva som blir sagt, og hva de kan gjøre som forbedringer til neste gang. En slik praksis kan påvirke elevenes målsetninger og deres forpliktelser til disse (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006, ss. 211-212).



**Figur 3.** Modell for selvregulert læring og tilbakemeldingsprinsipper

(Nicol & Mcfarlane-Dick, 2006, s. 203).

Læreren skal videre *bidra til å tette gapet mellom nåværende kunnskap og ønsket kunnskap* ved å støtte elevene i situasjoner de oppleves som engasjert i. Dette omhandler å gi elevene muligheter til å ta i bruk de tilbakemeldingene de har fått. Et eksempel som trekkes frem i forbindelse med dette, er å gi elevene flere muligheter til innlevering av en oppgave (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006, ss. 212-213). For at kvaliteten i undervisning skal være av god kvalitet, er læreren avhengig av gode og nøyaktige data for hvordan elever utvikler seg på best mulig måte. Læreren skal i denne forbindelsen bruke *tilbakemeldinger fra elevene* til å

forme undervisningen (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006, s. 214). Tilbakemeldinger må gå begge veier mellom lærer og elev for at de skal ha nok utbytte for elevens selvreguleringsprosess.

## **2.2 Samregulert læring**

Elevens samreguleringsferdigheter innebærer elevenes læring av kognitive og emosjonelle aktiviteter, og foregår i samspill og interaksjoner med andre (Hadwin et al., 2011).

Samreguleringsferdigheter ved læring kan i sammenheng med dette anses som et avgjørende element for elevenes utvikling av SRL (Saariaho et al., 2016a). Det trekkes frem at læringsmiljøet har stor innflytelse på elevenes læring og reguleringsprosesser (Bourgeois, 2016), og at det er i disse miljøene at elevenes reguleringsaktiviteter blir veiledet, formet, støttet eller begrenset av lærer eller andre medstudenter (Järvelä & Hadwin, 2013). Selvom det snakkes mye om at samregulerende læring skjer i samhandling med andre, kan den også skje på individuell basis (Hadwin et al., 2011).

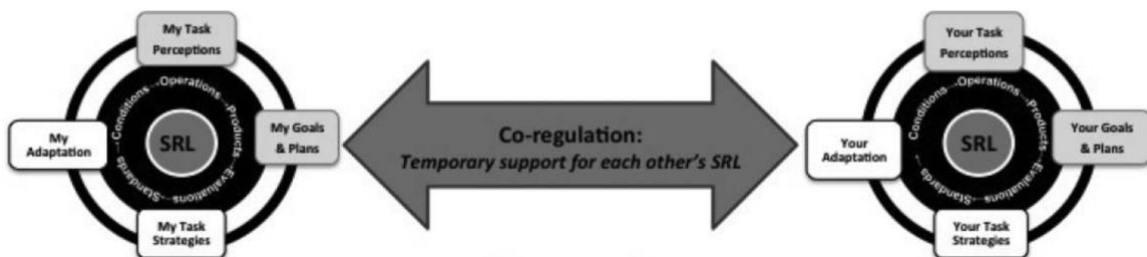
Det essensielle for CoRL, er sett i lys av dette, de sosiale interaksjonene mellom lærer-elev og elev-elev (Bransen, Govaerts, Panadero, Sluijsmans & Driessen, 2019). Det forutsetter at relasjonene er preget av at alle deltakere er villige til å videreformidle sin individuelle kompetanse til fellesskapet (Hadwin et al., 2011), og at det foreligger en felles interesse og motivasjon når strategier og kunnskaper deles (Järvelä & Hadwin, 2013). På grunnlag av dette anses CoRL å være en overgangsprosess der lærere og elever deler sine felles problemløsninger (Bourgeois, 2016), som videre er avgjørende for elevenes tilegnelse av SRL strategier (Tsai, 2015).

CoRL bidrar til at elevene regulerer sin metakognisjon, motivasjon og atferd i samspill med andre individer (Bransen et al., 2019). Dette resulterer i at elevene oppnår en stimuli for tilegnelsen av strategisk planlegging, gjennomføring, refleksjon og tilpasning (Hadwin et al., 2017). Når elevenes behov blir ivaretatt, utvikler de seg til å vite at de kan stole på at lærerne ønsker deres akademiske prestasjoner det beste. CoRL kan i lys av dette, anses som en koordinering av selvreguleringsprosesser, der elevene må forstå, uttrykke og modulere egne tanker, atferd og følelser igjennom læring (Banson, 2022).



Elevers læring påvirkes i stor grad av kvaliteten på det som skjer klasseromskontekst (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 32). Lærerens interaksjoner blir i denne sammenheng, betydelig for elevenes administrering av oppgaver, og for videre overvåkning på en effektiv måte. Dette fremmer elevenes læring og lærernes faglige pedagogiske utvikling (Saariaho et al., 2016a). Det beskrives videre at CoRL oppstår i sosiale fellesskap, der deltakerne bringer med seg ulike utfordringer og kompetanse til den nye reguleringen (Hadwin et al., 2011, 2017). På grunnlag av dette forklarer Hadwin et al., (2011 s. 69) at CoRL karakteriseres slik:

- a) Midlertidig koordinering: Hvordan elever og lærere samarbeider for å støtte en midlertidig og situasjonsbestemt SRL.
- b) Interaksjoner: Naturlige interaksjoner som oppstår i lærings situasjoner, som videre gir rom for samspill
- c) Støtte: Elevene mottar støtte som er regulert på elevens nivå, som skal bidra til å fremme elevens SRL.
- d) Tilegnelse av strategier: elevene skal tilegne seg ulike SRL strategier, som kan brukes i oppgaveløsninger på sikt.
- e) Sosial påvirkning: Elevene blir påvirket gjennom sosiale prosesser og interaksjoner.



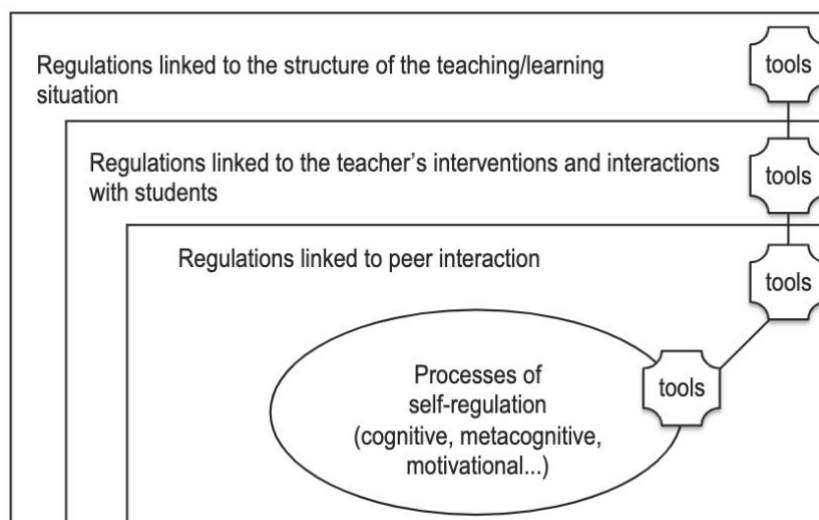
**Figur 4.** *CoRL Temporary support*

(Järvelä & Hadwin, 2013, s. 29)

Hadwin et al., (2011) forklarer at deltakerne må være klar over hverandres mål og fremgang i læringsprosessene, og at disse elementene videre må vurderes ut ifra tildelte oppgaver. Ved at læreren overvåker elevenes måloppnåelse, gir problemløsende støtte etter elevenes behov og fokuserer på tidsstyring, kan lærere bidra til at elever utvikler god evne for stressmestring, tidsstyring og ledelse i sosiale spekter (Murray et al, 2019, s. 387). Dette fordi at elevene i tillegg til å overvåke og regulere egne prosesser, også må overvåke og regulere hverandre (Järvelä & Hadwin, 2013). CoRL anses derfor å være en strategi som i «øyeblikket» skal

støtte opp mot elevenes regulering og utvikling etter hvert som utfordringer oppstår (Murray et al., 2019). Ettersom at CoRL prosessene belyser hvordan elevene utvikler sine SRL ferdigheter ved støtte fra en lærer eller jevnaldrende, kan CoRL settes i kontekst med Lev Vygotsky (1978) sin modell om den proksimale utviklingszone der den mer kompetente skal være et støttende stillas.

CoRL som en læringsprosess, innebærer at elevenes individuelle utvikling skjer i relasjonene til lærere, medelever og omgivelser (Moreno et al., 2016). Det er på grunnlag av dette, lærerens ansvar å bringe inn varierte elementer i undervisning, som videre kan bidra til å regulere elevenes læringsprosesser (Allal, 2018). I tråd med dette utviklet Allal (2007) en modell som belyser tre ulike reguleringskilder i CoRL. Den første reguleringskilden tar for seg strukturen i undervisnings- og læringssituasjonene (Allal, 2018). *Undervisningen og læringssituasjonene* skal være preget av læringsmål, der aktivitetene og materialene skal være fastsatt i lærerplanen. Det innebærer også hvordan aktivitetene er organisert i tid og rom (Allal, 2020).



**Figur 5.** *CoRL i klasseromssetting*

(Allal, 2020, s. 339).

Andre reguleringskilde Allal (2020) trekker frem, er lærerens *intervensjoner og interaksjoner* med elevene på gruppenivå og individuelt nivå. Denne reguleringen refererer til lærerens rolle i interaksjoner med klassen, der læreren skal forberede og støtte elevene gjennom oppgavene (Allal, 2018). Hvis elevene møter på utfordringer underveis, og etterspør

støtte fra læreren (scaffolding), vil dette være et resultat på at eleven tar eierskap i oppgaven og har tro på at læreren ønsker eleven det beste (Hadwin, Wozney & Pontin, 2005). Den tredje og siste reguleringskilde i elevers læringsprosesser er *samspeillet mellom elevene*, som innebærer elevenes faglige diskusjoner i samarbeidsoppgaver og veiledning. Disse interaksjonene foregår innenfor rammer som er formulert og regulert av læreren. Elevene har også uformelle interaksjoner i løpet av skoledagen, som også vil ha betydning (Allal, 2020).

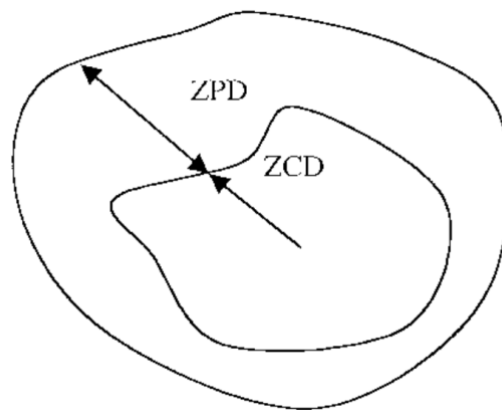
Hvert nivå i modellen har ulike verktøy som har flere viktige funksjoner i CoRL (Allal, 2020), blant annet forsterker verktøyene koblingene mellom de ulike reguleringsnivåene. Verktøyene skal også forsterke effekten i CoRL, ved å gjøre mål og aktiviteter i undervisning mer systematisk. Reguleringsverktøyene kan for eksempel være: pensummateriell, kulturelle gjenstander og teknologisk støtte (Allal, 2018). Denne modellen viser til CoRL som prosesser der læring kan bli mer avansert, samtidig som resultatene viser en positiv utvikling. Dette fordi studentene stadig lærer nye måter å delta i en felles regulering i klasseromsaktiviteter (Allal, 2018). Reguleringsverktøyene i CoRL prosessene har som hovedoppgave å legge til rette for at elevene får en strukturert tilnærming for læring.

### *2.2.1 Samregulert læring i et sosiokulturelt perspektiv*

CoRL har etter Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingssone (ZPD), blitt videreutviklet og forsket på i en årrekke. McCaslin (2009) legger blant annet frem at CoRL bygger på Lev Vygotsky (1978) sin sosiokulturelle teori, fordi CoRL i likhet med ZPD er basert på den gjensidige påvirkningen elever og lærere har på hverandre (Moreno et al., 2016). På grunnlag av dette, blir ZPD relevant for CoRL, i de situasjonene lærerne samhandler og er i interaksjoner med elevene (Allal, 2020). På grunnlag av dette, er CoRL og ZPD to sammensatte begreper som deler det grunnleggende aspektet av hvordan læring skjer gjennom sosial interaksjon og veiledning.

Vygotsky sosiokulturelle perspektiv antyder at høyere psykologiske funksjoner som tanke eller språk er kulturelt formet (Silkenbeumer, Scholler, Holodyski & Kärtner, 2016). CoRL-prosesser viser til de prosessene der læreren støtter elevenes læring gjennom relasjonene som etableres (Moreno et al., 2016). Læring i ZPD innebærer at elever deltar i ulike aktiviteter, og at det foreligger en felles interesse og engasjement hos alle deltakere. Det fremheves også at det i denne utviklingen eksisterer to ulike roller; nybegynneren og ekspert (Vygotsky, 1978). Et eksempel på dette kan være at læreren vil være en *nybegynner* når det omhandler

det sosiale aspektet i klasserommet, og eleven vil besitte rollen som *ekspert*. Når det kommer til det faglige aspektet i klasserommet byttes rollene om, og læreren vil være eksperten og eleven nybegynneren. I en slik praksis fremmes elevens evne til problemløsning og autonomi (Mermelshtine, 2017). Sett i lys av nybegynneren (eleven) og læreren (eksperten) introduserer ZPD to nivåer; hva elevene på nåværende tidspunkt kan oppnå uten støtte (ZCD), og ZPD som den avstanden elevene kan nå ved hjelp av støtte. Hvis elevene oppnår forskjellige mål, dannes den videre målsetningen for ZCD (Harland, 2003). På denne måten må lærere kontinuerlig observere elevenes prestasjoner, og være tilstede som et støttende stillas i de situasjonene elevene trenger støtte for videre utvikling.



**Figur 6.** *Sonen for ZPD*

(Harland, 2003, s. 265).

På grunnlag av dette kan CoRL i et sosiokulturelt perspektiv vise til to ulike distinksjoner. For det første vil det støttende stillaset (læreren), fremheve sammenhenger mellom det læreren ønsker å diskutere, og måten elevene videreformidler kunnskapen på (Moreno et al., 2016). For det andre vil lærerens tilrettelegging av motivasjon, målsetning, handling og evaluering være betydningsfulle for læringsmiljøet og relasjonene som bygges med elevene (Moreno et al., 2016). På grunnlag av dette kan CoRL ses i lys av store komplekser av selvreguleringsystemer i fellesskap og samarbeid (Moreno et al., 2016). På denne måten blir

lærerens rolle å være et støttende stillas (Scaffolding), som finjusterer elevenes fremgang, med et formål om å bidra til elevenes utvikling av SRL (Gonulal & Lowen, 2018).

Roni Mermelshtine (2017) presiserer at forskningen på begrepet *Scaffolding* har eksistert over flere tiår, men at interessen for forskning på begrepet i utdanningskontekst, de siste årene har økt. Scaffolding kommer opprinnelig fra den amerikanske psykologen Jerome Bruner (1998). Begrepet ble utviklet ut ifra konseptet om ZPD fra Vygotsky (1978), og kan defineres slik: «*Scaffolding er en form for støtte og utvikling og læring for barn og unge*» (Rasmussen, 2001, s. 570). Det presiseres at bruk av scaffolding i klasseromsammenheng refererer til lærerens medvirkning av elevenes nåværende kunnskap og ferdigheter innenfor studentenes ZPD (Gonulal & Lowen, 2018). Som følge av dette, setter scaffolding fokus på forholdet mellom psykiske og sosiale spekter ved elevers læringsprosesser (Rasmussen, 2001).

Mermelshtine (2017) beskriver ulike dimensjoner ved scaffolding, og trekker frem *gruppert scaffolding (stillasatferd)*. Den *grupperte stillasatferden* består av kognitiv støtte, emosjonell støtte og overføring av ansvar. Den kognitive støtten bidrar til at elever utvikler ulike læringsstrategier (Mermelshtine, 2017), og fremmer elevenes autonomi og metakognisjon gjennom læreres modelleringsstrategier (Gonulal & Lowen, 2018). Den *emosjonelle støtten* bidrar til å fremme motivasjon og utholdenhet, og overføring av ansvar kan fremme elevenes handlefrihet (Mermelshtine, 2017). Det understrekes videre at scaffolding skal gis når det er nødvendig, og at støtten bør tilpasses elevenes nivå (Gonulal & Lowen, 2018). På grunnlag av dette vil sammenhengen mellom CoRL, ZPD og scaffolding være at prosessene er avhengig av at alle deltakere (lærer, elev og medelev) bidrar med sin kompetanse inn i læringssituasjonene. I lys av lærer-elev relasjonen, er det tydelig hvordan scaffolding bidrar med struktur og støtte i elevers læringsprosess. Dette vil videre føre til at elevene utvikler seg til aktive deltakere i CoRL prosessen.

