

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021

Navn: Cathrine Bjørgvik

Selvregulert læring hos elever i videregående skole

- En studie av fire elevers beskrivelse av selvregulert læring

Self-Regulated Learning in Upper Secondary School Students

- A study of four students` description of self-regulated learning

Dato: 11.05.2023

Totalt antall sider: 95

Forord

Masterstudiet i tilpasset opplæring ved Nord universitet har gitt meg økt kunnskap og innsikt på flere fagområder. Særlig har det siste året med å skrive på mitt masterprosjekt gitt meg erfaring og kunnskap som jeg vil ha nytta av i egen jobb og liv. Det har vært en utfordrende, interessant og artig prosess som har spilt på hele mitt følelsesregister. Å jobbe med denne oppgaven har vært både lærerik og spennende. Jeg har fått ny innsikt om selvregulert læring, og om hvordan elevene jobber med emnet. Dette prosjektet har ikke latt seg gjennomføre uten de fire informantenes innsikt og beskrivelse av selvregulert læring. Tusen takk for at dere ville dele deres erfaringer om emnet med meg.

En stor takk til mine gode kollegaer som har støttet, diskutert og bidratt med mange gode refleksjoner. Takk til mine ledere som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre denne masterstudien.

Takk til veileder May Line Rotvik Tverbakk for gode innspill!

Bodø, 5. mai. 2023

Cathrine Bjørgvik

Sammendrag

Tema og problemstilling: Hensikten med denne studien har vært å få ny kunnskap gjennom elevenes beskrivelse av selvregulert læring, og da særlig innenfor komponentene læringsstrategier og motivasjon. Problemstillingen lyder: «Hvordan beskriver elever selvregulert læring?». For å belyse problemstillingen stilles det to forskningsspørsmål som omhandler bruk av læringsstrategier, og hva som motiverer elevene i læringsprosessen.

Teori: Studien presenterer sentrale teoretiske perspektiver som skal gi forståelse av hva selvregulert læring innebærer for elevene i skolen. Det vises til teorier fra blant annet B.J. Zimmerman, P.R. Pintrich, T.N. Hopfenbeck og A. Bandura.

Metode: Dette samfunnsvitenskapelige forskningsprosjektet har en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet. Metoden som benyttes er kvalitative semi-strukturerte intervjuer av fire videregående elever ved 2. års utdanningsprogramfag studiespesialisering.

Resultat: I undersøkelsen viser resultatet at elevene vet lite om begrepet selvregulert læring, men har kunnskap om flere komponenter som inngår i planleggingsfasen, overvåkingfasen, kontrollfasen og refleksjonsfasen. Elevene viser at de har selvregulerte ferdigheter som metakognitive ferdigheter, at de er motiverte og har kunnskap om ulike læringsstrategier.

Konklusjon: Studien viser at elevene har flere selvregulerende ferdigheter. Funnene i undersøkelsen viser at elevene har lite erfaring med målrettet undervisning, og arbeid mot å utvikle selvregulerende ferdigheter i skolen.

Abstract

Theory: The study presents central theoretical perspectives aimed at providing an understanding of what self-regulated learning means for students in school. Theories from B.J. Zimmerman, P.R. Pintrich, T.N. Hopfenbeck, and A. Bandura are referenced, among others.

Method: This social science research project takes a phenomenological approach to the field of research. The method used is qualitative semi-structured interviews with four upper secondary school students in their second year of a specialization in general studies.

Results: The interviews show that the students know little about the concept of self-regulated learning, but have knowledge about several components involved in the forethought, planning and activations, monitoring phase, control phase, and reaction and reflection phase. The students demonstrate that they have self-regulated skills such as metacognitive skills, that they are motivated, and have knowledge of various learning strategies.

Conclusion: The study shows that students have self-regulating skills. The findings from the interviews reveal that students have limited experience with targeted teaching and work towards developing self-regulating skills in school.

INNHOOLDOLDSFORTEGNELSE

1.0 INTRODUKSJON.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Tilpasset opplæring.....	2
1.3 Forskning og selvregulert læring.....	4
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.5 Avgrensning.....	6
1.6 Begrepsavklaring.....	7
1.6.1 Selvregulert læring.....	7
1.6.2 Metakognisjon.....	7
1.6.3 Læringsstrategier.....	8
1.6.4 Motivasjon.....	9
1.7 Oppbygging av oppgaven.....	9
2.0 TEORI.....	10
2.1 Sosial-kognitiv teori.....	10
2.2 Fire antakelser om selvregulert læring.....	11
2.3 Sykliske faser i selvregulert læring.....	13
2.4 Læringsstrategier.....	16
2.5 Motivasjon.....	19
2.5.1 Indre og ytre motivasjon.....	20
2.5.2 Læringsmål og prestasjonsmål.....	21
2.5.3 Mestringsforventning.....	22
3.0 METODE.....	24
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	24
3.1.1 Hermeneutikken.....	25
3.1.2 Fenomenologisk tilnærming.....	26
3.2 Forskningsdesign og metode.....	27
3.2.1 Kvalitativ metode.....	27
3.2.2 Begrunnelse for valg av metode.....	27