### 3.0 Metode

Hensikten med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan lærere benytter ulike komponenter av SRL og CoRL i sin undervisning i videregående skole. Innenfor den kvalitative forskningen er forskeren opptatt av å få en forståelse av hvordan mennesket opplever den sosiale verdenen fra intervjupersonens dagligliv (Clark et al. 2021). Sett i lys av den kvalitative tilnærmingen, er jeg som forsker i denne studien interessert i de tankene intervjupersonenes har om SRL (Selvregulert læring) og CoRL (Samregulert læring), og hvordan arbeidet med dette preger deres dagligliv i arbeid.

En induktiv tilnærming er formet av forskerens egne erfaringer og opplevelser gjort før, underveis og i etterkant av datainnsamling (Creswell & Poth, 2016). I forkant av studien tilegnet jeg meg ny kunnskap om de ulike begrepene, samtidig som jeg satt meg inn i tidligere forskning som er gjort på feltet. Ved god planlegging i forkant av intervjuene, var det interessant og mer forståelsesfullt å lytte til informantenes opplevelser og erfaringer. På denne måten kan jeg videre sette ord på og systematisere deres opplevelser. Dette legger grunnlag for en *induktiv* tilnærming til studien.

### 3.1 Valg av metode og forskningsdesign

Denne studien er forankret i to ulike vitenskapsteoretiske perspektiver. Det første vitenskapsteoretiske perspektivet er konstruktivismen. En *konstruktivistisk* tilnærming til kunnskap har som hensikt å konstruere ny kunnskap, og samtidig utvide forståelse av de sosiale fenomenene i virkeligheten (Postholm, 2021). Sett i lys av dette, har studien en konstruktivistisk tilnærming til kunnskap ettersom at det ikke foreligger et bredt spekter av forskning på SRL og CoRL fra før. Dette medfører at vi gjennom denne studien kan få et større innblikk av hvordan disse to komponentene fungerer sammen i videregående opplæring. SRL og CoRL, blir i denne studien konstruert i interaksjoner mellom meg som forsker og deltakerne som praktiserer disse fenomenene i en virkelighetsnær sosial kontekst. Tom Clark, Liam Foster, Luke Sloan & Alan Bryman (2021) viser til at utgangspunktet for ulike teorier og paradigmer, er at datamateriell samles inn i forhold til en teori eller en idé om hvordan eller hvorfor noe skjer. På grunnlag av dette, er studien vitenskapsteoretisk forankret i konstruktivismen.

May Britt Postholm (2021) viser til at det konstruktivistiske paradigmet oppfatter mennesket som et aktivt handlende og ansvarlig individ. I et konstruktivistisk syn vil deltakerne i denne studien anses som profesjonelle, aktive og handlende individer. Det er intervjupersonene selv

som påvirker den virkeligheten som skapes i interaksjoner med elevene. Postholm (2021) legger til at det konstruktivistiske paradigmet legger grunnlag for en tilknytning mellom mennesket og den oppfatningen han eller hun har av virkeligheten. På bakgrunn av dette kan kunnskapen som kommer frem under intervjuene, bli en konstruksjon av deltakernes oppfatninger og meninger av de sosiale interaksjonene.

Det andre vitenskapsteoretiske perspektivet som innrammer denne studien, er *fenomenologien*. Fenomenologien innebærer at vi mennesker har vår egen subjektive forståelse og opplevelser av verden. Videre viser det fenomenologiske perspektivet til at vi mennesker oppfatter virkeligheten slik vi erfarer den (Jacobsen, Tangaard & Brinkmann, 2020). Sett i lys av dette, er konstruktivismen og fenomenologien nært knyttet begreper. Denne studiens hensikt er å studere og forstå intervjupersonenes subjektive erfaringer og perspektiver fra deres skolehverdag, og samtidig få så detaljerte og virkelighetsnære beskrivelser av undervisningen som mulig.

Den fenomenologiske tilnærmingen vektlegger hvordan intervju spørsmålene utformes. Hensikten med intervju spørsmålene, er at de skal undersøke enkeltpersoners levende erfaringer, for å unngå overfladiske tolkninger av konstruksjoner og antakelser (Jacobsen et al., 2020). Basert på dette har jeg i intervjuet vinklet spørsmålene mot intervjupersonenes subjektive erfaringer, der det også blir etterspurt eksempler på opplevde hendelser i praksis og refleksjon over egne holdninger. Ved å forstå betydningen av personers handlinger og erfaringer, vektlegger fenomenologien at de sosiale konstruksjonene skal undersøkes fra menneskets synspunkt (Krumsvik, 2014). På grunnlag av at spørsmålene var rettet inn mot intervjupersonenes subjektive opplevelser, gir det studien en god kartlegging om hvordan de sosiale fenomenene er forbundet med intervjupersonenes menneskelige bevissthet. På grunnlag av dette er det kvalitative forskningsintervjuet teoretisk forankret i det fenomenologiske og konstruktivistiske perspektivet.

### 3.2 Utvalg av informanter

Clark et al. (2021) viser til at *strategisk* utvalg har som mål å velge ut informanter ut ifra hvilke kunnskaper de besitter, som igjen kan ha betydning for studiens forskningsspørsmål. Basert på dette, valgte jeg ut tre informanter, der alle tre jobber i tredje videregående skole som lærere. Jeg hadde satt opp tre ulike kriterier før informantene ble valgt. Første kriteriet gikk ut på at personene var utdannet lærere, ettersom at fenomenene som undersøkes i denne studien er en del av lærerutdanningen.

Det andre kriteriet for utvalget, var at lærerne jobbet i tredje videregående på intervju tidspunktet. Grunnlaget for dette, er at jeg gjennom egne erfaringer og observasjoner har reflektert rundt hvordan elever utvikler seg fra første til tredje videregående. Elevene gjennomgår flere mentale prosesser, som for eksempel på det sosiale planet. Slike prosesser kan erfaringsvis, bidra til å påvirke elevenes studieprogresjoner. Det tredje og siste kriteriet, var at lærerne jobbet på forskjellige videregående skoler. Dette var et ønsket kriterie for studien, ettersom at jeg ønsket god variasjon i funnene for å belyse studiens problemstilling. Ettersom at kriteriene for utvalget var nøye utformet, bidro det til at deltakerne i studien kunne bidra med relevant kunnskap om SRL og CoRL og dermed anses å være et strategisk utvalg (Creswell & Guetterman, 2021).

Ettersom at dette prosjektet behandlet personopplysninger, ble det i forkant av rekrutteringen sendt inn en søknad om godkjenning til Norsk Senter for forskningsdata (SIKT). (Vedlegg 1). Deretter sendte jeg ut en e-post som inneholdt et informasjonsskriv om studien (Vedlegg 2) og et samtykke skjema (Vedlegg 3), til alle rektorer på ulike videregående skoler. Jeg fikk deretter svar fra samtlige rektorer, om at e-posten min ble videresendt til ulike lærere som tilhørte tredje videregående klasser. Informasjonsskrivet inneholdt mine kontaktopplysninger, slik at de lærerne som eventuelt ønsket å være deltakere kunne ta kontakt i en e-post eller på telefon.

Clark et al. (2021) viser til at det strategiske utvalget kan sikre god variasjon i innsamlet data, der det også kan oppdages likheter og ulikheter på kryss av funnene. Ettersom at utvalget av informantene i studien besto av kvinner i alderen 27-60 år, og hadde utvalget store variasjoner i arbeidserfaring i skolen. Enkelte av informantene var nyutdannet, og hadde et ferskt minne i forhold til teori og praksis. Det ble også erfart at andre informanter hadde flere års erfaring i yrket, og ikke nødvendigvis hadde tilegnet seg nyere kunnskap med årenes løp. Informantene



jobbet på tre forskjellige skoler, der alle tre hadde ulike fag. Utdanningsbakgrunnen til informantene var lektorutdanning (lærerutdanning).

Informant	Kjønn	Fag	Utdanning	Skole
1	Kvinne	Psykologi og Religion	Lektor	A
2	Kvinne	Norsk	Lektor	B
3	Kvinne	Historie	Lektor	C

**Tabell 1.** Oversikt over utvalget til studien

### 3.3 Semistrukturert intervju

Intervjuene ble holdt over tre dager, der to av intervjuene ble holdt på informantenes egne læringsinstitusjoner. På skolene benyttet vi oss av lærerens møterom som de hadde booket i forkant av intervjuet. Det siste intervjuet ble holdt på ett grupperom på Universitetet i Agder etter informantens eget ønske. Det semistrukturerte intervjuet har som formål å vektlegge intervjupersoners opplevelse og kunnskap på bestemte emner (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2021), som i dette tilfellet innebar kunnskap om SRL og CoRL. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 og 50 minutter, der ingen av intervjuene ble forstyrret underveis.

Clark et al (2021) forklarer at de fleste kvalitative forskningsintervjuene blir tatt opp på lydopptak, fordi at forskeren skal ha større mulighet for å fange opp hva og når ting ble sagt under intervjuene. Jeg tok på grunnlag av dette, i bruk datasikkerhetstjenesten *Nettskjema* for å samle inn data fra intervjuene. Ved å linke en diktafon app på Ipad til nettskjemaet, ble intervjuene kryptert og sendt over til nettskjemaet. Ipaden var nullstilt og satt i flymodus under alle intervjuene for å bevare anonymitet. Før intervjuenes start, informerte jeg alle deltakere om hvordan denne datainnsamlingsmetoden fungerte, slik at de ble betrygget på hvordan datamaterialet ble håndtert.

Intervjuene gir mulighet for forskeren å få tak i deler av intervjupersonens liv, som det ville vært vanskelig å fange opp på andre måter (Postholm, 2021). Etersom at jeg tok i bruk en diktafon, valgte jeg å aktivt ikke ta notater under intervjuet. Et vellykket intervju er avhengig av at jeg som forsker er til stede i relasjonen med intervjupersonene, og legger til rette for et

godt samarbeid ved å lytte og stille spørsmål (Postholm, 2021). Dette anså jeg at kunne bli en utfordring dersom jeg også skulle notert underveis.

### 3.3.1 Intervjuguide

Clark et al (2021) beskriver at det semistrukturerte intervjuet er preget av en liste med spørsmål, gjerne en intervjuguide. Med utgangspunkt i dette, utformet jeg i forkant av intervjuene, en intervjuguide (vedlegg 4) med ulike temaer og spørsmål som var relevant for forskningsspørsmålet. Temaene og spørsmålene ble utformet på den forståelsen og det teoretiske grunnlaget jeg hadde dannet meg i forkant av studien. Dette ble gjort med den hensikt om at jeg som forsker i større grad skal kunne forstå innholdet i det innhentede datamaterialet (Postholm, 2021).

Den kvalitative og induktive tilnærmingen viser til at forskeren ofte i intervjuer har behov for å bevege seg frem og tilbake på intervjuguiden under intervjuene (Johannesen & Christoffersen, 2021). Sett i lys av dette, var intervjuguiden et utgangspunkt for intervjuene jeg utførte, og ikke en bindende mal og fremgangsmåte. I de tilfellene informantene tok opp nye temaer eller begreper, var dette også ønskelig å få med i datamaterialet. Derfor ble intervjuguiden ikke fulgt kronologisk. Denne arbeidsmåten fører til at studien får et større teoretisk område, og at det enklere kan trekkes teoretiske paralleller.

Intervjuguiden var utformet med tre ulike temaer *selvregulert læring*, *samregulert læring* og *elevenes motivasjon*. Studiens problemstilling er å undersøke hvordan lærere bruker ulike komponenter av SRL og CoRL i sin undervisning, for å fremme elevenes læring og utvikling. Sett i lys av dette er intervju spørsmålene om SRL utformet med utgangspunkt i Zimmerman's (2000) modell, som fremhever planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og refleksjonsfasen. Spørsmålene er på grunnlag av dette strukturert slik at de belyser hvordan lærerne planlegger og overvåker sin egen undervisningspraksis i sin hverdag. I temaet om CoRL har jeg trukket frem spørsmål med utgangspunkt i Hadwin et al., (2011, 2017) sin teori om de fem forestillingene om CoRL. Jeg har samtidig satt opp spørsmålene i lys av Vygotsky (1978) sin teori om den proksimale utviklingssonen, læreren som et støttende stillas. Spørsmålene bidrar til å belyse hvordan læreren aktivt kan tilrettelegge for elevenes selvregulering gjennom målrettet støtte og god tilbakemeldingspraksis. Spørsmålenes hensikt er i tillegg å kartlegge hvordan lærerne støtter elevene som gradvis tar ansvar for egen læring.

Det tredje og siste temaet jeg ønsket å undersøke, var lærerens tilretteleggelse for elevenes motivasjon. Spørsmålene tilknyttet dette temaet ble i likhet med tema to, formulert ut ifra teori om SRL (F.eks. Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006).

Hvert tema innledet med spørsmål knyttet til intervjupersonenes faglige kompetanse rundt begrepene. Videre rettet jeg spørsmålene mot intervjupersonenes opplevelse av begrepene i praksissammenheng. På denne måten kunne det også fokuseres på en kognitiv avklaring på informantens egne opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å stille spørsmål knyttet til begrepene i intervjupersonenes praksis, åpnes det for brede og frie beskrivelser. Dette kan åpne for større og bredere refleksjon rundt læreres praksis i norske videregående skoler. Spørsmålene er derfor bygget på oppfatningen om at noe skjer, og ikke noe alle er enige i (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av intervjuene utførte jeg to pilot intervju basert på et utkast av intervjuguiden. Hensikten med dette var for å kvalitetssikre intervjuguiden og at jeg med sikkerhet kunne samle inn betydningsfulle data for min studie. Etter pilotintervjuene kunne jeg videre gjøre justeringer, i forhold til om det var noe jeg ønsket å endre på. Spørsmålene ble endret og omformulert, da noen av spørsmålene var lange og noe utydelige. Utvalget til pilotintervjuene besto av en nyutdannet grunnskolelærer, og en tømmerer hvor kunnskapen om fagstoffet er minimal. Grunnlaget for pilotintervjuet med læreren og tømmeren, var for det første å få et faglig innspill på om spørsmålene var vel egnet for studien. Pilotintervjuet med tømmeren ga meg en innsikt om spørsmålene var for faglig innviklet, om tilfellet skulle være at intervjupersonene ikke besitter god kunnskap om selvregulert læring, samregulering og motivasjon.

### **3.4 Reliabilitet og validitet**

Reliabiliteten i den kvalitative forskningen viser til påliteligheten til innsamlet datamateriale (Leung, 2015). Følgelig vil en studie gi høy reliabilitet om datainnsamlingen gir nøyaktige funn. Hvis en annen forsker kunne kommet frem til de samme funnene, vil dette være med på å styrke studiens reliabilitet (Østerud, 1998). Den kvalitative studien anses ifølge Clark et al (2021) i noen tilfeller å være for subjektiv, da intervjuene i større grad er preget av forskerens synspunkter i forhold til hva som er viktig eller ikke. En kvalitativ studie med høy reliabilitet vil nøytralisere subjektiviteten i studien.

I denne studien foregikk datainnsamlingen av semistrukturerte intervju. Ved at jeg i dette forskningsprosjektet har gjort rede for studiens datainnsamlingsmetode, skal det være mulig

for andre forskere å utføre studien på samme måte. Imidlertid vil ikke denne type reliabilitet være av relevans for denne studien, ettersom at hvert av temaene ikke kan dekkes på samme måte i hvert intervju. Dette kan føre til at ulike deltakere gir uttrykk for ulike oppfatninger i intervjuene, som igjen kan påvirke sammenlignbarheten av funnene. Reliabiliteten vil i denne studien vise til resultatenes troverdighet, og hvordan innsamlet data blir behandlet og håndtert.