3.2.3 Kvalitativt intervju.....	28
3.2.4 Intervjuguide.....	29
3.2.5 Utvalg av informanter.....	29
3.2.6 Forberedelse til intervju.....	30
3.2.7 Gjennomføring.....	31
3.2.8 Transkribering av intervju.....	31
3.2.9 Koding og katekorisering.....	32
4.0 KVALITETSSIKRING AV STUDIEN	34
4.1 Reliabilitet.....	34
4.2 Validitet.....	34
4.3 Generaliserbarhet.....	35
5.0 FORSKNINGSETIKK.....	37
6.0 PRESENTASJON AV EMPERI.....	38
6.1 Elevenes beskrivelse av selvregulert læring.....	38
6.1.1 Hvem snakker elevene om selvregulert læring med?.....	40
6.1.2 Hva skal til for å lykkes med å lære noe?.....	41
6.1.3 Hvordan elevene setter seg mål i læringsprosessen?.....	43
6.1.4 Formidling av læringsmål.....	45
6.1.5 Planlegging av egen læringsprosess.....	46
6.2 Elevenes læringsstrategier.....	48
6.2.1 Variasjon av læringsstrategier.....	51
6.2.2 Formidling om læringsstrategier i skolen.....	52
6.3 Elevens motivasjon.....	54
6.3.1 Hva motiverer elevene?.....	54

6.3.2 Motivasjon og motgang.....	55
6.3.3 Hvem motiveres elevene?.....	56
6.3.4 Ros og mestring.....	56
7.0 DRØFTING AV FUNN.....	58
7.1 Beskrivelse av selvregulert læring hos elevene.....	58
7.2 Bruk av læringsstrategier.....	60
7.3 Hva motiverer elevene i læringsprosessen?.....	64
8.0 AVSLUTNING.....	70
8.1 Oppsummering i lys av problemstillingen og forskningsspørsmål.....	70
8.2 Betragtninger om videre forskning.....	72
LITTERATURLISTE.....	73
VEDLEGG.....	81

1.0 INTRODUKSJON

Jeg starter introduksjonen med å presentere bakgrunn for valgt tema, selvregulert læring. Deretter beskriver jeg tilpasset opplæring i perspektiv av selvregulert læring for å belyse hvordan selvregulert læring kan hjelpe elever å få en tilpasset opplæring i skolen. I det neste kapitlet fremstilles forskning rundt selvregulert læring i skolen. Deretter presenteres problemstilling med to forskningsspørsmål, forskningsprosjektets avgrensninger, og noen begreper knyttet til studiet. Til slutt presenteres oppgavens oppbygging og struktur.

1.1 Bakgrunn for valgt tema

Selvregulert læring synes jeg er et spennende og interessant tema, som har et syn på eleven som en aktiv deltaker i læringen. Innenfor selvregulert læring er det mange komponenter, som hvordan eleven planlegger, regulerer egen atferd, motivasjon og bruk av læringsstrategier i læringsprosessen. Dette prosjektet skal handle om elevenes kunnskap og bevissthet om selvregulert læring, med vekt på komponentene motivasjon og læringsstrategier. Det er gjennomført semistrukturerte intervju av fire elever som går 2. året ved videregående skole på utdanningsprogrammet studiespesialisering om temaet. Funnene i denne studien er basert på svarene til disse fire informantene.

Som pedagog er det viktig å forstå hvordan elever lærer. Det er alltid interessant å høre hva elevene sier generelt om læring, og deres oppfattelse av læring. Opp igjennom årene har det vært mange teorier, mange praksiser og mange diskusjoner for hvordan elever lærer, og hva som er viktig i enhver læringsprosess. Elever lærer forskjellig, og tilpasset opplæring er en naturlig del av det pedagogiske arbeidet. Som praktiserende lærer har jeg sett at det ikke alltid er like kjent for meg hvordan elevene lærer, og det er ikke alltid elevene heller er kjent med sine egne læringsprosesser, og derfor kan det være vanskelig å tilpasse undervisningen til den enkelte elev.

Svartdal (2022) definerer læring som «...en relativt varig endring i opplevelser og atferd som følge av tidligere erfaringer.»

Læreplanen legger noen føringer i forhold til læringen. Blant annet sier læreplanens overordnet del, kapittel 2.4 *Å lære å lære* at:

Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12)

Videre sier overordnet del at elevene skal både reflektere ved egen og andres læring og slik få bevissthet over egne læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). I kapittel 2.1 *Sosial læring og utvikling* i læreplanens overordnet del beskrives det at den faglige læringen ikke kan isoleres fra den sosiale læringen. Sosial og faglig læring utvikler seg sammen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). I dette prosjektet er det likevel den faglige læringen som har hovedfokus.

Selvregulert læring er nøye omtalt i NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, og i NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelser av fag og kompetanser*. Her beskrives kompetanse i å lære som et av de fire kompetanseområdene som grunnlag for fornyelse av skolens innhold (NOU, 2015, s. 9). Elever som utvikler metakognitive ferdigheter vil være bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte alene og sammen med andre. Å kunne planlegge, gjennomføre og kunne vurdere egen læringsprosess er en del av de metakognitive ferdighetene eleven trenger. Å arbeide målrettet sammen med lærer og medelever, å lære å regulere egen tenkning, handling og følelser er det som omtales som selvregulering, og utvalget fra 2015 anbefaler at skolen legger vekt på metakognisjon og selvregulert læring (NOU, 2015, s. 10). Enkelte teoretikere som Zimmermann (2005, s. 13) mener evnen til selvregulering er en av menneskers viktigste kvalitet, og i skolesammenheng har selvregulering stor betydning for elevenes utbytte av læringen (Bråten, 2002, s. 164).

På bakgrunn av dette er valg av tema for dette masterprosjektet selvregulert læring.