Leung (2015) definerer validitet som «hvordan forskningsspørsmålet er relevant i forhold til de fenomenene som vi ønsker svar på» (Leung, 2015). Fremgangen for validitet i en studie handler om hvilke strategier og metoder forskere tar i bruk for å øke troverdigheten i studien deres (Creswell & Miller, 2000). Validitet i en studie er avhengig av at forskeren er klar over og er kjent med hvilke metoder som blir brukt, og at disse metodene videre kan medføre funn i intervjuer eller observasjoner som bidrar til svar på problemstillingen.

For at forskningsprosjektet skal bevare gyldigheten, er det benyttet en gjennomtenkt og hensiktsmessig metode for innsamling av data. I denne oppgaven omhandler validiteten om datamaterialet egner seg til å besvare *hvordan lærere integrerer ulike elementer av selvregulert læring og samregulert læring i sitt arbeid i videregående skole*. Intervjuene ble brukt til å undersøke kunnskap og erfaringer om SRL og CoRL hos erfarne og uerfarne lærere i videregående skole.

Spørsmålene i intervjuguiden ble gjennomgått i et pilotintervju. Dette for å undersøke om spørsmålene er korte og presise, men også som spørsmålene i den grad dekker feltet det er ønskelig å forske på. Jeg justerte litt underveis før det ble tatt i bruk i de videre semistrukturerte intervjuene. Ved å utføre transkriberingen kort tid etter intervjuene, hadde jeg mulighet til å ta hensyn til non-verbal kommunikasjon som medfører at transkripsjonen også blir mer nøyaktig. Resultatet av denne prosessen er at undersøkelsen i større grad oppnår pålitelig data, som videre er med på å styrke studiens troverdighet.

### **3.5 Etiske refleksjoner**

I de tilfellene forskeren skal samle inn eller bearbeide personopplysninger på en systematisk måte, hvor det kan skje en identifikasjon, skal det alltid foreligge en NSD-godkjenning (Balsvik & Solli, 2018). På grunnlag av dette ble det i forkant av utvalget av informanter, sendt inn et meldeskjema til datatilsynet (NSD). Etter at godkjenningen fra NSD var kommet, ble det sendt ut en felles e-post med forespørsel om deltakelse og et samtykke erklæring til de ulike videregående skolene. På denne måten ble informantene opplyst om studiens innhold,

og hva deres deltagelse vil gå ut på i forkant. I kvalitative studier vet man ikke nødvendigvis hvordan forskeren tolker innsamlet rådata, det vil derfor ikke være mulig å gi informantene et fullstendig bilde av hva en deltagelse i studien vil innebære (Balsvik & Solli, 2018). Men for å være på den sikre siden, fikk de også lese igjennom samtykke erklæringen i forkant av intervjuet, i tilfelle det skulle være noen innvendinger på den.

Det ble før intervjuets start forsikret om at intervjupersonene deltok frivillig, og når som helst kunne avbryte eller trekke seg fra studien. Informantene skrev også under på ett samtykke skjema til bruk av lydopptak og behandling av personopplysninger. Et slikt samtykke kan anses som ett informert samtykke, der informantene mottar informasjon før og under intervjuene om prosjektets formål og mulige fordeler eller ulemper ved en deltakelse (Balsvik & Solli, 2018). Det ble videre informert om at personopplysningene ble makulert ved oppgavens innlevering. Dette var også med på å betrygge informantene om at deres personopplysninger blir anonymisert og bevart konfidensielt. Skjemaene med navn og kontaktopplysninger ble byttet ut med pseudonymer, der navnene ble fiktive og intervjuene ble kategorisert med tall fra en til tre.

I denne prosessen var jeg godt bevisst over min egen rolle som forsker. Formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden var gjennomtenkt, slik at ikke informantene skulle oppleve spørsmålene som meningsfulle. Etersom at intervjuet var på mindre grupperom, reflekterte jeg også rundt mine holdninger. Dette for å være bevisst på mitt eget kroppsspråk i forhold til mimikk og toneleie i møte med disse informantene. Dette kan anses som en viktig etisk refleksjon å gjøre seg, ettersom at jeg som forsker skulle undersøke informantenes opplevelser i sin hverdag. Dette innebar også at jeg var klar over mitt eget kroppsspråk dersom ikke svarene som ble gitt sto til egne forventninger.

### **3.6 Kvalitativ analyse**

Etter at datamateriell er samlet inn, skal materiellet videre analyseres for å kartlegge relevante funn. Den kvalitative analysen har som formål å systematisere det kommunikative materiellet som er samlet inn (Mayring, 2004). Leseren får på denne måten et større kunnskapsgrunnlag på det som er blitt forsket på, i tillegg til at leseren også får et større innblikk i fremgangsmåten til studien. Det blir i dette delkapittelet gjort rede for transkriberingsprosessen, og den tematiske analysen (TA) av innsamlet rådata.

### 3.6.1 Transkribering

Nettskjema transkriberer i utgangspunktet innhentet datamateriell fra diktafonen, men da jeg leste igjennom dette fant jeg flere avvik i teksten. I tillegg opplevde jeg redusert eierskap til innhentet data, og valgte konsekvent å transkribere innhentet materiale selv. Clark et al (2021) viser til at den detaljerte transkriberingen av kvalitative rådata er tidkrevende, og at det på grunnlag av dette bør fokuseres på en mindre gruppe informanter der transkriberingen kan være så detaljert som mulig. Da studien besto av tre informanter hadde jeg tid og mulighet til å transkribere intervjuene selv, og ikke overlate dette til Nettskjema.

For at jeg skulle få en større oversikt og dybde over innhentet rådata og samtidig gjøre det oversiktlig for analyseprosessen, transkriberte jeg alle tre intervjuene fra tale til tekst. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan det i transkriberingen gå viktige elementer tapt. Dette er for eksempel ironi, kroppsspråk og gester. På grunnlag av dette noterte jeg i transkriberingen intervjupersonenes ordrette svar. Dette inkluderer pauser, sukking, nøling og latter. Ved å utføre transkriberingen kort tid etter intervjuene, hadde jeg mulighet til å ta hensyn til non-verbal kommunikasjon. Dette resulterte i at transkripsjonen også ble mer nøyaktig.

### 3.6.2 Tematisk analyse

Den tematiske analysen (TA) identifiserer, analyserer og tolker temaer i innhentet datamateriell (Clarke & Braun, 2016). Sett i lys av dette har jeg i denne analysen valgt å ta i bruk Clark et al., (2021) sin TA, som er bestående av fem steg.

Det *første* steget i TA innebærer at forskeren skal gjøre seg godt kjent med innhentet datamateriell. Ved at jeg transkriberte datamaterialet selv, og ikke brukte transkriberingen i Nettskjema, bidro dette til at jeg i denne prosessen ble godt kjent med funnene. For at den tematiske analysen skal være vellykket, kreves det at forskeren leser og holder fokus på hvert enkelt intervju, før forskeren sammenlikner det på tvers av intervjuene (Sandelowski, 1995). Ut ifra dette, leste jeg gjennom de tre transkriberingene jeg hadde gjort gjentatte ganger, samtidig som jeg la til kommentarer i forhold til om noe utmerket seg.

I steg nummer *to* av TA analyse, skal forskeren gjøre seg tanker om funnene, og videre kode disse. Før jeg kodet alle funnene, farget jeg ulikheter og likheter på kryss av intervjuene med forskjellige farger. På denne måten fikk jeg et større overblikk over hvilke funn som ble gjort i de ulike intervjuene. I henhold til dette, blir kodene sett på som byggesteiner for de større temaene som blir introdusert senere i analysen (Clarke & Braun, 2016). I denne delen av TA er kodene gjerne mange, ettersom at materiellet ikke er ferdig analysert. I denne fasen kodet

jeg funnene fra de tre intervjuene inn i 46 ulike koder. Det var flere av kodene på tvers av intervjuene som gikk igjen, som gjorde det enklere å forstå innholdet i kodene.

Det *tredje* steget som presenteres i TA, forklarer at forskeren skal finne likheter i kodene og videre redusere antall koder til større koder/temaer. På denne måten kommer hovedtemaene i analysen tydeligere frem. For å tydeliggjøre tematikken som gikk igjen i mange av kodene, reduserte jeg kodene fra førtiseks til åtte større temaer (Tabell 2). Temaene som i denne fasen ble utviklet, korresponderer med de to hovedprosessene som er sentrale for oppgaven, SRL og CoRL.

Steg *fire* baserer seg på en gjentakende prosess, som ble utført i steg tre. Redusere antall koder til større temaer eller underkategorier om dette skulle være nødvendig. Temanavnene i dette steget betraktes som begreper. Ettersom at jeg allerede i steg tre utformet åtte ulike begreper for alle kodene, reduserte jeg kodene ned fra åtte til fire. Disse fire kodene ble til som underkategorier i temaene SRL og CoRL. Dette gjorde det mindre avansert å finne sammenhenger og relasjoner mellom begrepene, som gjøres i steg fem (Clark et al., 2021). Under hver av hovedtemaene, ble det identifisert to undertema. I relasjon til SRL ble undertemaene formet til *oppgaveanalyse* og *elevenes selvkontroll*. Underkategoriene fra SRL, ble utformet basert på Zimmermans (2000) modell for SRL. Under temaet CoRL ble temaene *lærersamarbeid* og *læreren som et støttende stillas* identifisert og navngitt basert på Hadwin et al., (2011, 2017) og Vygotsky (1978) sine teorier om CoRL og ZPD.

I tillegg til at det *femte* steget består av relasjoner og sammenhenger, skal forskeren også skal sette seg inn i og vurdere om noen av begrepene utskiller seg fra hverandre (Clark et al., 2021). Sett i lys av dette, sorterte jeg begrepene og underkategoriene i rekkefølge, ut ifra mengden innhold og relevante funn. På denne måten fikk jeg en oversikt over hvilke begreper som ga flere og gode funn, i tillegg til at sammenhengen mellom flere av begrepene ble tydeligere.

Det var en omfattende prosess å sortere og kategorisere innhentet datamateriell. Det ble brukt mye tid på å sammenfatte og redusere kodene. Underkategoriene ble flyttet mye frem og tilbake i løpet av analyseprosessen, det samme gjorde også informantens uttalelser. Som Clark et al (2021) trekker frem, er den kvalitative datanalysen en dynamisk prosess. Dette medførte at jeg ikke var avhengig av å følge malen for TA i kronologisk rekkefølge. Jeg utformet selve skjelettet på analysen i kronologisk rekkefølge fra malen, ettersom at dette dannet et utgangspunkt for videre arbeid. Deretter utformet jeg underkategorier og begreper

som ble formet underveis i prosessen, ut ifra hvordan de ulike intervjupersonene beskrev sine praksisopplevelser. Utfordringene ved en TA er ifølge Tove Thagaard (2009), at sammenligningen av de forskjellige intervjuene, kan medføre at tekst utdragene fra datamaterialet mister litt av sin opprinnelige sammenheng. Som et resultat av dette, førte jeg inn tekstutdragene fra intervjuene direkte inn i underkategoriene, uten noen form for endringer. På denne måten forsikret jeg meg om at innhentet data ble bevart på en god og kvalitetsmessig måte.

Steg 2: Koder	Steg 3: Kategorier	Steg 4: Hovedtema
Koordinering	Metoder	Planlegging (SRL)
Observasjon		
Evaluering		
Læringsmiljø	Motivasjon	
Ansvar		
Akademisk skriving	Undervisningsformer	Selvkontroll (SRL)
Tid		
Strategier	Mestring	
Kognitiv støtte	Tilbakemelding	Lærerstøtte (CoRL)
Overføring		
Samarbeid	Relasjoner	
Interesse		
Tverrfaglig samarbeid	Tverrfaglig samarbeid	Lærersamarbeid (CoRL)
Faggrupper		
Utvikling		
Kompetansemål	Tilpasning	
Selvstendigjørelse		
Problemløsning		

**Tabell 2.** *Utdrag fra tematisk analyse*



Som illustrert i utdraget fra TA (Tabell 2), ble de identifiserte kodene i steg 2 redusert ned til åtte *temaer* i steg 3. Temaene i TA, refererer til et mer implisitt og abstrakt nivå, som krever videre tolkning (Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove, 2016). Dette innebærer at jeg i TA forsøkte å trekke ut de dypere betydningene i uttalelsene til informantene, for å få frem essensen av informantenes opplevelser. I steg fire ble temaene redusert ned til fire hovedtema. I TA refererer kategoriene til konkrete og direkte uttrykk av det informantene sier, uten videre tolkning (Vaismoradi et al., 2016). Kategoriene er anses derfor å være mer eksplisitte og viser til de ideene eller innholdet som kommer tydelig frem under intervjuene. Kategoriene fra innhentet datamateriale ble identifisert som: *planlegging, selvkontroll, lærerstøtte og lærersamarbeid*. Videre tydeliggjorde analysen at planlegging og selvkontroll er begrepsmessig tilknyttet teorien om selvregulert læring (SRL). Analysen konkretiserte også at temaene lærerstøtte og lærersamarbeid, kan relatere til det teoretiske grunnlaget for samregulert læring (CoRL). Det femte steget i analysen innebærer å sette temaene inn i rekkefølge, ut ifra likheter og ulikheter i funnene. Dette bidrar til en strukturert og helhetlig presentasjon av funn og en god oversikt i diskusjonen. På grunnlag av dette blir temaene presentert i den rekkefølgen som TA viser til.

## 4.0 Funn

I dette kapittelet presenteres sentrale funn fra studien, som skal bidra til å besvare problemstillingen «*Hvordan viser ulike komponenter av selvregulert læring og samregulert læring seg i lærerens arbeid i videregående skole?*». Funnene bygger på informantenes praksis erfaringer, og gir en detaljert fremstilling av deres praktiske tilnærminger og strategier i deres undervisning. Temaene blir presentert i følgende rekkefølge: *planlegging, selvkontroll, lærerstøtte og lærersamarbeid.*

### 4.1 Planlegging

Analysen identifiserte to komponenter tilhørende elevenes SRL. Det første temaet som presenteres er lærerens tilrettelegging for elevenes tilegnelse av planleggingsferdigheter. Alle deltakerne har i denne studien rapportert tilfeller hvor SRL er synlig i deres daglige arbeid. I forbindelse med dette, forklarer en av informantene at hun ofte observerer utfordringer knyttet til elevenes selvstendige arbeid og planlegging tilknyttet oppgaveløsninger:

*«Når jeg forteller at sånn burde dere gjøre, eller nå må dere levere, så er det akkurat som at de sier ja, ja, ja, men så blir et ikke levert allikevel. Ehhh, kanskje det kommer av at det for mange handler det om å få et vitnemål. En 2er er himmel, en 1er er helvete! ... Når sånne ting skjer, så kan det hende at jeg gir dem et skjema med tidsperspektiv, hva som skal gjøres når, sånn at de blir ferdig til å komme i havn»*  
(Informant 1, skole A)

I tilfeller der informanten gir skjemaer med tidsperspektiv, hjelper hun elevene med å forstå oppgavens krav, og samtidig legge opp en plan for hvordan de kan gjennomføre oppgavene. Dette sammenfaller videre med det som kommer frem i ett av intervjuene, om viktigheten av å planlegge i forkant, og ikke utsette arbeidet:

*«Jeg oppmuntrer til planlegging frem i tid, og ikke at de kommer 2 eller 3 timer før innlevering om du kan få utsettelse. Jeg har skissert uke for uke, jeg har en tallplanlegger som viser dem hva som skjer uke for uke. Forklarer at hvis dere følger med nå, er med i timene og gjør det dere skal, så kommer dere fint i mål.»* (Informant 2, skole B)

Ved å introdusere elevene for en skissert ukeplan, bidrar læreren til at elevene får en helhetlig forståelse av tidsperspektivet for uken, som gir videre grunnlag for elevenes planlegging av

tid. Det trekkes i sammenheng med dette, frem at russefeiringen er med på å prege elevenes prioriteringer i forhold til hvordan de planlegger tiden sin:

*«Vi har jo fagdager i alle fag fra februar til sommeren. Så, de har god tid på planlegging, absolutt. Det er en del av læringa. Du vet at fagdagen kommer, så hvis du må ofre en dag av feiringa så må du det.»* (Informant 3, skole C)

Det er derfor tydelig å konkludere med at læreren støtter elevenes planlegging i forkant av undervisning, og bidrar videre til at elevene kan reflektere over kravene som er ventet til fagdagene:

*«Jeg spør alltid elevene om hva de forventer av seg selv. Har de noen mål? Karakter for eksempel? Og så er det noen som er ærlige på det at de bare må bestå. Og da må vi bare jobbe mot det egentlig.»* (Informant 3, C)