1.2 Tilpasset opplæring

Skolen skal legge til rette for at elevene skal oppnå beste mulige læringsresultater. Dette gjør skolen gjennom tilpasset opplæring for elevene. Tilpasset opplæring er et politisk begrep, det er vedtatt at norsk skole skal være for alle, en skole der elevene kan utvikle seg og lære. Det

er skolens ansvar å utforme å tolke politikerens intensjoner, og på bakgrunn av prinsippet om tilpasset opplæring utforme undervisningen som elevene får. Tilpasset opplæring dreier seg ikke bare om hva lærerne gjør, men om hva elevene oppnår (Bunting, 2014, s. 22). Alle elevene i norsk skole har rett til tilpasset opplæring, det er et grunnleggende prinsipp. Opplæringsloven § 1-3. *Tilpassa opplæring* sier: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» (Opplæringsloven, kap. 1, 2008)

I kapittel 3.2 overordnet del *Undervisning og tilpasset opplæring* gir utdanningsdirektoratet en beskrivelse av hva de mener tilpasset opplæring bør være for elevene. Blant annet sier den: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» (Udir, 2017, s. 17)

Selvregulert læring i skolen handler om hvordan elevene kan utrustes til å ta ansvar for egne læringsprosesser. Det handler om å bevisstgjøre alle elever for hvordan de kan lære seg strategier for å tilegne seg kunnskap i ulike sammenhenger, og ulike fag. Den tilpassede opplæringen i denne sammenhengen vil være å øke kunnskapen om egen tenking, motivasjon og strategibruk. Teorien om selvregulering anerkjenner at alle elever kan lære gjennom arbeid og kunnskap om selvregulering (Hopfenbeck, 2014, s. 22).

Å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, kan være et omfattende arbeid. Men hvis den felles undervisningen er slik at elevene har mulighet til å styre sitt eget læringsarbeid vil tilpasset opplæring være mulig (Bunting & Mossige, 2021, s. 103). Elevene må kunne være aktører der de utvikler kunnskaper, der de er delaktige i egen læring gjennom å oppøve bevissthet om hva de kan, hva de skal lære og hvordan de skal arbeide for å komme til målet.

Alle elever vil ha nytte av en bevisstgjøring om hva de skal lære, hvordan de lærer, om egne styrker og svakheter i læringsarbeidet. Denne bevisstgjøringen bør starte i første klasse og fortsette gjennom hele skoleløpet til elevene (Bunting & Mossige, 2021, s. 103).

Ved selvregulert læring vil alle delprosesser settes sammen som en helhet og elevene kan styre og regulere sin egen læring. Selvregulert læring er noe som må læres gradvis og læringen må stå i samsvar med elevens modenhetsnivå og læring av de ulike delene som inngår i selvreguleringen. Når elevene har lært seg selvregulering vil de kan ta ansvar for deler av læringsprosessen, og dermed bli mindre avhengig av lærer og veileder i deler av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik. 2021, s. 193).

1.3 Forskning og selvregulert læring

I år 2000 ble elever i en PISA-undersøkelse bedt om å svare på spørsmål om motivasjon, selvpoppfattelse og hvilke læringsstrategier de brukte ved ulike læringsoppgaver. Dette ble av forskerne fra PISA-undersøkelsen knyttet til begrepet selvregulering, og forklart ut fra teoretiske perspektiver av Zimmerman og Pintrich (Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2005). I rapporten fra PISA-undersøkelsen 2001 viste det seg at norske elever brukte metakognitive strategier i mindre grad enn andre elever i OECD som vi sammenligner oss med (Hopfenbeck, 2012, s. 71). PISA-undersøkelsen startet en diskusjon om i hvilken grad skolene i Norge støttet utviklingen av selvregulerte, autonome elever som tar ansvar for egen læring (Hopfenbeck, 2012, s. 70).

Forskere fra universitetet i Wollongong har gjort en metaanalyse der de undersøkte om selvregulering i barndommen er relatert til prestasjonsnivåer, mellommenneskelig atferd, mental helse og sunn helse. Resultatet viste at selvregulering i førskolealder var positivt assosiert med sosial kompetanse, skoleengasjement og akademiske presentasjoner (Robson, Allen, Howard, 2020, s. 324). Samlet sett gir funn fra denne metaanalysen bevis på at selvregulering i barndommen kan forutsi prestasjon, interpersonlig atferd, mental helse og sunn livstil senere i livet (Allen, Howard, Robson, 2020, s. 324).

Forskere mener at selvkontroll og evne til å regulere seg ikke er statisk medfødt, men noe som kan utvikles og kan læres. I et samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider skjer det læring hos eleven (NOU,2015, s. 20). Forskning viser at sosial og emosjonell kompetanse kan utvikles og læres, og opplæringen bør stimulere elevenes utvikling av metakognisjon og selvregulering, fordi dette vil være viktig kompetanse for elevene å utvikle (NOU,2015, s. 20).

De eleven som ikke har evnen til selvregulering vil ha mulighet til å lære selvkontroll, og utvikle egenskapen (Hopfenbeck, 2014, s. 28). Med nye karriereveier og en rask utviklende teknologi bør skolen fokusere på selvregulering fordi elevene trenger å lære seg å lære. Elevene må kunne finne relevant informasjon og kunnskap, og å kunne nyttiggjøre seg av den. Det blir like viktig å lære elevene faglig kunnskap som å lære dem strategier for å tilegne seg kunnskap (Hopfenbeck, 2014, s. 29).

I NOU 2015:8 anbefaler utvalget at det legges vekt på selvregulert kunnskap i alle fag. Utvalget mener selvregulert læring er en forutsetning for å lære i alle fag og bør derfor utvikles som en integrert del av læringen (NOU, 2015, s. 27). Elever som tilegner seg slik kunnskap vil være bedre rustet til å løse problemer på en reflektert måte sammen med andre, eller alene. Dette gjør elevene ved at de utvikler et bevist forhold til egen læring (NOU, 2015, s. 10).

Konsekvensene for elevene som ikke blir selvregulert i sin læring er mange. I skolen viser forskning at elever som ikke mestrer selvregulert læring ikke har like god læringseffekt som elever som er selvregulerte (Zimmermann, 2005, s. 26). Forskning viser at gevinsten av selvregulert læring gjelder alle fagområder, klassetrinn og alle modeller for selvregulering. I tillegg vil selvregulerte elever ha nytte av denne lærdommen senere i livet ved å analysere oppgaver, sette seg mål, planlegge læringsforløpet, finne adekvate hjelpemidler, søke råd osv. (Skaalvik & Skaalvik. 2021, s. 202).

Forskning gjort av Mossige (2020) viser at elever på videregående skole i Norge er selvregulerte elever. Resultatet viste at elever som brukte sine selvregulerende ferdigheter på en adekvat måte hang sammen med deres motivasjon for skolearbeid. Motivasjon er den faktoren i elevers selvregulering som er helt avgjørende for alle andre faktorer, og blir av forskere sett på som en viktig komponent i forskningen om selvregulering (Mossige, 2020). For elevene i skolen viser forskning at det er viktig at elevene er beviste om sine erfaringer med strategier for å regulere sin motivasjon. Forskingen til Mossige (2020) viser også at elever i videregående skole har læringsstrategier til å nå sine mål, og løse ulike oppgaver.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Johannessen et al. definerer en problemstilling slik: «Spørsmål som blir stilt med et bestemt mål og på en så presis måte at de lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelig metode.» (2010, s. 403)

Tema for denne oppgaven er selvregulert læring utfra et elevperspektiv. Her vil jeg se på hvordan elevene beskrive selvregulert læring i skolen, Med bakgrunn i dette lyder problemstillingen slik:

- «Hvordan beskriver elever selvregulert læring?»

For ytterligere å belyse problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- Hva sier elever om bruk av læringsstrategier?
- Hva motivere elever i læringsprosessen?

Forskningsspørsmålene henger sammen med komponenter i selvregulert læring. Dette betyr at denne studien vil sette søkelys på komponentene læringsstrategier og motivasjon i selvregulert læring. De komponentene som studien her belyser, er valgt ut fra at studien har et elevfokus på forskningen. Å overvåke sin egen læring, regulere sin bruk av læringsstrategier og regulere sin egen motivasjon er viktige komponenter for å være selvregulert i læringen.

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg søkelys på eleven og deres betraktning, og utfra dette tatt med relevant teori og forskning som kan gi svar. Empirien skal gi svar fra elevenes beskrivelse om selvregulert læring, og komponentene læringsstrategier og motivasjon. Problemstillingen gir styringer for hvilke begreper og teorier som er brukt i dette masterprosjektet. Problemstillingen er definert slik at den gir retningslinjer for hvordan forskningsprosjektet utformes og avgrenses.

1.5 Avgrensning

Selvregulert læring omfatter komplekse funksjoner som inkluderer forskning på flere felt innen psykologi, kognisjon, problemløsning, beslutningstaking, metakognisjon, konseptuell endring, motivasjon og vilje (Boekartes & Corno, 2005, s. 201). Å skulle forske på alle sider ved selvregulert læring krever et atskillig større prosjekt enn dette. Dette prosjektet har sett på noen komponenter inne selvregulert læring som jeg mener eleven kan ha et bevist forhold til, læringsstrategier og motivasjon i læringsprosessen. Siden dette prosjektet er opptatt av elevenes beskrivelse av egen kunnskap og bevissthet om selvregulert læring, er det disse komponentene som jeg vurderer eleven har forutsetning for å si noe om utfra deres alder, evne til refleksjon og tid i skoleverket. Hadde fokuset vært på lærerne ville det vært naturlig med kanskje andre komponenter, som vurdering, læringsmiljø og undervisning i forhold til selvregulert læring. I denne studien er jeg opptatt av hva elevene tenker om selvregulert læring med søkelys på deres ferdigheter, bruk av læringsstrategier og motivasjon i læringsprosessen. Det betyr at det er begrenset fokus på hvordan miljøet hemmer eller støtter i denne prosessen. Ofte når en snakker om selvregulert læring knyttes dette til ulike strategier

til enkelte fag. Denne studien tar ikke utgangspunkt i et fag, men ser på selvregulert læring generelt i skolen.

Det er elever i 2. trinn med ordinær opplæring på videregående skole som har valgt utdanningsprogrammet studiespesialisering som det er forsket på.

1.6 Begrepsavklaring

Begrepene nedenfor vil gå igjen i dette prosjektet:

- Selvregulert læring
- Metakognisjon
- Læringsstrategier
- Motivasjon

1.6.1 Selvregulert læring

NOU: *Elevers læring i fremtiden skole* beskriver kunnskap om selvregulert læring og metakognisjon som vesentlig for å lære, og kan gi elevene redskaper for å tilegne seg ny kompetanse og bruke det de har lært i ulike situasjoner (2014, s. 36). Skolen må gi elevene verktøy for å lære både på og utenfor skolen, det handler om å utvikle kompetanse for å lære der elevene kan bruke kunnskaper og ferdigheter i ulike situasjoner, arenaer og livsfaser. Begrepene betegner hvordan elever reflekterer over, og aktivt forsøker å kontrollere og påvirke egen læring. Selvregulerte elever har kompetanse til å styre egne læringsprosesser, er effektive, setter seg høye og relevante mål, overvåker læringen underveis i arbeidet og fortsetter å arbeide når arbeidet blir utfordrende, i tillegg bør elevene ha et sett av strategier som de kan bruke for å løse ulike oppgaver. NOU (2014, s.36) beskriver selvregulert læring slik: «aktiv konstruerende prosess der de som lærer, setter mål for sin egen læring og deretter forsøker å overvåke, regulere og kontrollere sin kognisjon (tenkning), motivasjon og atferd, støttet og begrenset av egne mål og forhold ved omgivelsene».