Disse eksemplene viser hvordan lærerne støtter elevene i å planlegge sin disponering av tid, for at de videre kan utarbeide seg mål og finne ulike strategier de kan ta i bruk i ulike oppgaveløsninger. Denne komponenten er en essensiell prosess for elevenes videre utvikling av SRL. Selvom det er vist til eksempler fra intervjuene der læreren legger til rette for elevenes planlegging, kommer det også tydelig frem i intervjuene at det er stor variasjon fra lærer til lærer:

*«Det er jo store forskjeller på differanse på hvor mye tid og energi lærere legger ned i SRL prosesser i undervisningen. Innad blant lærerne så vet vi jo hvilke lærere som jobber, og hvilke lærere som ikke jobber så veldig mye. Det er jo selve lærerhemmeligheten.»* (Informant 1, skole A)

Informanten reflekterer videre over sine egne holdninger, sett i lys av egne observasjoner:

*«Det å ha litt sånn glad stemning, forsøke å ha litt humor, gå inn å være bild, ikke overstadig haha, for det er bare irriterende. At jeg brenner ekstra for faget mitt, være blid og glad, ha den ekstra energien for å forsøke å motivere de. Altså over mitt hode står det motivator og inspirator»* (Informant 1, skole A)

Sitatet beskriver hvordan læreren aktivt prøver å motivere elevene til å planlegge, ved å opprettholde en positiv og energisk holdning i klasserommet, på tross av kollegaenes holdninger. Hun påpeker videre viktigheten av «å ha litt sånn glad stemning, forsøke å ha litt

humor», for å engasjere elevene og inspirere dem til videre innsats. I forbindelse med lærernes holdninger, trekkes det frem at:

*«Jeg opplever at det er stor variasjon på motivasjonen i en elev gruppe. Jeg føler det er vanskelig å skulle treffe alle hele tiden, hver time. Men jeg prøver å variere timene sånn at vi gjør ulike ting hele tiden. Og at vi gjør gjerne flere ting på en time. Sånn at jeg står aldri og prater i en dobbelttime. Jeg begrenser derfor basic tavleundervisning.»* (Informant 3, skole C)

Læreren beskriver her at elevgruppene oppleves som varierende i forhold til elevenes motivasjon. Informanten viser i sitatet at hun er opptatt av å tilpasse undervisningen gjennom å variere den ut ifra elevenes behov. På denne måten legger læreren til rette for at elevene får flere tilganger til læringsstoffet. Dette resulterer i at elevene på egenhånd kan planlegge hvordan de vil tilnærme seg ulike oppgaver og strategier. Hun legger videre til et eksempel der hun selv følte at hun bidro til å styrke elevenes planleggingsferdigheter:

*«De fikk velge om de ville ha en skriftlig prøve, eller så kunne de lage en podcast, eller en presentasjon. Det er mange som er veldig glad i podcast. De syntes det er kjempegøy. Og så prøver jeg å aktivisere de en del, det er en klasse som krever det, og så er det en klasse som er veldig, veldig flinke til å diskutere, så da prøver jeg å ha litt dialogbasert undervisning.»* (Informant 3, Skole C)

Informanten forklarer hvordan hun anser viktigheten av å skape et læringsmiljø der elevene har det «kjempegøy», for å styrke deres motivasjon for videre arbeid og planlegging. En av informantene trekker i likhet med de andre frem at:

*«Jeg har opplevd at det fungerer best når elevene opplever mestring. Selvsikkerheten med at de har troa på seg selv, og ser at de har blitt flinkere. Derfor tror jeg det er lurt å skryte mye av det som er bra, og gi veldig konkrete tilbakemeldinger. Da tror jeg de har lyst til å få det til igjen neste gang. Derfor jobber jeg nok en del med å gi mye skryt og konstruktiv tilbakemelding til elevene.»* (Informant 2, Skole B)

I motsetning til de andre som trekker frem ulike undervisningsformer, nevnte informanten at hun gjennom fokus på en god tilbakemeldingspraksis på oppgaver, oppmuntrer elevene til planlegging og videre arbeid. Informanten legger allikevel til at hun på tross av dette ikke alltid har «basic tavleundervisning»:

*«Jeg har ikke alltid en tradisjonell PowerPoint, fordi noen liker godt det og andre foretrekker noe annet» (Informant 2, skole B).*

Det var enighet blant informantene om at det er flere faktorer som preger elevenes evne til planlegging av tid og oppgavestrategier (ytre påvirkninger). Videre forklarte samtlige hvordan de forsøkte å støtte elevenes motivasjon i slike situasjoner. Blant annet reflekteres det rundt en oppstått frustrasjon tilknyttet de ytre påvirkningene:

*«Også i denne verden vi lever i idag, opplever jeg at sosiale medier er med på å øke presset fra utsiden når det kommer til skole prestasjon, og sosiale medier tar egentlig bare all energi syntes jeg ...» (Informant 1, skole A)*

Det presiseres at sosiale medier er en forstyrrende faktor for elevenes prioriteringer, som medfører at de bruker tiden sin og planlegger annerledes enn før. Informanten virker å være reflektert over at elevenes prioriteringer av sosiale medier, er utenfor lærerens kontroll. På tross av dette, forklarer hun hvordan hun prøver å støtte elevene med ytre belønninger:

*«Jeg opplever at de er ikke opptatt av belønninger. Men hvis de har skikkelig jobbet, og lagt ned et godt stykke arbeid og det er 5 min igjen av timen, så kan jeg si at når er vi egentlig ferdig så da kan dere få 5 min ekstra fri.. Det er veldig populært.» (Informant 1, skole A)*

Det forklares at læreren benytter seg av ytre belønninger for å styrke elevenes indre motivasjon, med at elevene av og til kan gå fem minutt før timen er over. Det kommer frem i intervjuet at opplevelsen av en slik praksis, er med på å trekke opp elevenes motivasjon. Dette medfører at elevene har et indre ønske om å få bedre skoleprestasjoner, og dermed planlegge tiden sin ut ifra disse ønskene. I likhet med dette, sammenfattes det også at elevenes ytre motivasjon om høsten er betydelig preget:

*«Så opplever jeg at alle er lei av skolen generelt på vg3. Og så kommer jo høsten, det er mørke tider, gleder seg litt til jul, men ellers er det tungt og mørkt, og det er lenge igjen.» (Informant 2, Skole B).*

På den tiden av året der mørket legger seg, vil disse holdningene prege elevenes motivasjon. Det kan være naturlig å anta at dette vil prege elevenes planlegging for høstens skolerettede aktiviteter. På tross av høstens innvirkninger på elevenes motivasjon, nevnes det også at denne motivasjonen øker med tiden:

*«De preges mye av den ytre motivasjonen, de ser at det er et mål i sikte med 13 års skolegang på en måte. Dette motiverer de, og spesielt fordi de har en plan for høsten, om de kommer inn på det de ønsker.» (Informant 2, Skole B)*

Sitatet indikerer at elevenes oppleves å motiveres av de klare og tydelige målene, som for eksempel at de har et spesifikt ønske for videre studier etter 13 år på skole. En slik målsetning fører til at elevene planlegger sin tid for å fullføre den siste tiden av videregående. Disse opplevelsene kan ses i likhet med det en av de andre informantene beskriver om den «siste kneika»:

*«Jeg ser at det er en del på vg3 som sliter med motivasjonen, og at det er siste kneika nå. Det er nok mange som bare har en tanke om at de skal komme gjennom. Men det er nok mange som også motiverer seg av karakterer og ting de skal inn på, og vet at de må ha gode karakterer. Og så er det en del som ikke vet hva de skal inn på, ikke vet helt hva de vil, men motiveres nok av det å for å få gode nok karakterer til, hvis de plutselig bestemmer seg for noe, så plutselig har det høyt snitt, da er det beste å ha gode karakterer, så jeg har alle muligheter.» (Informant 3, skole C)*

I ulikhet til de andre informantene, forklares det at hun opplever at elever motiveres av karakterer som en ytre belønning. I de situasjonene elevene motiveres av karakterene, vil lærerens tilretteleggelse for elevens planlegging ha en betydelig rolle for om elevene oppnår målene sine. Samtidig som hun også opplever at noen elever er drevet av den indre motivasjonen:

*«Jeg opplever nok at noen av elevene er motivert av utvikling og noen av belønning. Det er noen som brøyter rett ut at, hvis jeg jobber skikkelig bra med denne oppgaven, kan vi spille kahut på slutten av timen? Da sier jeg jo ja, hvis dere har lyst til å spille kahut, en faglig kahoot, så kan vi absolutt gjøre det.» (Informant 3, skole C)*

Funnene viser til at elevenes motivasjon preges av utviklings- eller belønningssituasjoner, og at læreren bruker disse faktorene for å støtte elevenes planlegging av sin læring. Som informanten trekker frem, benytter hun seg av Kahoot i enkelte tilfeller. Forutsatt at elevene er klar over en slik belønning, kan dette støtte opp mot elevenes planlegging for timen.

## 4.2 Selvkontroll

I tillegg til lærernes tilrettelegging for elevenes utvikling av planleggingsferdigheter, avdekket analysen også at elevenes selvkontroll er en viktig komponent for elevenes utvikling av SRL. Det blir i dette kapitlet presentert funn om hvordan lærerne legger til rette for at elevene tilegner seg nye strategier de videre kan ta i bruk i nye oppgaveløsninger. I tilknytning til dette, rapporteres det om at:

*«De må lære seg studieteknikk og metoder for læring. Jeg oppfordrer i undervisning til å ta i bruk tankekart, Powerpoint, diskutere osv. Men opplever når jeg går rundt at noen velger å skrive ned kulepunkt på et dokument. Det går fint det også, det er viktig at elevene bruker studieteknikker som de selv er komfortable med eller liker best.»*  
(Informant 1, skole A)

Informanten fremhever i dette sitatet, viktigheten om at elevene må lære seg ulike studieteknikker og metoder for egen læring. Hun påpeker også at hun i sin undervisningspraksis vektlegger ulike studieteknikker og metoder som eksempelvis Powerpoint og tankekart, for å oppfordre elevene til å finne egne strategier. Informanten trekker i forbindelse med dette, frem at:

*«Vi har også prosessorientert skriving, der de etter hver uke må levere en del av prosjektet som de har skrevet. De flinke strukturerte elevene fungerer veldig godt på dette her, mens de ustrukturerte elevene er nok ofte litt vanskeligere å styre, for de tror de kan, også tar de ikke helt tilbakemeldinger ...»* (Informant 1, skole A)

Prossessorientert skriving blir blant annet trukket frem som en benyttet arbeidsstrategi. En slik arbeidsmetode innebærer at elevene først leverer inn et arbeid, og deretter får en strukturert tilbakemelding. Denne tilbakemeldingen skal elevene bruke til å gradvis utvikle arbeidet sitt. Som det fremkommer i sitatet, bidrar denne skrive prosessen til å styrke noen av elevenes selvkontroll. For andre elever blir en slik studieteknikk krevende. I likhet med denne praksisen, sammenfattes det flere tilfeller av prosessorientert skriving i intervjuene:

*«Jeg bruker prosessorientert skriving med mine elever. Det er ikke så lett med alle elevgrupper, men med noen. Da leverer elevene inn, og får tilbakemelding og da noen konkrete poeng fra teksten som jeg syntes de bør fikse på. Jeg sier ikke konkret hva de skal skrive, så de må på egenhånd finne ut av hvordan de skal forbedre teksten. De er jo da i denne prosessen, jobber med den – leverer. Forbedrer- leverer. De skal være*

*mottakelig for å lære, for å ta til seg ting, undersøke ting, og de skal ha konkrete mål i sikte.» (Informant 2, skole B)*

På grunnlag av nevnt sitat, kan det være rimelig å anta at informantene bruker prosessorientert skriving som en metode for å utvikle elevenes selvkontroll i elevenes SRL prosesser. Når det ikke blir gitt helt konkrete og spesifikke løsninger på innleverte oppgaver, gir læreren elevene ansvar for å reflektere over hvordan de kan forbedre teksten sin videre. En slik metode oppfordrer elevene til å identifisere egne læringsstrategier og justere seg etter gitte tilbakemeldinger. I forbindelse med den prosessorienterte skrivingen og elevenes strategi bruk, forklares det at:

*«.. Da bruker vi for eksempel et to- kolonne skjema, som inneholder konkrete bestillinger: tittel, forfatter og sånn ...» (Informant 2, skole B)*

Ifølge informanten, kan to-kolonne skjemaet støtte elevene med å organisere informasjon de mottar om en oppgave, for og videre planlegge tid og arbeid. I motsetning til de funnene som er nevnt, trekker en av informantene frem at hun i større grad er opptatt av at elevene skal lære seg og finne det «viktige» i en oppgave:

*«Hvis vi skal ha en prøve, så spurte de etter en moment liste. Da sa jeg nei, og ble den kjipe. Jeg forklarte med at hvis jeg gir dere det, så har jeg gitt dere prøven. Det er ingen studieforbereidelse i det. De må lære seg å lese kapitlene, lære å finne ut hva som er viktig her. Se det opp mot det vi har gjort i timene. Jeg bruker mye tid på å lære dem hvordan de skal finne ut hva som er viktig, det er jo en øvelse. Så da ser jeg det opp mot kompetansemålene, og kompetansemålene opplever jeg at de syntes er veldig svevende ...»» (Informant 3, skole C)*

Informantens baktanke med slike undervisningsmetoder, er at elevene over tid skal oppmuntres til å lese og identifisere ulike nøkkelpunkt på egenhånd. I en slik prosess er elevene avhengig av å overvåke sin egen forståelse av faget, og vurdere hva som er «viktig» ut ifra tidligere erfaringer. Læreren understreker videre at denne metoden er en øvelse, der elevene skal koble opp kompetansemålene til det som er gjennomgått i timene. Med en slik tilnærming, oppfordres elevene til å følge godt med i undervisningen. I forbindelse med hvordan hun tilrettelegger for at elevene får prøve ut ulike strategier på egenhånd, tilføyer hun at:



*«Hvis jeg har sagt at disse timene kan dere bruke til prosjekt eller øve til prøve, så er det mange som tar første bussen hjem. Og så er det noen som sitter igjen og så har jeg spurt, skal dere sitte her? Og da er det flere som har sagt at «ja, jeg vet så godt med meg selv, hvis jeg går hjem nå så leser jeg ikke. Så da bruker de tiden på skolen frem til halv 4, og så kan de ha fri når de kommer hjem.» (Informant 3, skole C)*

Det kommer tydelig frem at læreren legger til rette for elevenes utvikling av komponenten selvkontroll. Utfordringen derimot, er at når elevene får muligheter til å benytte seg av selvvalgte studieteknikker, prioriterer noen å dra hjem og andre prioriterer å bli på skolen. Dette bidrar til at enkelte elever får godt utbytte av en slik praksis, og andre elever ikke. Informant 2 forklarer i forbindelse med elevenes utvikling av selvkontroll, at:

*«Jeg jobber mye med å introdusere nye metoder i akademisk skriving for elevene. En måte jeg av og til gjør det på er at vi sammen setter skriverammer sammen, ofte på tavla, med for eksempel et to- kolonne notat.» (Informant 2, skole B)*

To- kolonne skjemaet kan ifølge informanten hjelpe elevene med å organisere den informasjonene de har fått, og planlegge hvilke metoder og strategier elevene ønsker å ta i bruk i videre arbeid. Det poengteres videre at:

*«Også ser jeg jo at elevene prøver å ta i bruk metodene de lærer i ett fag, inn i nye situasjoner, og inn i nye utfordringer de møter. Men det har ikke nødvendigvis vært veldig vellykket.» (Informant 2, skole B)*

Som informanten forklarer, har hun observert at noen elever forsøker å anvende denne metoden i andre fag og situasjoner. Informant 1 spesifiserer følgende for hvordan hun tilpasser sin undervisning for å støtte elevenes selvkontroll:

*«Jeg tror at å ha forskjellige opplegg i undervisningen, danne relasjoner, gi positive tilbakemeldinger, men også sparke dem litt bak når de trenger det kan hjelpe mye på motivasjonen dems. Jeg viser i hvert fall i min undervisning at jeg har troa på dem, og at de kan gjøre mer enn de egentlig tror. Så da prøver jeg å finne en balanse på ris og ros» (Informant 1, skole A)*

Det reflekteres rundt at lærerens relasjoner og tro på elevenes potensiale er faktorer som har stor betydning for elevenes selvkontroll. At læreren arbeider aktivt med å finne en balanse mellom «ris og ros», legger lærere opp til at elevene blir utfordret og støttet med et mål om å

fremme elevenes utvikling av SRL. I likhet med enkelte av informantene, trekkes det også frem hvordan elevenes selvkontroll blir prioritert i undervisning:

*«Elevene får vurdere egne tekster på hva som var bra og ikke bra. Der de får et vurderingsskjema som en retningslinje, som de kan se litt på for å ha hjelp til å kunne vurdere. Elevene er ofte strenge med seg selv, og vurderer teksten dårligere enn det de har fått av en lærer, så da får de litt sjokk etterpå»* (Informant 2, skole B)

### 4.3 Lærer støtte

En viktig komponent av CoRL som analysen identifiserte er knyttet til lærerens støtte i læringssituasjoner med elevene. I en klasseromskontekst fokuserer CoRL prosessene på forholdet mellom lærer-elev, objekter og omgivelser (Hadwin et al., 2011). Samtlige av informantene reflekterte rundt at deres rolle i relasjoner til elevene, vil være en viktig faktor for elevenes læringssituasjoner og skoleprestasjoner. Det vises blant annet til at:

*«Det handler om å danne relasjoner og samspill mellom læreren og eleven. Relasjonen som læreren har til eleven, er ofte det som spiller nest mest inn når det gjelder om det er en god læringssituasjon eller ikke. Jeg velger å tro at bedre relasjoner med læreren, gir bedre læringsutbytte, og dermed høyere karakterer.»* (Informant 1, skole A).