1.6.2 Metakognisjon

Begrepene metakognisjon, selvregulering og selvregulert læring benyttes ofte om hverandre (Brandmo, 2021, s. 94). Metakognisjon handler om overvåkning og regulering av kognitive

aspekter som bruk av kunnskap og strategier til å regulere tenking og problemløsning. Selvregulering refererer til regulering av både kognisjon, emosjoner, motivasjon, atferd og innsats. Selvregulert læring er en områdespesifikk form for selvregulering, altså den selvreguleringen som er knyttet til læring i skolen (Brandmo, 2021, s. 104).

Tenkning om tenkning eller kunnskap om egne kognitive prosesser og resultater defineres som metakognisjon (NOU, 2014, s. 36). Dette handler om elevens evne til å reflektere, overvåke og justere kursen underveis i læringen. Metakognisjon omfatter ulike kognitive prosesser som kunnskap, erfaringer og å sette mål (NOU, 2014, s. 36).

Metakognisjon er en forutsetning for selvregulert læring (Skaalvik & Skaalvik. 2021, s. 192). Metakognisjon betyr i læringssammenheng kunnskap og refleksjon om sin egen tenking og om sin egen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik. 2021, s. 192). Dette innebærer at elevene har en bevissthet om egne evner og ferdigheter til å reflektere om målsetting, planlegging, overvåking og vurdering av egne læringsaktiviteter. Kognisjon generelt viser til bevissthet og forståelse, mens metakognisjon viser til en overordnet bevissthet om dette (Svartdal, 2020).

Kunnskap om metakognisjon og metakognitive ferdigheter er i dag en viktig kompetanse. Dette er fordi at refleksjon og målrettet fokusering på effektiviteten i eget læringsarbeid kan gjøre at elevene får økt læringsutbytte, bedre motivasjon og elever opplever større kontroll over læringsarbeidet (Brandmo, 2021, s. 98).

1.6.3 Læringsstrategier

Læringsstrategier er fremgangsmåten en elev bruker når de setter seg mål, retter oppmerksomheten mot hva de kan gjennomføre og ved å vurdere egne resultater systematisk. Det er en betegnelse som knyttes til elevens strategiske oppmerksomhet om egne læringsprosesser (Elstad & Turmo, 2006, s. 15). Læringsstrategien er en sekvens av læringsprosessen, og for å utføre denne sekvensen må eleven beherske ulike læringsstrategier. Elstad og Turmo (2006, s. 26) beskriver læringsstrategier slik:

«Å utvikle gode læringsstrategier handler om hvordan elever på en aktiv, fleksibel og effektiv måte kan tilnærme seg ulike typer læringssituasjoner og ulike typer lærestoff.».

1.6.4 Motivasjon

Opplæringen i skolen skal fremme elevens motivasjon og legge grunnlaget for læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Teigen (2022) beskriver motivasjon slik: «Motivasjon er ei samlenemning for dei faktorane som set i gang og som styra åtferda i menneske og dyr.»

Sentrale motivasjonelle komponenter i selvregulert læring er orientering mot læringsmål, forventning om mestring, attribusjon til innsats, strategibruk og indre motivasjon. Elever som motiveres av disse komponentene vil søke utfordringer som fremmer læring og har troen på at innsats nytter selv om de opplever motgang i læringen (Bråten, 2002, s. 168).

Selvregulering i læringsprosessen er en fremgangsmåte som eleven tar hånd om selv, og en er derfor helt avhengig av at elevene er motiverte (Bunting & Mossige, 2014, s. 117).

1.7 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er bygd opp av åtte kapitler. Første kapittel er en introduksjon til temaet, selvregulert læring, og består av syv underkapitler. Andre kapittel er teori knyttet til problemstillingen, og forskningsspørsmål. I tredje kapittel reflekteres og avklares det rundt vitenskapelige tilnæringsmåter, og betrakter svakheter og styrker i forhold til problemstillingen. Forskningsmetoden som skal besvare problemstillingen omtales fyldig. Det presenteres en helhetlig plan for hvordan prosjektet er gjennomført. I kapittel fire diskuteres kvalitetskriterier i prosjektet, og jeg har belyst styrker og svakheter i forhold til de tre begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. I femte kapittel beskrives forskningsetikk, og det redegjøres for forskningsetiske dilemmaer. Deretter vil funnen fra forskningen presenteres i sjette kapittel. I kapittel syv drøftes funnene i lys av teori og tidligere forskning. Avslutningsvis i kapittel åtte settes forskningen i sammenheng med problemstillingen og forskningsspørsmål. Til slutt ser jeg på behovet for videre forskning.

2.0 TEORI

Teorikapittelet er delt i fem underkapitler. Oppdeling av kapittelet er blitt gjort for å skape bedre oversikt og struktur.

Kapittel 2.1 starter med en kort introduksjon om sosial-kognitiv teori. Denne teorien er et viktig grunnlag for selvregulert læring (Bråten, 2002). Videre blir Pintrich (2005) fire antakelser om selvregulert læring presentert i kapittel 2,2, og Zimmermanns (2005) sykliske faser presenteres i kapittel 2,3. I kapittel 2,2 og 2,3 ses det på karakteristiske trekk rundt teori om selvregulert læring, og med dette forsøke å gi en bredere beskrivelse, og forståelse av selvregulert læring. Dette er sentralt for oppgavens hovedproblemstilling.

I kap. 2.4 og 2.5 blir læringsstrategier og motivasjonspektet ved selvregulert læring beskrevet. Disse komponentene er sentrale for oppgavens forskningsspørsmål.

Kapittel 2.4 starter med å redegjøre for egenskaper som kjennetegner læringsstrategier. Deretter presenteres ulike typer læringsstrategier basert på Hopfenbecks (2014) sin beskrivelse.

Kapittel 2,5 gir først en kort beskrivelse av to typer motivasjonsteorier, Maslows behovsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2021) og Deci & Ryan (2000) selvbestemmelsesteori. Deretter er det tre underavsnitt som presenterer tre ulike motivasjonsfaktorer som er viktig for at elevene skal være selvregulerte, teori om indre og ytre motivasjon, teori om læringsmål vs. prestasjonsmål, og til slutt teori om mestringsforventning.

Alle delene i teoridelen forsøker å gi leseren en dypere forståelse av selvregulert læring utfra elevens ståsted, og valgte problemstilling.

2.1 Sosial-kognitiv teori

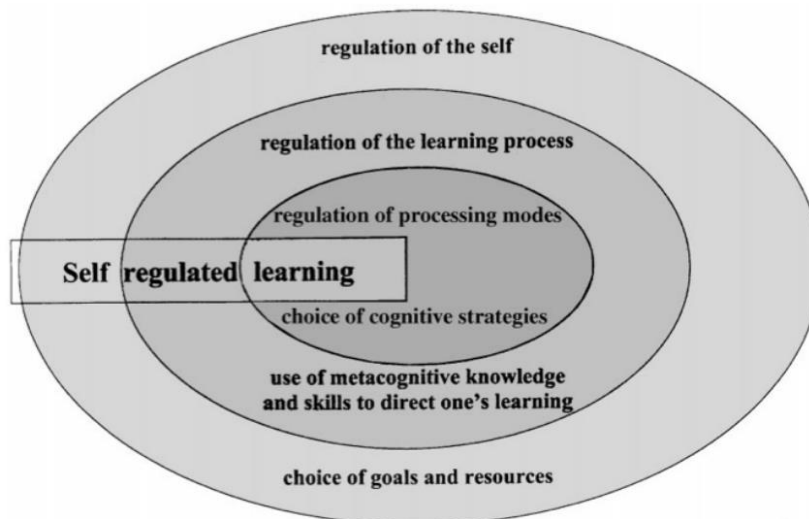
A. Bandura (1925-2021) er en amerikansk psykolog, professor og forsker som har utviklet sosial-kognitiv teori, en teori om læring, forventning om mestring, motivasjon og regulering av egen atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 61). Ifølge Bandura skjer læring på to måter, gjennom egne erfaringer eller gjennom observasjon. Teorien forutsetter at det er et gjensidig forhold mellom en persons miljø, personens tanker, forestillinger og emosjoner og en persons atferd. Dette omtales som triadisk gjensidighet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 61). Et sentralt premiss i denne teorien er at elevene blir påvirket av både miljøet og påvirker selv sitt miljø

(Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 61). Mennesket har innflytelse på sitt eget liv, og Bandura betegner dette som *human agency*, eller som *agent i eget liv*. For at en elev skal være agent i eget liv må de ha tro på egne evner til å utføre oppgaver for å nå målet, eller mestringsforventning. Mennesker kan lære å regulere sin egen læring og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 61). Sosial-kognitiv teori utgjør det viktigste grunnlaget for selvregulert læring (Bråten, 2002, s. 164). I dette ligger det et syn på at individet aktivt former sin egen tilværelse og handlinger, og at de er i stand til å utøve atskillig kontroll over personlige faktorer som kognisjon og motivasjon, sin egen atferd og sine sosiale omgivelser.

2.2 Fire antakelser om selvregulert læring

Det finnes mange ulike definisjoner på selvregulert læring, og det kan være vanskelig å definere klart (Pintrich, 2005, s. 451). Pintrich (2005, s. 452) beskriver fire antakelser om selvregulert læring som er felles for ulike modeller.

Eksempel på en av modellene som definisjonen til Pintrich bygger på, er Boekaerts trelagsmodell (Boekaerts, 1999, s. 449).



Figur 1. Trelagsmodellen for selvregulert læring (Boekaerts, 1999, s. 449).

I trelagsmodellen vil ytterste lag representerer hvordan elevene regulerer seg selv, målene de setter seg, og ressursene de tar i bruk. Det ytterste laget handler om hvilke valg elevene får til å løse en oppgave, jo flere valg jo større mulighet til å aktivt planlegge sin læring, som igjen fører til selvregulering. Det andre laget handler om hvordan elevene regulerer læringen sin, eleven bruker sine metakognitive kunnskaper og ferdigheter for å styre sin egen læring. Det innerste og tredje laget handler om læringsstrategier, og elevens evne til å velge egnet læringsstrategi til å løse en oppgave.

Pintrich første antakelsen er at læring er en aktiv, konstruktiv prosess, der de som lærer bidrar til å sette seg mål, aktiviserer kunnskap, planlegger og setter i gang strategier og skaper mening. En annen antakelse er at elevene i læringsprosessen overvåker, kontrollerer og regulerer sider ved egen motivasjon, kognisjon og atferd. I tillegg regulerer og kontrollerer de sider ved omgivelsenes motivasjon, kognisjon og atferd som finner sted, og som de påvirkes av. En tredje antakelse er at det opereres med en form for mål som elevene sammenligner seg med for å vurdere om aktiviteten som de har startet skal fortsette eller om endringer er nødvendig for å oppnå framgang. Dette betyr at elevene vil sette seg mål i læringsprosessen og overvåke sin framgang i forhold til målene. Elever som er selvregulerte vil aktivt gripe inn i forhold til motivasjon, kognisjon, atferd og omgivelser og regulere dem for å nå sine mål. Den siste antakelsen til Pintrich (2005, s. 452) er at selvregulert læring er en viktig formidler mellom beskrivelser ved person og kontekst og individets læringsresultat. Kjennetegn ved elever og miljøet har betydning for elevenes selvregulering, og at denne selvreguleringen påvirker elevenes prestasjoner direkte.