Informanten beskriver at CoRL i klasseromskontekst, er preget av relasjonene og samspillene mellom lærer og elev. Videre poengteres det også at relasjonene elevene har med lærer og seg imellom, vil prege deres prestasjoner i skolen. Videre trekkes det frem at:

*«... og så er det jo da å forsøke å pushe dem og gi positive tilbakemeldinger der jeg kan de relasjonene som blir dannet da...»* (Informant 1, skole A).

Dette kan sammenfalle med det som videre antydes i intervjuene, om komponenter av CoRL i lærerpraksisen:

*«Jeg tenker at det må foreligge tillitt i lærer- elev relasjonen, så vi må nok stille litt krav til det i disse møtene. Men jeg opplever nok at det er stor tillit med god kommunikasjon, at de vet jeg er der og jeg sier det ganske ofte når vi har innlevering.»* (Informant 2, skole B).

I dette sitatet reflekteres det i likhet med de nevnte sitatene ovenfor, at relasjonene mellom lærer og elev i CoRL prosessene spiller en betydelig rolle i elevenes prestasjoner. Under

intervjuene trekkes begrepet tillit frem, som en grunnsten for disse relasjonene. Det forklares at tillit i lærer-elev relasjonen er nødvendig for at læreren skal forstå elevenes sammensetninger av ulike sosiale verdener (skole, hjem og fritid):

*«Det er jo viktig å jobbe med relasjonen, og at ikke det viktigste er å få seksere i alle fag. Men det er rådgiveren på skolen som tar sånne ting hvis elever har det litt tøft, eller av andre grunner ikke får til undervisningen. Så jeg tar ikke det. Men jeg snakker med dem etterpå om okei, nå har det og det blitt bestemt, hvordan gjør vi det fremover liksom.»* (Informant 3, skole C).

Det beskrives at skolen har en egne rådgiver som elevene kan benytte om utenforstående faktorerer påvirker deres skolehverdag. Hun påpeker videre at hun støtter opp om elevenes koordinasjon mellom ulike sosiale verdener, ved å stille oppfølgingsspørsmål etter en slik situasjon:

*«Vise at jeg bryr meg om dems andre kvaliteter også, og snakke om hva de liker å holde på med. Og vise at jeg bryr meg om de som mennesker. Jeg snakker nok litt ekstra med dem som ikke helt forstår fagene.»* (Informant 3, skole C)

I likhet med det nevnte sitatet ovenfor, presiseres det også at elevenes bakgrunn har betydning for deres relasjoner:

*«Så hvis det er en som provoserer, så skal jeg like det mennesket enda mer. Sånn at de kan bli tryggere og sånt.. Så da tenker jeg på enkelt eleven og hvilke utfordringer elevene står i, men ikke for dyp samtale ikke for terapi.. Det viktig for meg å vite hvor eleven kommer fra, og elevens bakgrunn. Min hoved verdi er at jeg liker alle elever. Og alle elever skal vite at jeg liker dem»* (Informant 1, skole A)

Sett i lys av dette, reflekteres det rundt noen utfordringer og konsekvenser knyttet til lærer-elev relasjonen der læreren har prioritert lærer-elev relasjonen på et dypere nivå:

*«Elevene kan oppleve at vi er så snille, så da er det ikke noe vits i å jobbe så hardt. Så den kjenner vi alltid på, at det må bli konsekvenser av det å ikke levere. For det er jo en del tilfeller av det også absolutt.»* (Informant 2, Skole B)

Informanten påpeker i motsetning av de andre funnene, at konsekvensene av å bli for nære med elevene kan skape utfordringer. Det løftes videre frem at det er en nødvendighet med

konsekvenser for at ikke elevenes læring og utvikling skal være frafallende. Det kommer også frem andre frustrasjoner i tilknytning til lærerstøtte i funnene:

*«I norsk skole så tror vi at det fra ung alder så kan elevene bare selv klare å planlegge sin egen tid og sitt eget prosjekt, uten så veldig mye støtte fra de som skal kunne støtte, enten fra medelever eller lærer. At elevene liksom skal ta ansvar for egen læring er bullshitt, hvis det er lov å si»* (Informant 1, Skole A)

Begrunnelsen for dette er at:

*«Vi skal jo hjelpe elevene helt i begynnelsen, det er jobben vår. Så jeg pleier å samle klassen, der vi drådler mye sammen og har litt sånn brainstorming.»* (Informant 1, Skole A)

Informanten forklarer at hun er uenig med hvordan det forventes at elevene tar ansvar for egen læring i nåtidens skolepraksis. Hun underbygger dette med at hun alltid hjelper elevene igang, og har søttende samtaler og undervisningsopplegg underveis i denne prosessen. Følgelig blir elevene i liten grad overlatt til seg selv i slike situasjoner. Dette kan ses i motsetning til det som trekkes frem om en av de andre informantenes undervisningspraksis:

*«Elevene skal jo lete litt selv, men samtidig skal vi støtte opp. Vi er jo veiledere, som skal hjelpe elevene med å sette i gang et arbeid og så får elevene prøve litt selv. Og det er jo ikke alltid at elevene lykkes, men da skal de vite at du som lærer er der for å støtte.»* (Informant 2, skole B)

Informanten forklarer at hennes undervisningssituasjoner er preget av henne som en støtte, der hun veileder elevene helt i starten og i slutten av et arbeidsopplegg. Men at elevene i fasene mellom start og slutt selv må ta større ansvar for utviklingen av arbeidet. Et annet alternativ til en slik praksis kommer også frem i funnene fra intervjuene:

*«Jeg følger dem opp på vei, når de har spørsmål. Så diskuterer vi det de lurere på sammen.»* (Informant 3, Skole C)

Her beskriver informanten at hun gjennom en tilstedeværelse i elevenes oppgaver, stiller til disposisjon dersom det oppstår spørsmål eller andre utfordringer i prosjektet. Samtidig forklares det at hun bidrar som et støttende stillas i starten av en oppgave, men ikke overvelder elevene med hjelp og støtte underveis. På denne måten får elevene selv velge når

de ønsker støtte og ikke. I likhet med denne uttalelsen, nevnes det også av andre informanter at:

«... Jeg forsøker å følge de samtidig som jeg gir de selv i oppgave å skulle gjøre noe til et ferdig produkt. I denne prosessen så lages det mange spesialavtaler her og der, for å finne ut hvor skoen klemmer. Det gjør det. Og da hender det at avtaler blir brutt, og det må lages nye.» (Informant 1, Skole A)

«Spesialavtaler» trekkes frem som et element i lærerens støttende rolle. Ved at elevenes behov i læringssituasjonene blir ivaretatt, samtidig som læreren gir elever utfordringer på veien kan det være rimelig å anta at informant 1 har funnet en fungerende balanse i rollen som et støttende stillas. I likhet til dette, reflekteres det i andre intervju også over lærerens rolle i elevenes læringssituasjoner:

*«I forhold til det to- kolonne skjemaet jeg nevnte, så stiller jeg alltid spørsmål til eleven hva de tror teksten burde inneholde. På denne måten støtter vi de igang, men samtidig må de også tenke litt selv. Elevene får jo da veiledning til å gjennomføre oppgaven på en bedre måte, og så kan vi veilede elevene ut ifra dette igjen»*  
(Informant 2, skole B)

#### **4.4 Lærersamarbeid**

Den andre komponenten av CoRL som analysen identifiserer, er lærersamarbeid. Samtlige av intervjudeltakerne beskrev at de anså kommunikasjon mellom lærerne på tvers av fag, som en viktig rolle for elevenes utvikling av SRL og CoRL. CoRL prosesser er preget av at lærere og elever samarbeider for å styrke elevenes SRL. I sammenheng med dette, beskrives det at:

*«Vi har veldig gode samarbeid med vg 1 og vg2. Det er ikke alltid at det er helt klaff mellom lærer og elev, men man gjør så godt man kan. Godt samarbeid mellom vg 1, 2 og 3 er noe elevene også gir uttrykk for at de opplever. For at elevene skal kunne utvikle sin selvregulerte læring, må man kanskje ha en strategi på arbeidsplassen, altså med kollegaer. Hva er det vi ønsker at elevene skal få til, og hva vil de at vi skal mestre.»* (Informant 2, skole B)

Informanten beskriver at samarbeid og kommunikasjon på de ulike trinnene, vil dette bidra til å styrke elevenes motivasjon og metakognitive ferdigheter. Det nevnes også situasjoner der det ikke alltid er mulig å møte alle elever på deres behov, men at dette prøves å få til. Dette ble støttet opp av:

*«Vi bør absolutt jobbe med dette på personalmøter. Hele skolen må være med på laget når det kommer til SRL og samreguleringen. Man må starte allerede på vg1, og det er en prosess som skal være i utvikling hele tiden. Jeg kjenner på at jeg ikke har nok tid til å gjøre både det, det man brenner for, og det jeg ser at de trenger som en generell kompetanse for livet. Men for de som går på vg3 som snart skal ut, så er det kjempeviktig å bruke masse tid på det.» (Informant 2, skole B)*

I forbindelse med denne lærerpraksisen, beskrives det at:

*«Altså vi har jo god kommunikasjon på kryss og tvers av lærerne. Vi har mange møter om sånne ting som hvordan vi forbereder elever til prøver også. Så vi samkjører hva vi driver med, og har vurderinger og hjelper hverandre veldig godt. Det tror jeg også er fint for elevene. Vi har veldig godt samarbeid på sånn, ok, hvordan skal vi jobbe med det kompetansemålet, eller det overordnede temaet» (Informant 3, skole C)*

I motsetning til de overnevnte sitatene, ble det i ett av intervjuene introdusert et nytt aspekt ved samarbeid på tvers av skoletrinn og lærere:

*«Møter og kompetansehevingsdager er litt fraværende her, det er virkelig fraværende. Og det er jo litt sånn da, hvilken retning drar vi i, jeg vet ikke. Jeg tror at det er umulig, kanskje jeg kan ta feil, men jeg ser hva vår ledelse holder på med nå, så tenker jeg det er umulig for de å vite hva en enkelt lærer holder på med.» (Informant 1, skole A)*

## 5.0 Diskusjon

### 5.1 Hvilke komponenter av selvregulert læring benytter læreren i sin undervisning?

I data materialet i denne studien ble to hovedkomponenter av SRL identifisert: planlegging og selv-kontroll. I dagens skole tilbringer barn og unge et stort omfang av sitt liv på skolen, på grunnlag av dette vil derfor lærere være en viktig rolle for elevenes læring og utvikling av elevenes SRL (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20).

#### 5.1.1 Planlegging

Den første hovedkomponenten av SRL er knyttet til lærernes tilrettelegging for elevenes planleggingsferdigheter. Funnene viser til at elevene får vite datoer i god tid i forkant av oppgaver og fagdager. Dermed overlater informanten i større grad ansvaret for planlegging av tid, til elevene selv. Hun understreker at selv om elevene i større grad må ta ansvar selv, reflekterer hun også rundt elevenes mål i undervisning. *Strategisk planlegging* i elevenes SRL, handler ifølge Zimmerman (2000) om at elevene selv velger ut metoder og strategier de opplever som mest egnet til forskjellige oppgaver. Ved at læreren overlater en del av ansvaret til elevene, må elevene selv reflektere over hvor mye tid de trenger til forberedelser, og hvilke strategier de ønsker å ta i bruk for å nå målene i undervisningen. I tilfellene elevene velger ut de best egnede strategiene, vil dette bidra til bedre resultater og følelsesmessige reaksjoner (Zimmerman, 2000, 20002). Hvis elevene i dette tilfellet planlegger godt og setter langsiktige mål ut ifra de rammene som er gitt, kan dette føre til at elevene oppnår mestringfølelse og bedre resultater. Derimot kan dette medføre at elevene som ikke har opparbeidet seg gode planlegging- og målsetningsferdigheter, skiller seg fra de andre elevene. Sett i lys av dette, kan elevenes evner til planlegging påvirke deres indre og ytre motivasjon.

På spørsmålet om hvordan læreren legger til rette for elevens SRL i sin undervisning, viser funnene til at lærerne introduserer *skisserte tidsplaner* til elevene, der elevene får tidspunkt for når et arbeid må være gjort, eller når en oppgave skal leveres inn. Hensikten med disse tidsplanene er for å støtte opp om elevenes utvikling av planleggingsferdigheter og målsetninger. Ifølge Zimmerman (2000) er *målsetning* en viktig komponent for elevenes utvikling av SRL og metakognitive ferdigheter, da elevene skal sette mål for oppgaver eller resultater de ønsker å oppnå. For at elevene skal kunne sette realistiske mål for oppgaver og resultater, avhenges det av gode planleggingsferdigheter. Det presenteres i funnene, at lærerne tar i bruk ulike skisserte tidsplaner for at elevene kan planlegge etter sitt tidsskjema. Ved å benytte skisserte tidsplaner, bidrar lærerne til å skape tydelige rammer i undervisningen, som

støtter elevenes muligheter for planlegging. Dette medfører at elevene ifølge Skaalvik & Skaalvik (2009) i større grad danner en forståelse for tidsrammen og hva som forventes inn forbi denne. På grunnlag av dette, utvikler elevene planleggingsferdigheter, som bidrar til videre målsetning for kortsiktige og langsiktige mål for deres videre oppgaver. Dette kan støttes opp mot som kommer frem i NOU rapporten (2014:7, ss. 33-36), som viser til at elevene øker sin effektivitet i arbeid, setter høye og relevante mål etter hvert som de tilegner seg kompetanse til å planlegge egne læringsprosesser.

LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20) fremhever at lærerne har ansvar for å opprettholde elevens motivasjon for læring, holdninger og utvikling, og videre legge til rette for et godt læringsmiljø. I denne prosessen viser Hopfenbeck (2011) til utfordringen knyttet til læreres tilbaketrekkende holdninger. Funnene presiserer i likhet med dette, opplevelser av at det foreligger store variasjoner i hvor mye tid og energi de ulike lærerne legger ned i sitt arbeid. Dette kan påvirke elevenes muligheter til å utvikle planleggingsferdighetene som kreves i elevenes utvikling av SRL- prosessen. Informantens observasjon peker også mot utfordringene knyttet til lærernes engasjement i undervisning. På den ene siden kan det antas at ikke alle lærere er like motiverte for å imøtekomme de kravene LK20 stiller. Grunnlaget for dette kan være at ressursene er for få, tiden for kort eller motivasjonen for dårlig blant lærerne. Dette kan resultere i at elevene går igjennom varierende læringsopplevelser, samtidig som det utvikles forskjeller i elevenes kognitive og metakognitive ferdigheter, inkludert elevenes planleggingsferdigheter. På den andre siden kan det rettes oppmerksomhet til hvordan skolens ledelse kan motivere lærerne og deres arbeid. LK 20

(Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 17-18) fremhever at skolen kan tilpasse opplæringens arbeidsformer, metoder, læremidler og organisering. Om skoleledelsen bidrar til å fremme en felles visjon om ett felles mål på møter eller kompetansehevningsdager, kan dette bidra til at forskjellene i arbeidsmengden og undervisningsinnholdet blant lærerne balanseres. På denne måten kan skolen bidra til å gi elevene en strukturert læringshverdag, som styrker elevenes mulighet til å utvikle planleggingsferdigheter som en integrert del av SRL.