På bakgrunn av disse fire antakelsene definerer Pintrich selvregulert læring slik:

...self-regulated learning is that it is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. These self-regulatory activities can mediate the relationships between individuals and the context, and their overall achievement.
(2005, s. 453)

Elevene vil gå gjennom fire faser som har en tidsbestemt sekvens når de arbeider med en oppgave, men fasene er ikke hierarkisk eller lineært strukturert. De fire fasene er oversatt til

planleggingsfasen, overvåkingsfasen, kontrollfasen og reaksjon- og refleksjonsfasen (Pintrich, 2005, s. 254). I selvregulert læring vil det være en pågående overvåking, kontroll og reaksjon samtidig, og dynamisk individuelle prosesser underveis i læringsprosessen ved at mål og planer endres og oppdateres basert på elevenes overvåking, kontroll og vurderinger. Kognisjon, motivasjon og atferd er aspekter som elevene kan forsøke å kontrollere og regulere selv. Når elevene gjør dette er de selvregulerte i læringsprosessen (Pintrich 2005, s. 255). Kognisjon handler om de ulike kognitive strategiene en elev bruker for å lære, og de metakognitive strategiene som tas i bruk for å kontrollere og regulere sin kognisjon. Dette omhandler både kunnskap om innhold og strategisk kunnskap. De ulike motivasjonsfaktorene som eleven har i forhold til oppgaven, som mestringsfølelse, verdien av å gjøre oppgaven, interesser, egen holdning til oppgaven og positive eller negative affektive reaksjoner til arbeidsoppgaven og seg selv, vil påvirke elevens måte å gripe oppgaven på. Det samme gjelder for strategier som eleven tar i bruk for å regulere og kontrollere motivasjonen. Eleven reflekterer over sin atferd, hvor mye innsats de vil legge i arbeidet, samt standhaftighet, hvor mye eleven ber om hjelp og valg av egen atferd.

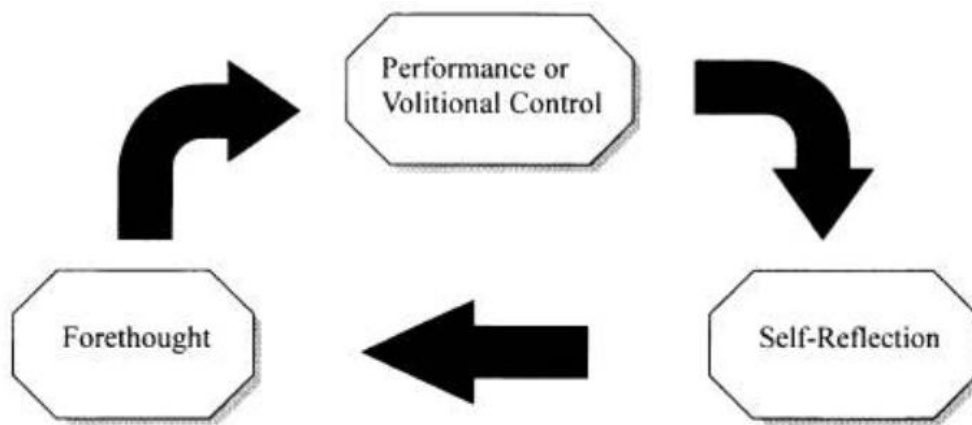
Klassemiljøet eller den kulturelle konteksten der læringen skjer vil også påvirke læringsprosessen til eleven. Siden dette omhandler det eksterne miljøet vil mange mene at dette ikke handler om selvregulert læring. Men siden mange elever forsøker å kontrollere og regulere miljøet rundt seg kan det argumenteres for at dette er en del av den selvregulerte læringen. Det at eleven vil bruke individuelle strategier for å overvåke, kontrollere og regulere konteksten gjør at det er et viktig aspekt i selvregulert læring (Pintrich, 2005, s. 456).

Zimmerman beskriver selvregulert læring som en triadisk prosess der elevene har en interaksjon av atferd, personlige og miljømessige faktorer (2005, s. 13). Selvregulert læring referere til selvgenererte tanker, følelser og handlinger som planlegges syklisk og tas i bruk for å nå sine mål (Zimmerman, 2005. s. 14).

2.3 Sykliske faser i selvregulert læring

Zimmerman (2005, s. 15) beskriver selvregulert læring som en syklisk prosess der eleven går gjennom tre faser. Disse tre fasene har jeg valgt å oversette til planleggingsfasen, handlingsfasen og selvrefleksjon. Disse prosessene vil gjentas en rekke ganger under læring og utføring av læringsaktiviteter. Planleggingen styrer handlingen som fører til selvrefleksjon, som igjen vil lede til ny planlegging. Selvregulering er en kompleks prosess som inkluderer

teknikker og fremgangsmåter, kognitive og affektive prosesser som mål, metakognisjon, motivasjon og mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 197).



Figur 2. Sykliske faser av selvregulering (Zimmerman, 2005, s. 16).

Planleggingsfasen forgår før læringen starter og forbereder eleven for den videre læringen. Her vil elevene bestemme seg for hvor mye innsats de skal legge ned i arbeidet og legge en plan for hvordan oppgaven skal løses. Elevene setter seg mål, undersøke oppgaven og velger seg strategier for å løse oppgaven. Eleven vil rette seg mot læringsmålet ved å fokusere på prosesser og strategier for å øke sin kompetanse. I tillegg aktiveres forventningen til mestring. Eleven vil aktivere relevante forkunnskaper i tillegg til de motivasjonelle faktorene. Kunnskapsaktivering hos eleven kan skje automatisk og ubevisst, men kan også skje gjennom refleksjon og planmessighet. Aktivering av metakognitiv kunnskap om seg selv, kognitive oppgaver og læringsstrategier kan også skje automatisk eller aktiveres mer kontrollert. På grunnlag av de motivasjonelle oppfatningene, den innholdsrelaterte og metakognitive kunnskapen som eleven har aktivert, planlegger eleven hvordan oppgaven skal løses. I tillegg vil eleven planlegge tidsbruk og innsats for å løse oppgaven. Elevene vil ha spesifikke standarder for hva de ønsker å oppnå gjennom sin strategiske innsats. Ofte vil denne planleggingen justeres underveis i læringsprosessen (Zimmerman, 2005, s. 17).