Funnene fra spørsmålet om hvordan lærerne kunne legge til rette for å øke elevenes motivasjon, forklarte samtlige at elevenes planlegging var en ressurs i elevenes motivasjonsprosess. For å imøtekomme elevenes behov, ble det tydeliggjort at flere av lærerne varierer sine undervisningsformer. I forbindelse med dette, fremheves det også at lærerne lytter til elevenes ønsker for hvilke undervisnings- og vurderingsformer som er ønskelig at lærerne benytter. Ved en slik undervisningspraksis, bidrar lærerne på en side å



styrke elevenes motivasjon, samtidig som lærerne på den andre siden bidrar til at elevene får muligheter til å utvikle sin evne til å planlegge læringsprosessene sine på en mer effektiv måte. På grunnlag av dette, støtter lærerne opp mot det som presiseres i NOU rapporten (2018:15, ss. 11-12), om at mandatet for den videregående opplæringen, er å fremme elevenes lærelyst, motivasjon, planlegging og trivsel. Når elevenes ønsker for undervisning og vurderingsformer blir praktisert, kan dette bidra til å styrke elevenes *indre motivasjon*, og samtidig danne et grunnlag for at elevene planlegger sin egen innsats i læringsprosessene. Grunnlaget for dette, er at elevene blir introdusert til det faglige innholdet gjennom strategier de selv motiveres av. Dette kan føre til at elevene motiveres til å planlegge basert på egne interesser. På denne måten kan elevene oppleve å få en iboende interesse for sine egne læringsprosesser, som ikke drives av de ytre belønningene (Schunk & Zimmerman, 2008).

Videre kan lærerens uttalelser om at elevene har fått mulighet til å medvirke i lærings- og vurderingsformer ses i lys av teorien Nicol & Mcfarlane-Dick (2006, s. 211- 214) presenterer, om at læreren skal bruke *tilbakemeldinger fra elevene og oppmuntre til elevenes motivasjon og selvtillit* for å forme undervisningen. For at elevene skal få et godt utbytte for sin utvikling av ulike SRL- komponenter, avhenges det derfor at kommunikasjonen er gjensidig mellom lærer og elev i disse situasjonene. I tilfellene der elevene medvirker i beslutningsprosesser om undervisning- eller vurderingsopplegg, kan dette skape et eierskap til læringsprosessene i elevene. Eierskapet kan føre til at elevene i større grad motiveres til å planlegge og overvåke sin egen arbeidsinnsats.

I elevenes indre motivasjon oppfatter elevene ulike læringsaktiviteter som interessante, utfordrende og tilfredsstillende (Ryan et al., 2009), samtidig viser også elevene til gode målsetninger og god tro på oppgavens interesse og betydning (Pintrich & De Groot, 1990). Funnene fra intervjuene presenterer bevisstgjørelsen enkelte lærere har over betydningen av egne holdninger ovenfor elevene i klasserommet. I de tilfellene læreren viser en tilbaketrukket holdning, kan elevene eksempelvis innta samme posisjon. Dette kan resultere i at elevene hindres i å utvikle SRL- ferdigheter, ettersom at elevene ikke er engasjert og til stede i læringssituasjonene. I tråd med det som presiseres i NOU rapporten (2019:25, s.144), er lærerens kompetanse og bevisstgjørelse over egne rolle, en avgjørende faktor for å opprettholde en god struktur i undervisningen. Dersom en lærer er bevisst over sine holdninger, ved å for eksempel skape god struktur og sette tydelige forventninger i klasserommet, oppmuntres elevene til målsetning, organisering og planlegging av egen innsats og fremtidige oppgaver. Sett i lys av dette, er det rimelig å anta at lærerens holdninger

i klasserommet er avgjørende for elevenes utvikling av indre motivasjon og planleggingsferdigheter, som komponenter i elevenes SRL- prosesser. Knytt det opp til nedenfor:

På spørsmålet om lærerne observerte elevene som motiverte av belønninger, viser funnene til at elevene i ulike situasjoner søker belønninger som for eksempel kahoot på slutten av timen, kunne gå fem minutt før timen egentlig er ferdig, eller at elevene motiveres av karakterer. I disse tilfellene kan det trekkes paralleller til elevenes *ytre motivasjon*, der elevene drives mot å oppnå forventede resultater mot å få en ytre belønning (Zimmerman, 2008). I sammenheng med dette, kan elevene anse de ytre belønningene som et konkret mål å arbeide mot. Når elevene på forhånd er klar over at det foreligger en ytre belønning på slutten av timen, kan elevene være mer tilbøyelige for å planlegge sin innsats i timen, for å oppnå den ytre belønningen. Ettersom at funnene viser til lærerens observasjoner av elevenes ytre motivasjoner, kan læreren bruke disse belønningene til å fremme elevenes planleggingsferdigheter. Læreren kan sette opp klare mål for at elevene skal motta belønningen, som for eksempel at et visst antall oppgaver i pensumboken må være utført før timen er ferdig. På denne måten gir læreren elevene muligheter til å planlegge disponering av tid på hver enkelt oppgave. Det kan derimot trekkes frem at for de elevene som i hovedsak motiveres av de ytre belønningene, kan oppleve en kortsiktig motivasjon for de langsiktige målene (f. Eks. Karakterkort med gode karakterer). Grunnlaget for dette er at elevene på sin side kan konsentrere seg om den enkelte belønningen, og dermed utføre et arbeid med lav kvalitet. Resultatet av dette vil bli at elevene lærer mindre om sine egne læringsprosesser og læringen foregår på ett overfladisk nivå, som naturligvis vil påvirke elevenes utvikling av SRL-ferdigheter.

En viktig prosess som ofte er identifisert i faglig litteratur i sammenheng med planlegging, er elevenes mestringstro. Elevenes mestringstro omhandler elevenes tro på egne evner for organisering og gjennomføring av handlinger, som er nødvendige for å oppnå spesifikke resultater (Bandura, 1989). Ut ifra denne forståelsen av mestringstro er det tydelig at elevene er avhengige av evnen til å planlegge. Funnene viser til at informantene vektlegger en god tilbakemeldingspraksis, skryt og konstruktive tilbakemeldinger i sitt arbeid for å styrke elevens tro på seg selv. Når lærerne fremmer en positiv tilbakemeldingspraksis, tilrettelegges det også for et læringsmiljø der elevene føler seg trygge og ivaretatt. Dette kan bidra til at elevene utvikler den mestringstroen som er nødvendig for at de tar ansvar for egen planlegging. Denne strategien kan bidra til å fremme elevenes mestringstro. Sett i lys av

Nicol & Mcfarlane- Dick (2006, ss. 210-211) sin teori om at læreren skal oppmuntre til *positive dialoger rettet mot læring*, kan det antydes at lærernes holdninger i tilbakemeldingsprosessen har en vesentlig viktig rolle for elevenes motivasjon og utvikling av SRL. Læreren balanse mellom ris, ros og konstruktive tilbakemeldinger, kan på sin side bidra til at elevene får bedre mestringstro som påvirker deres planleggingsmuligheter, samtidig som elevene tar større ansvar for egne læringsprosesser. På den andre siden vil lærernes tilbakemeldingspraksis, preget av en skjevhet i forhold til ris, ros og konstruktive tilbakemeldinger, medføre at elevene mister troen på seg selv og videre får mindre motivasjon til å planlegge og fullføre videre arbeid.

### 5.1.2 Selvkontroll

Den andre komponenten for elevenes SRL- prosesser som ble identifisert i analysen, var lærernes tilretteleggelse for elevenes selvkontroll. Elementene i elevenes selvkontroll har som utgangspunkt å støtte elevene i deres oppgaveløsninger og videre støtte elevene med å effektivisere sin arbeidsinnsats (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Å introdusere elever for nye studieteknikker og metoder for læring var et gjennomgående tema i alle intervjuene. Funnene viser at lærerne er opptatt av å introdusere elevene for nye teknikker som for eksempel tankekart, to-koloneskjema og PowerPoint. Dette kan støttes opp mot teorien om elevenes *selv-instruksjon*, hvor målet er at elevene tar i bruk sine egne fremgangsmåter når de skal utføre en oppgave (Schraw et al., 2006). Læreres introduksjon av nye teknikker og strategier, oppfordrer elevene til å videreføre disse strategiene inn i egne læringsprosesser. På bakgrunn av dette bidrar læreren til å skape et læringsmiljø som støtter opp mot elevenes utvikling av SRL (Hopfenbeck, 2011). Etter hvert som elevene erfarer de ulike teknikkene, vil elevene tilegne seg kunnskap om hvilke teknikker og strategier som fungerer best til ulike oppgaveløsningene. På denne måten tilegner elevene seg større bevissthet rundt egen læring som kan bidra til å effektivisere elevenes arbeidsinnsats.

Funnene viser til at lærerne øver på å finne det «viktigste» i pensumlitteraturen i samspill med elevene. For at elevene skal lære seg dette på en effektiv måte, brytes kompetansemålene i lærerplanen ned, og settes opp mot det som står i pensumlitteraturen. På denne måten kan elevene enklere finne det som er «viktig» i pensum ved å i dette tilfellet, bryte ned kompetansemålene i lys av pensum. Sett i lys av denne praksisen, bidrar læreren til å fremme elevenes tilegnelse av nye *oppgavestrategier*, som er et viktig element i elevenes SRL- prosesser (Zimmerman, 2000). Etter hvert som elevene har gjennomført flere slike aktiviteter i timene, blir denne prosessen effektivisert. Når elevene på et senere tidspunkt prøver ut denne

metoden, vil arbeidet om å finne det «viktige» bli mer effektivt, samtidig som elevenes oppgaveløsninger blir styrket. I forbindelse med elevenes utvikling av selvkontroll, kan lærerens tilrettelegging for denne læringsstrategien bidra til at elevene tar i bruk sine selvverurderingsevner i arbeidet med å tilegne seg denne strategien, for og videre bringe med seg strategien i andre fag eller til nye oppgaveløsninger (Clark & Zimmerman, 2014). Det kan også argumenteres for at studiemetoden som presenteres i funnene støtter opp for at elevene kan formidle sine selvkontrollferdigheter i sosiale interaksjoner med læreren og andre elever (Bransen et al., 2022).

Denne strategien kan også ses i sammenheng med Nicol & Mcfarlane- Dick (2006, ss. 212-213) presisering om at læreren skal bidra til å *tette gapet mellom nåværende kunnskap og den ønskede oppnåelsen av kunnskap*. De tilbakemeldingene elevene får av læreren i denne læringssituasjonen, kan bringes videre til andre oppgaver på andre fagområder. Ved å introdusere elevene for forventet prestasjoner i kompetansemålene, bidrar læreren til å tette kunnskapshullene. Nicol & Mcfarlane- Dick (2006, ss. 206-207) trekker i denne konteksten også frem, læreren skal avklare hva *gode prestasjoner* er, basert på å tydeliggjøre mål og hva som er forventet standard i faget. Strategien som synliggjøres i funnene nevnt ovenfor, kan støttes opp mot Nicol & Mcfarlane- Dick (2006) sin teori, da læreren bryter ned kompetansemålene fordi elevene opplever dem som «litt svevende». Når elevene opplever kompetansemålene som svevende, vil det naturligvis være utfordrende for elevene å ta eierskap til målene og vurdere sine egne læringsprosesser. Sett i lys av diskusjonen om elevenes selv-instruksjon, kan det trekkes paralleller til denne praksisutførelsen, da elevene kan erfare og tilegne seg denne metoden, og ta den videre i bruk til andre fag og oppgaveløsninger (Zimmerman, 2000).

For at elevene skal kunne tilegne seg ulike oppgavestrategier (f. Eks. Nedbryting av kompetansemål), er det en forutsetning at elevenes *konsentrasjon* ivaretas og styrkes. Funnene indikerer at informantene i sin undervisning, gir elevene tid og rom for å arbeide selvstendig med ulike oppgaver eller prosjekt. På denne måten kan elevene ta aktive valg i forhold til *miljøstrukturering*, der de selv velger ut læringsmiljø som har best effekt for elevenes individuelle arbeidsprosesser. Som et resultat av dette, antydes det at læreren bidrar til å støtte elevenes tilegnelse av miljøstrukturering som en del av elevenes selvkontroll. Zimmerman (2000, 2002) beskriver at elevenes tilegnelse av miljøstrukturering, bidrar til å styrke elevenes konsentrasjon fordi elevene får mulighet til å benytte seg av organiserte og strukturerte læringsmiljø. Dette fører til at elevene kan eliminere distraksjoner og effektivisere

arbeidsinnsatsen sin (selvkontroll). En slik metode er godt egnet for de elevene som har utviklet ferdigheter i forhold til tilpasning av miljøstrukturering og ulike læringsstrategier, ettersom at de selv får velge ut ulike strategier og miljø som støtter deres læring på et individuelt plan. Men som funnene viser, kan en slik metode i undervisningen derimot føre til at de elevene som ikke besitter god nok konsentrasjon og motivasjon, prioriterer hjemreise i istedenfor for skolearbeid. Dette kan i likhet med variert lærerinnsats, danne større variasjoner i elevenes utvikling av selvkontroll.

Elevenes *selvobservasjon* innebærer at elevene aktivt overvåker og loggfører sitt eget arbeid (Zimmerman, 2000, 2002).. Funnene i studien fremhever at flere av informantene benytter seg av prosessorientert skriving for å støtte elevenes utvikling av SRL. Den prosessorienterte skrivingen er en prosess der elevene leverer inn et påbegynt arbeid, og mottar tilbakemelding som videre brukes til å utvikle oppgaven før den leveres på nytt. Denne prosessen gir elevene en kontinuerlig innsikt i sine egne styrker og svakheter, som videre kan bidra til at elevene utvikler evnen for overvåkning av egen fremgang. Samtidig får elevene også erfare hvordan de kan justere sin egen innsats for å nå sine læringsmål. Dette er med på å støtte elevene i selvkontrollprosessene der målet er og får en økt bevissthet om egne læringsstrategier og effektivisere sitt arbeid. Det presiseres videre at lærerne kan gi elevene oppgaver som oppmuntrer til refleksjon over deres progresjoner (Nicol & Mcfarlane- Dick, 2006, ss. 207-208). På grunnlag av dette, kan det argumenteres for at læreren legger til rette for elevenes selvkontroll ved å benytte prosessorientert skriving. Dette fremkommer av at elevene kontinuerlig i prosessen får tilbakemeldinger, som oppfordrer til videre refleksjoner over progresjonene som er oppnådd underveis. Slike prosesser kan medføre at elevene reflekterer over progresjonene og læringsstrategiene underveis, for å undersøke om arbeidsinnsatsen må justeres.

Funnene om prosessorientert skriving antyder at lærerne har en god og velutviklet *tilbakemeldingspraksis*, som styrker elevenes læringsprosesser. I tråd med Nicole & Mcfarlane-Dick (2006, ss. 208-209), fremheves det at lærernes tilbakemeldingspraksis bør være balansert mellom ris og ros, men også rådgiving for videre endring. En slik balanse kan støtte elevene og deres utvikling av komponentet selvkontroll i elevenes SRL, i forhold til at elevene mottar tilbakemeldinger på oppgaveløsninger og arbeidsinnsatsen i den prosessorienterte skrivingen. Funnene i forbindelse med dette, presiserer at samtlige informanter er opptatt av å finne en slik balanse i sin tilbakemeldingspraksis, og i tillegg justere tilbakemeldingene etter elevenes behov. Denne praksisen utfordrer elevene til å

tilpasse egne følelser og tanker i SRL-prosessene (Zimmerman, 2000, 20013), da tilbakemeldingene kan inneholde både ros og konstruktiv kritikk. Det fremkommer også i funnene at elevgruppene oppleves som varierte, som videre spiller inn på elevenes mottakelser av tilbakemeldingene. Ifølge Zimmerman (2000) opplever elevene oppturer og nedturen i sine egne prestasjoner gjennom tilbakemeldingene, men at nedturene ikke alltid preger elevene på en negativ måte. På den ene siden kan det argumenteres for at en god balanse i lærerens tilbakemeldingspraksis bidrar til at elevene øker sin effektivitet (selvkontroll) når de jobber, setter høyere og mer relevante mål, og samtidig fortsette arbeid dersom noe blir utfordrende (NOU, 2014:7, s. 33-36). Når tilbakemeldingene er klare og tydelige, vil elevene få et klart rammeverk for hvordan arbeidsinnsatsen bør justeres og dermed gjøre målrettede forbedringer. På den andre siden viser funnene til, at lærerne retter større oppmerksomhet til de elevene som reagerer på en defensiv måte (Zimmerman, 2000), og ikke er mottagelig for de konstruktive tilbakemeldingene. I de tilfellene en elev ikke er mottakelig for lærerens tilbakemeldinger, på tross av en balansert tilbakemelding, preger dette elevenes fremgang for læring og utvikling. Ved at lærerne retter et større fokus mot denne elevgruppen, bidrar lærerne også i disse situasjonene til å styrke elevenes læringsprosesser (Yeatman & Hewitt, 2021), som kan være betydningsfulle for elevenes selvkontroll. Funnene konkluderer i denne sammenheng, at den prosessorienterte skrivingen er effektiv for noen elever, men ikke alle.

Funnene fra intervjuene viser også til andre teknikker lærerne tar i bruk for å støtte elevenes selvkontroll. Et eksempel som trekkes frem, er at lærer og elev sammen lager skriverammer for en oppgave, og at elevene deretter retter hverandres arbeid. Denne strategien medfører at elevene utvikler sin selvkontroll gjennom bruk av *selvvurdering*, da elevene sammenlikner de registrerte oppnåelsene opp mot de skrive rammene som er satt (Schraw et al., 2006). Ved at læreren gir elevene i oppgave å rette hverandres oppgaver, oppmuntres elevene til å reflektere over egne progresjoner. Dette resulterer i at elevene får mulighet til å oppdage elementer i oppgavene som kan forbedres eller endres, som de ellers ikke ville sett. Disse oppdagelsene danner videre grunnlag for elevenes evaluering av oppgavestrategier (selvkontroll) i SRL prosessene. Samtidig støtter læreren også opp mot det Nicol & Mcfarlane- Dick (2006, ss. 207-208) trekker frem, om lærerens tilretteleggelse for elevenes utvikling, gjennom å *skape muligheter* for egenvurdering og progresjon. Når elevene og læreren lager klare og tydelige skriverammer i samhandling med hverandre, danner dette et klart og tydelig rammeverk for hva som forventes av elevene. Dette kan på sin side bidra til at elevenes evner til å vurdere

eget arbeid utvikles, og videre styrker elevenes utvikling av en effektiv egenvurdering. Sett i sammenheng med elevene selvkontroll, blir denne fremmet når elevene må trene på å justere sin innstas i tråd med de tilbakemeldingene som blir gitt.

Funnene presenterer flere observasjoner som er blitt gjort av lærerne, blant annet at elevene har brukt strategier de har lært i ett fag, og videreført disse til andre fag. Funnene viser derimot at det har varierende i hvor vellykket dette er. Sett i lys av teorien til Clark & Zimmerman (2014), viser praksiseksemplet fra funnene, at læreren i sin undervisning har støttet og oppfordret til elevenes selvreaksjoner, som danner grunnlaget for elevenes utvikling av selvkontroll. I elevenes utforskning for videreføring av disse strategiene, kan det være rimelig å anta at deres første forsøk på videreføring ikke er vellykket. Disse erfaringene vil derimot føre til at elevene bringer med seg ny kompetanse inn i effektiviseringen av læringsstrategier og arbeidsinnsats til neste gang strategiene skal bli tatt i bruk.

## **5.2 Hvordan benytter læreren ulike komponenter av samregulert læring i sin undervisning?**

I data materialet i denne studien, ble det også identifisert to hovedkomponenter av CoRL: lærerstøtte og lærersamarbeid. Komponentene skal bidra til å besvare studiens problemstilling, om hvordan lærere i videregående skole tar i bruk ulike komponenter av SRL og CoRL. Ovenfor ble det diskutert hvordan lærerne tok i bruk forskjellige komponenter av SRL. Følgelig vil dette kapittelet diskutere på hvilken måter lærerne legger til rette for elevenes CoRL i videregående skole. NOU rapporten (2015:8, s. 20) viser til at SRL ikke bare skjer på et individuelt plan, men også i samspill med andre i CoRL prosesser.

### *5.2.1 Lærerstøtte*

Det første komponentet i CoRL prosessene, er lærerstøtte. Lærernes *støtte* ovenfor elevene i klasserommet var et gjennomgående tema i funnene. Det kommer videre frem at lærerne anser lærer-elev relasjonen som en avgjørende faktor for om det blir en vellykket læringssituasjon eller ikke. Lærernes erfaringer kan på grunnlag av dette, basere seg på at elevenes utvikling av CoRL-ferdigheter foregår i samspill og interaksjoner med andre elever og lærere (Hadwin et al., 2011). Funnene viser i tilknytning til dette, at lærerne er opptatt av at det foreligger *god tillit og kommunikasjon* i lærer-elev relasjonene, og at elevene må vite at lærerne ønsker elevenes beste. Tillit og god kommunikasjon i relasjonene kan anses å være viktige elementer for at det skapes en støttende læringsrelasjon. Ettersom at læreren og elevene i CoRL prosessene arbeider sammen om å utvikle elevenes SRL prosesser, blir CoRL

prosessene mer effektive når det foreligger tillitt i relasjonsgrunnlaget. Når lærerne er bevisste på sin egen rolle i disse relasjonene, kan de bidra til at elevene koordinerer, forstår, uttrykker og modulerer egne tanker gjennom læringssituasjonene i samspill med andre (Banson, 2022). Når elevene i tillegg opplever at lærerne ønsker elevene godt, blir elevene også i større grad mottakelige for tilbakemeldinger og veiledning som oppstår i disse relasjonene. Dersom det foreligger god tillit og kommunikasjon innad i lærer-elev relasjonene, kan dette bidra til at CoRL- prosessene inneholder et bredt spekter for deling av deltakernes felles problemløsninger (Bourgeois, 2016). På bakgrunn av dette, kan det være rimelig å anta at elevene vil oppleve læringen som mer meningsfull, som styrker deres personlige innstas og deltakelse.

Murray et al., (2019, s. 387) fremhever at læreren kan bidra til at elevene utvikler gode evner for stressmestring, tidsstyring og ledelse i sosiale situasjoner, ved å overvåke elevenes måloppnåelse og samtidig gi problemløsende støtte. Som et eksempel på dette, fremgår det i funnene at informantene forsøker å «pushe» elevene i CoRL- situasjoner. I tilfellene der læreren utfordrer og «pusher» elevene, legges det til rette for at elevene utvikler SRL-ferdigheter i et trygt miljø. I tilfellene elevene opplever en oppgave er utfordrende, og læreren «pusher» elevene litt ekstra, kan læreren på denne måten bidra til en *midlertidig koordinering*, der elevene og lærerne sammen samarbeider for å støtte en midlertidig og situasjonsbestemt SRL prosess (Hadwin et al., 2011). Det synliggjøres også at lærernes baktanke med å utfordre elevene, er for å skape rom for støtte og veiledning gjennom *intervensjoner og interaksjoner* i de mer utfordrende læringssituasjonene. På denne måten kan elevene etterspørre støtte fra læreren (scaffolding) når elevene føler det er nødvendig, som videre viser at elevene tar et eierskap i oppgaven som er blitt tildelt (Hadwin et al., 2005). Lærernes tanker om tilrettelegging for støtte og veiledning, kan på grunnlag av dette ses i sammenheng med Lev Vygotsky (1978) sin modell for ZPD, der lærerne og elevene er gjensidige påvirket av hverandre (Moreno et al., 2016).

Empirien viser også til at informantene er opptatt av å støtte og motivere elevene i igangsettelsesprosessen for en oppgave. Ettersom at lærerne motiverer elevene i starten av et oppgaveopplegg, bidrar læreren til å skape en felles interesse og engasjement for oppgaven. På denne måten blir læreren i Vygotsky (1978) sin teori om ZPD, ansett som *eksperten* og elevene blir *nybegynnere*. Ved å etablere en felles interesse og motivasjon for oppgaven, legger læreren på sin side også grunnlaget for at elevene skal kunne regulere sin egen innsats, konsentrasjon og målsetning i arbeidet med oppgaven. For det andre vil lærernes



tilrettelegging av motivasjon på forhånd av slike oppgaveprosesser være betydningsfulle for læringsmiljøet og de relasjonene som bygges opp til elevene (Moreno et al., 2016). Funnene viser også til at elevene etter oppgavestart, blir oppfordret til å tenke litt selv. På denne måten opptrer lærerne med en *gruppert stillasatferd*, da lærerne overfører noe av ansvaret fra oppgaven på elevene (Mermelshtine, 2017), samtidig som lærerne medvirker til elevenes nåværende kunnskap og fungerer som støttende stillas når elevenes kunnskaper og ferdigheter er utenfor elevenes ZPD (hva de kan klare på egenhånd uten støtte) (Gonulal & Lowen, 2018). På grunnlag av dette kan CoRL ses i lys av store komplekser av selvreguleringssystemer i fellesskap og samarbeid (Moreno et al., 2016). På denne måten blir lærerens rolle å være et støttende stillas (Scaffolding), som finjusterer elevenes fremgang, med et formål om å bidra til elevenes utvikling av SRL (Gonulal & Lowen, 2018).

Fra oppgaveløsninger til undervisningsformer, forklares det i funnene at en av informantene spesielt prøver å legge til rette for faglige diskusjoner i klasserommet. Da opplevelsen er at de elevene som til vanlig ikke gjør noe ut av seg, kommer frem i lyset. Sett i lys av lærernes støttende rolle, kan dette praksiseksemplet knyttes opp til den tredje reguleringskilden for CoRL, der lærerens ansvar blir å fremme elevens faglige diskusjoner i samarbeidsoppgaver og veiledning (Allal, 2020). Når læreren er ekstra oppmerksom på de elevgruppene som har større behov for dialogbasert undervisning, legges det føringer for at elevene har faglige diskusjoner mellom seg og læreren. Selvom disse diskusjonene er formulert og regulert av læreren, vil diskusjonene bidra til å regulere elevenes læringsprosesser. På den andre siden er både lærer-elev og elev-elev relasjonene avhengige av at det foreligger god tillit for at slike diskusjoner skal være nyttige og gjennomførbare. Relasjonene hvor det er grunnlag for mistillit, kan medføre at læreren opplever at elevene ikke vil uttrykke sine faglige synspunkt i fellesskap, og samtidig vil de uformelle interaksjonene elevene har i løpet av skoledagen få mindre betydning.

Det er gjentagende i samtlige intervju at lærerne er opptatt av å forstå elevenes bakgrunn, da lærerne mener at disse interaksjonene fungerer som grunnsteiner for relasjonene som dannes mellom lærerne og elevene. I forhold til lærerens stillasatferd, kan dette praksiseksemplet tilknyttes den emosjonelle støtten (Mermelshtine, 2017). I de situasjonene der elevene går igjennom utfordringer tilknyttet andre sosiale verdener, legges det i funnene ikke skjul på at utfordringene i flere tilfeller blir tatt med inn i klasserommet. Ved at læreren viser sin emosjonelle støtte, og søker elevens behov, kan læreren bidra til å fremme elevenes

motivasjon og utholdenhet, selv om elevene går igjennom utfordringer på andre plan. Det vil være nødvendig å understreke at lærerne skal gi støtte ut ifra når det er nødvendig, og at støtten skal tilpasses elevenes behov (Hadwin et al., 2011, Gonulal & Lowen, 2018). På grunnlag kan av dette, kan de elevene som opplever utenforstående utfordringer være avhengig av større mengde støtte, både emosjonelt og på det faglige planet, enn de elevene som i «øyeblikket» ikke har noen utfordringer. For at læreren skal kunne være oppmerksom på slike situasjoner, er det rimelig å anta at det skapes en forventning til at læreren tilegner seg oppdatert faglig og pedagogisk kompetanse (NOU, 2014:7), hvor læreren kan trekke paralleller rettet mot hvordan deres praksis påvirker elevenes utvikling. Det kan på grunnlag av dette sammenfalle med at CoRL prosessene skal støtte opp mot elevenes regulering og utvikling etter hvert som utfordringer oppstår, både faglig og emosjonelt (Murray et al., 2019).

### *5.2.2 Lærersamarbeid*

Det andre komponentet som fremheves i analysen er lærersamarbeid. Det ble i et par av intervjuene forklart at skoleledelsen og lærerne samarbeidet på tvers, for å styrke elevenes utvikling av SRL og CoRL. Denne praksisen eksemplifiserer det som presiseres i Meld. St (2019-2020), s.78), om at et tverrfaglig samarbeid skal bidra til at flere elever gjennomfører den videregående opplæringen. I videregående sammenheng vil dette si at skoleledelse, lærere og helsesykepleier etc. samarbeider tett for å støtte elevenes læring og utvikling. Lærers rolle og tilretteleggelse for et godt læringsmiljø med sosialt mediert læring, vil i denne sammenheng være avgjørende for at elevene lærer gjennom kommunikative prosesser der kunnskap deles og konstrueres (Heritage, 2018). Funnene antyder videre at informantene selv opplever dette samarbeidet som svært nyttig og læringsrikt. Det er i disse interaksjonene lærere kan lære av og med hverandre. Funnene understreker også tanker om at alle lærere inkludert skoleledelsen, burde jobbe mot felles mål og ambisjoner for å styrke elevenes SRL og CoRL prosesser. Dette medfører at lærerne bygger opp et godt og trygt læringsmiljø som har stor innflytelse på elevenes læring og reguleringsprosesser (Bourgeois, 2016). Ett eksempel på en konsekvens fra et godt lærersamarbeid, kan være at flere lærere bruker de samme begrepene i sin undervisning, dette medfører at elevene effektivt kan knytte begrepene opp til egen læring, og anvende dem selvstendig. Dette kan også føre til at elevene igjennom den tredje reguleringskilden for CoRL (Allal, 2020), anvender begrepene i faglige og private diskusjoner.

Hovedrollen til den videregående opplæringer er å øke elevenes kompetanse, og forberede elevene til fremtiden etter tiden på videregående (NOU, 2019:25, s. 9). Fra en av informantene presiseres det at skolen har møter for å samkjøre hva lærerne driver med, for eksempel hvilket kompetansemål det arbeides mot på daværende tidspunkt eller hvilke oppgavestrategier det arbeides med. Dette bidrar til at lærerne gjennom interaksjoner, reflekterer rundt fremgangen i undervisningen og samtidig planlegger videre målsetninger for undervisningsinnhold. Allal (2020) trekker frem at elevenes CoRL- prosesser skal være preget av læringsmål, der undervisningsopplegget skal være fastsatt i lærerplanen og hvordan læringsaktivitetene er organisert i tid og rom. Gjennom møter og god kommunikasjon mellom lærerne, bidrar skolen til at elevene får en god og kvalitetssikker undervisning, preget av faglig dokumentert innhold og struktur. Dette bidrar videre til å fremme elevenes individuelle og kollektive læring og utvikling (McCaslin, 2009). Funnene fra det andre intervjuet tydeliggjør at elevene ved flere anledninger uttrykker tilfredshet med slik lærerne samarbeider sammen. Når lærerne samarbeider på tvers av trinnene eller fagene, kan undervisningen inneholde større grad av kontinuitet og forutsigbarhet, på tross av at lærerne bringer inn varierte undervisningsformer for å fremme elevenes læringsprosesser. (Allal, 2018).

Det sammenfattes i NOU rapporten (2023:27, s. 59) at det i hovedsak er kommunen og skolen som har ansvar for en kontinuerlig kvalitetsutvikling i den videregående opplæringen. Samtidig viser nyere forskning til at kvalitetsutvikling i den videregående skolen kan gå under radaren. På denne måten utvikler skolen seg i den grad samfunnet krever. I motsetning til de presenterte funnene om lærersamarbeid, trekkes det i ett av intervjuene frem at møter og kompetansehevningsdager i forbindelse med elevens SRL og CoRL, er fullstendig fraværende på arbeidsplassen. Det reflekteres videre over at lærerne ikke vet hvilken retning de drar i, og at ledelsen ikke har peiling på hva hver enkelt lærer driver med. Sett i lys av NOU (2023:27), kan det stilles kritiske spørsmål knyttet til kommunen og skoleledelsen, i forhold til i hvilken grad den videregående skolen blir prioritert. Det er i læringsmiljøene at elevenes reguleringsaktiviteter blir veiledet, formet, støttet eller begrenset av lærer eller andre medstudenter (Järvelä & Hadwin, 2013). På grunnlag av dette, vil et læringsmiljø preget av lite planlegging, variert kvalitet og redusert samarbeid bidra til å bremse elevenes faglige og emosjonelle utvikling (Winnie & Butler, 1995). Dette skaper videre en ubalansert utvikling i elevgrupper, som kan medføre at elevene rammes betydelig.

## 6.0 Konklusjon

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan lærere i videregående skoler tar i bruk ulike komponenter av SRL og CoRL i sin undervisning. Sett i lys av dette, har studien undersøkt hvilke komponenter lærerne har tatt i bruk, og hvordan disse påvirker både lærere og elever i deres skolehverdag. Nyere forskning viser til at kvalitetsutvikling i videregående skole kan gå under radaren, og ikke utvikles i den grad samfunnet krever. I tillegg til dette, er det idag ca 20% av elevene som ikke fullfører videregående opplæring av ulike grunner (NOU, 2023:27, s. 59). På bakgrunn av dette ønsket jeg å belyse følgende: *Hvordan viser ulike komponenter av selvregulert læring og samregulert læring seg i lærerens arbeid i videregående skole?*

Problemstillingen ble utformet og konkretisert ut ifra Zimmerman (2000) sin modell for selvregulert læring, og Vygotsky (1989) sin teori om læreren som et støttende stillas i elevenes samregulerende lærings prosesser. Den tematiske analysen bidro til å avgrense komponentene av selvregulert læring og samregulert læring, slik at problemstillingen ble konkretisert. Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse med et semistrukturert intervju, medfølgende en intervjuguide. Dette har bidratt til at jeg har undersøkt lærernes subjektive erfaringer fra egen undervisningspraksis.

Gjennom funnene har det blitt identifisert flere sentrale komponenter som bidrar til elevenes utvikling av selvregulert læring og samregulert læring. Funnene retter oppmerksomhet mot to ulike komponenter av selvregulert læring som kom til uttrykk i lærernes erfaringer: a) planlegging og b) selvkontroll. Resultatene fra undersøkelsen viser at lærernes støtte og tilrettelegging er avgjørende for å styrke elevenes utvikling av SRL prosesser. Gjennom en strukturert oppfølging og tilpasning av vurdering- og undervisningsformer, bidrar læreren til å øke elevenes planlegging og mestringstro. Denne lærerpraksisen kan bidra til at elevene utvikler effektive strategier for selvkontroll og refleksjon, som styrker elevens læringsprosesser og langsiktige målsetninger. Resultatene fra studien viser at effekten av lærernes tilrettelegging for SRL kan være varierende, men at komponentene danner et grunnlag for elevenes videre utvikling av SRL ferdigheter.

Funnene understreker også at to komponenter av CoRL kom til uttrykk i lærerens undervisning a) lærerstøtte og b) lærersamarbeid. På samme måte viser resultatene at lærerstøtte og lærersamarbeid er resultatgivende for å fremme elevenes akademiske utvikling av SRL og CoRL. Gjennom tillitsfulle relasjoner, tilrettelagt læring og emosjonell støtte, kan

det konkluderes med at lærerne skaper et miljø der elevene får muligheter til å utvikle både faglige og sosiale ferdigheter. Funnene viser videre til at lærerens manglende planlegging og koordinering kan bremse elevens læringsutvikling. På grunnlag av dette konkluderer studien med at den individuelle lærerstøtten og et kollektivt samarbeid er avgjørende for å bygge et læringsmiljø som bidrar til å stimulere elevenes faglige vekst og emosjonelle utvikling.

### *6.1 Begrensinger ved studien*

Studien belyser flere perspektiver i lærernes undervisningspraksis, men på tross av denne innsikten er det viktig å være klar over studiens begrensninger. Det er i denne studien samlet inn synspunkter fra tre lærere i videregående skole, som har bidratt til å belyse problemstillingen. Det er derimot nødvendig å presisere at studien ikke bidrar til en generalisering. Dette kan begrunnes med at antallet av informanter i studien er få, samtidig som det er fokusert på enkeltpersonenes dypere situasjonsbestemte erfaringer og perspektiver. Funnene kan på grunnlag av dette være påvirket av hvordan informantene har ønsket å fremstille seg selv, eller hvordan jeg som forsker har stilt spørsmålene under intervjuene.

### *6.2 Forslag til videre forskning*

Denne studien har vekket mange tanker omkring forslag til videre forskning. Tidligere forskning viser til at kvalitetsutvikling i videregående skole kan gå under radaren, og som et resultat av dette, ikke utvikles i den grad samfunnet krever (NOU, 2023:27, s. 59). Resultatene av studien har antydnet en variasjon i forhold til hvordan elevenes læring og utvikling prioriteres av lærere og skoleledelsen. Dette har bidratt til at jeg anser det nødvendig med videre forskning på hvordan lærerne og skoleledelsen på et kollektivt nivå bidrar til elevenes læring og utvikling i videregående skole. Denne tematikken kan bidra videre til forskning av kvalitetssystemer som kontinuerlig evalueres og bearbeides i lærernes undervisning.

## 8.0 Referanser

- Allal, L. (2007), Introduction. Régulations Des Apprentissages : Orientations Conceptuelles Pour La Recherche et La Pratique En Éducation, pp. 7–23, in: Allal, L. and Mottier Lopez, L. (Eds.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Brussels: De Boeck Supérieur
- Allal, L. (2018), The Co-Regulation of Writing Activities in the Classroom. *Journal of Writing Research*, 10(1), 25–60. [10.17239/jowr-2018.10.01.02](https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.01.02)
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Balsvik, E., & Solli, M. S. (Red.). (2018). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene* (3. utg.). Aschehoug.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Banson, J. (2022). Co-regulated learning and online learning: A systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100376>
- Bourgeois, L. (2016). Supporting students' learning: From teacher regulation to co-regulation. In *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 345-363). Springer International Publishing.
- Bransen, D., Govaerts, M. J., Panadero, E., Sluijsmans, D. M., & Driessen, E. W. (2022). Putting self regulated learning in context: integrating self-, co-, and socially shared regulation of learning. *Medical Education*, 56(1), 29-36. <https://doi.org/10.1111/medu.14566>
- Bransen, D., Govaerts, M. J., Sluijsmans, D. M., & Driessen, E. W. (2019). Beyond the self: The role of co-regulation in medical students' self-regulated learning. *Medical education*, 54(3), 234-241. <https://doi.org/10.1111/medu.14018>
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (6<sup>th</sup>. Ed.). Oxford University Press
- Clark, N. M., & Zimmerman, B. J. (2014). A social cognitive view of self-regulated learning

- about health. *Health Education & Behavior*, 41(5), 485-491.  
<https://doi.org/10.1177/1090198114547512>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6<sup>th</sup>. Ed). Pearson Education Limited.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. <https://www.jstor.org/stable/1477543>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4<sup>th</sup>. Ed). Sage publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian journal of educational research*, 38(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
- DiDonato, N. C. (2013). Effective self-and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. *Instructional science*, 41, 25-47. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9206-9>
- Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). Systematic literature review: Self-Regulated Learning strategies using e-learning tools for Computer Science. *Computers & Education*, 123, 150-163. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.006>
- Gonulal, T., & Loewen, S. (2018). Scaffolding technique. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-5. [10.1002/9781118784235.eelt0180](https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0180)
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 30, 65-84.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. In D. Schunk, & J. Greene, (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2<sup>nd</sup>. Ed.). Routledge.
- Hadwin, A.F., Wozney, L. & Pontin, O. (2005). Scaffolding the Appropriation of Self regulatory Activity: A Socio-cultural Analysis of Changes in Teacher–student Discourse about a Graduate Research Portfolio. *Instr Sci* 33, 413–450.  
<https://doi.org/10.1007/s11251-005-1274-7>
- Harland, T. (2003). Vygotsky's zone of proximal development and problem-based learning: Linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in*

- higher education*, 8(2), 263-272. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052483>
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 51-63.  
<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0261-3>
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol. 95 (5), s. 360-373.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-04>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard- (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (ss. 201-308). Hans Reitzels Forlag
- Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational psychologist*, 48(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode- ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Leung, L. (2015). Validity, Reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of family medicine and primary care*, 4(3), 324-327. <https://doi.org/10.4103/22494863.161306>
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. I U. Flick, E. Von Kardoff, & I. Steinke (Eds), *A companion to qualitative research* (p. 266-269). SAGE publications.
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational psychologist*, 44(2), 137-146. <https://doi.org/10.1080/00461520902832384>
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Mermelshtine, R. (2017). Parent-child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 241- 254.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12147>



- Moreno, J., Sanabria, L., & López, O. (2016). Theoretical and Conceptual Approaches to Co-Regulation: A Theoretical Review. *Psychology*, 7.  
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.713153>
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and Toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective* (OPRE Report 2015-21). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families.
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Meyer, A. L. (2019). An applied contextual model for promoting self-regulation enactment across development: Implications for prevention, public health and future research. *The Journal of Primary Prevention*, 40, 367-403. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00556-1>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2018:15 (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- NOU 2019:25 (2019). *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>
- NOU 2023:27 (2023). *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-27/id3013760/>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæring* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Panadero, E., & Alonso- Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of

- Zimmerman`s cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.167221>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502).
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Postholm, M. (2021). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian journal of educational research*, 45(3), 269-286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Rasmussen, J. (2001). The importance of communication in teaching: A systems-theory approach to the scaffolding metaphor. *Journal of curriculum studies*, 33(5), 569-582. <https://doi.org/10.1080/00220270110034369>
- Räisänen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self-and co regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 47, 281-288. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.01.006>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107–124.
- Salonen, P., Vauras, M., & Efklides, A. (2005). Social interaction-what can it tell us about metacognition and coregulation in learning? *European Psychologist*, 10(3), 199-208. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.199>

- Saariaho, E., Anttila, H., Toom, A., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhäntö, K. (2018). Student teachers' emotional landscapes in self-and co-regulated learning. *Teachers and teaching*, 24(5), 538- 558. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1430565>
- Saariaho, E., Pyhäntö, K., Toom, A., Pietarinen, J., & Soini, T. (2016a). Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research & Practice*, 2(1), 44–63. <https://doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395>
- Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research in nursing & health*, 18(4), 371-375 <https://doi.org/10.1002/nur.4770180411>
- Schraw, G., Kauffman, D. F., & Lehman, S. (2006). Self-regulated learning. *The encyclopedia of cognitive science*, 1063-1073.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2013). Barry J. Zimmerman's theory of self-regulated learning. I Bembenuity, H., Kitsantas, A., & Cleary, T. J. (Eds.). *Applications of self regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Silkenbeumer, J., Schiller, E. M., Holodynski, M., & Kärtner, J. (2016). The role of co regulation for the development of social-emotional competence. *Journal of Self regulation and Regulation*, 2, 17-32.
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. DOI: [10.1037/a0022777](https://doi.org/10.1037/a0022777)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre skole*, nr3, 17-21.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tsai, C. W. (2015). Applying web-based co-regulated learning to develop students' learning and involvement in a blended computing course. *Interactive Learning Environments*, 23(3), pp. 344-355.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463. <https://doi.org/10.1177/0013164407308475>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis, *Journal of Nursing Education and Practice*, (6), 5, 100-110.
- Van den Boom, G., Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17(5), 532-548.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psycho-logical processes*. Harvard University Press.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene " validitet" og " reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(98), 119-130.
- Yeatman, L., & Hewitt, L. (2021). Feedback: A reflection on the use of Nicol and Macfarlane-Dick's feedback principles to engage learners. *The Law Teacher*, 55(2), 227-240. <https://doi.org/10.1080/03069400.2020.1780843>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s.13-39). Academic Press
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135 147.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>



## 9.0 Vedlegg

### 9.1 Godkjenning fra SIKT



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
831154

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
01.06.2024

**Tittel**  
En kvalitativ studie av elevers selvregulerte læring i videregående opplæring

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**  
Veilbor Bobo Kovac

**Student**  
Andrea Heimdal

**Prosjektperiode**  
01.01.2024 - 31.12.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2024.

[Meldeskjema](#)

#### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

#### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## 9.2 Forespørsel om deltakelse i studien

### Forespørsel om deltakelse til forskningsprosjektet

#### «Elevs selvregulerte læring»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse ulike læringsstrategier for å styrke elevs utvikling av selvregulert læring.

#### **Formål**

Jeg heter Andrea Heimdal, og studerer master i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Oppgavens formål er å undersøke hvordan lærere bruker ulike læringsstrategier i arbeidet mot å motivere til elevs selvregulerte læring. Hensikten med dette er å få frem lærerens kompetanse, erfaringer og beskrivelser av hvordan arbeidet med selvregulert læring foregår, og hvordan dette kan videreutvikles.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget er trukket ut i forhold til institusjonens geografiske beliggenhet. Det er ønskelig for studien å intervju på tre ulike institusjoner i Agder, samtidig som det er ønskelig å intervju lærere i tredje videregående. Forespørselen er sendt til deg, og din leder i forbindelse med dette.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du finner det ønskelig å delta i studien, vil det gjennomføres et intervju med lydopptak. Intervjuets varighet er satt til ca 30-40 minutter. Spørsmålene vil omhandle hvordan du som lærer bruker ulike læringsstrategier i din undervisning, for å styrke og motivere elevene til læring. Intervjuet vil i ettertid transkriberes, slik at din identitet bevares anonym og ikke kommer frem i studien.

#### **Det er frivillig å delta**

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



## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med kode på en egen liste, adskilt fra øvrige data.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i 1. Juni. 2024. Etter prosjektslutt vil innhentet datamateriale (lydopptak og intervjukskriv), anonymiseres og slettes.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- Universitetet i Agder, v. Veileder Velibor Bobo Kovac ( [Bobo.Kovac@uia.no](mailto:Bobo.Kovac@uia.no))
- Vårt personvernombud: [Personvernombud@uia.no](mailto:Personvernombud@uia.no)
- Personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via epost ( [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) ) eller telefon (73 98 40 40).
- Ved andre spørsmål eller uklarheter, kan du ta kontakt med meg på telefon (48125166) eller epost ([andrhe17@uia.no](mailto:andrhe17@uia.no))

Med vennlig hilsen

---

*Andrea Heimdal*

### 9.3 Samtykkeerklæring

#### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres bruk av læringsstrategier i elevers selvregulerte læring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju med spørreskjema*
- å delta i lydopptak

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 9.4 Intervjuguide

<b>Selvregulert læring</b>	Hva legger du i begrepet selvregulert læring?
	Hva anser du som de største fordelene ved å praktisere selvregulert læring?
	Og i såfall, hva anser du som en av de største utfordringene ved å praktisere selvregulert læring?
	Anser du selvregulert læring som viktig i utdanningen? Hvorfor/hvorfor ikke?
	Hvordan tenker du at du kan legge til rette for selvregulert læring blant elevene?
	Ser du at elevene tar selvregulert læring i bruk?
	Eventuelt, er du bevisst på når elevene gjør det? Kan du gi et eksempel?
<b>Samregulering</b>	Er du kjent med begrepet samregulering?
	Hva tror du er de viktigste faktorene som bidrar til effektiv samregulering i klasserommet?
	Hvilke utfordringer har du opplevd i samreguleringsprosessen?
	Hvordan påvirker samregulering elevenes læringsutbytte og trivsel i skolen, etter din erfaring?
	Hvilke metoder og verktøy kan lærere bruke for å hjelpe elevene med å sette egne læringsmål og utvikle læringsplaner?
	Hvordan kan samregulering mellom elev og lærer forbedres i skolesystemet?
	Hvordan kan skolen bedre støtte samregulering mellom elev og lærer?
<b>Indre motivasjon</b>	Hva legger du i begrepet indre motivasjon i skolen?
	Hva tror du er de viktigste faktorene som påvirker elevens indre motivasjon i klasserommet?
	Hvorfor tenker du at det er nødvendig å legge til rette for økt indre motivasjon for elevene?
	Hvordan kan du som lærer skape et inspirerende læringsmiljø som fremmer indre motivasjon og engasjement blant elevene?
	Oppfatter du at elevene er motivert av utvikling eller bekreftelse?
	I såfall, er elevene ute etter belønninger?