Den neste fasen, handlingsfasen, dreier seg om hvordan elevene regulerer sin atferd når de arbeider med oppgaven. I denne fasen vil elevenes fokus og innsats ha betydning, og hvordan de observerer seg selv i forhold til dette. Elevene tar i bruk de valgte strategiene og vurderer effektiviteten av sine valg (Zimmerman, 2005, s. 18). De vil iverksette planlagte strategier under overvåking av fremgang, og vil skjerme seg fra distraksjoner (Bråten, 2002, s. 174).

Eleven vil bruke metakognitive strategier for å overvåke egen forståelse og om de valgte strategiene gir den ønskede effekten av læringen. På bakgrunn av denne informasjonen vil elevene velge å fortsette eller endre sin bruk av kognitive strategier. Det samme gjelder for overvåkingen av bruken av tid og innsats. Overvåking av egen læring er viktig for å få et realistisk bilde på egen læringsprosess. Selvregulerte elever vil forstå at økt kompetanse oppstår etter en viss porsjon frustrasjon, og at strategibruken må beskyttes fra ytre og indre forstyrrelser. I denne fasen er elevens viljestyring viktig. Viljestyring skjer gjennom å beskytte strategibruken, fokusert oppmerksomhet og konsentrasjon om oppgaven, ofte ved at elevene snakker til seg selv for å unngå å bli avledet. Viljestyring handler om avlede tanker og følelser gjennom aktiv overvåking av det som skjer underveis i læringsprosessen. I denne fasen av selvregulert læring vil forventning om mestring hjelpe på framgangen i læringsprosessen (Bråten, 2002, s. 175).

Selvrefleksjonsfasen innebærer at elevene evaluerer sin innsats og resultater (Zimmerman, 2005, s. 18). Denne fasen forgår gjennom refleksjon og reaksjon etter læringsforsøket. Det omfatter evaluering, attribusjon, affektive reaksjoner og justering av den selvregulerende prosessen. I evalueringen vil eleven vurdere sin egen læringsprosess etter personlige standarder. Eleven vil her sammenligne utfallet av læringsresultatet og læringsprosessen med de oppstilte målene i første fase. I tillegg vil elevene bedømme om de har grunn til å være fornøyde ut fra strategibruken, tidsbruken, innsatsen og kontrollering av oppmerksomhet og negative følelser. Attribusjon henger sammen med evalueringen da elevene vil reflektere om mulige årsaker til at det gikk som det gikk. Elever med høy grad av selvregulering vil forklare et læringsresultat ved å vise til strategibruk og innsats. Når en elev ikke er fornøyd med resultatet er det viktig at eleven ser på strategibruken og innsats for å kunne bedre resultatet gjennom å opprettholde forventninger til mestring ved å bytte strategibruk og øke innsatsen. Affektive reaksjoner vil også forekomme etter læringsresultatet, og selvregulerte elever oppmuntrer, anerkjenner og belønner gjennomføringen av læringsforsøket med positive følelser som resultat. Elevene vil på bakgrunn av dette trekke slutninger om de trenger å endre eller tilpasse sine selvregulerende prosesser. Elevenes forventninger om gode presentasjoner ved hjelp av selvregulert læring vil bidra til nye og bedre sykluser (Bråten, 2002, s. 176).

Disse tre fasene i selvregulert læring vil påvirke hverandre ved at prosessene i første fase vil påvirke prosesser i andre fase, mens prosessene i andre fase vil påvirke prosesser i tredje fase. Prosessene i tredje fase vil føre til bedre endringer i den første fasen ved neste læringsforsøk. Selvregulert læring må forstås som en prosess hvor elevene regelmessig vender

tilbake til de samme psykologiske delprosessene i mer tilpassede utgaver i arbeidet for å mestre en bestemt ferdighet eller for å forstå et bestemt lærestoff (Zimmermann, 2005, s. 34).

2.4 Læringsstrategier

Læringsstrategier er en viktig komponent i selvregulert læring. Læringsstrategier kan beskrives som verktøy eller redskaper som elevene disponerer for å nå et læringsmål, gjennom en aktiv tilnærming til læring. Weinstein, Bråten & Andreassen (2006, s. 32) beskriver læringsstrategier slik:

Enhver tanke, atferd eller handling som en person engasjerer seg i under læring og studier for å påvirke tilegnelsen og integreringen av ny kunnskap slik at den kan lagres bedre og gjøres mer tilgjengelig for senere bruk.

Flavell (1979, s. 907) ser på læringsstrategier som en av flere faktorer som spiller sammen i læringsarbeidet, som elevens psykologiske egenskaper og læringsoppgaven. Han illustrerer det ved å beskrive det slik: Du tror (i motsetning til din bror), at du bør bruke strategi A (i stedet for strategi B) i oppgave X (i motsetning til oppgave Y) (Flavell, 1979, s. 907). Dette eksemplet viser at en velger læringsstrategi av flere mulige, med et mål om å mestre en bestemt læringsoppgave. Flavell (1979, s. 906) beskriver ulike typer metakognitiv kunnskap, deriblant kunnskap om læringsstrategier og kognitive oppgaver. Eleven bør ha kjennskap til ulike strategier for å kunne velge rett læringsstrategi for å oppnå et læringsmål. De må ha kunnskap om hvordan en utfører kognitive oppgaver og strategier. Det betyr at selvregulerte elever må ha kunnskap om når, og hvorfor de ulike strategiene bør brukes, for å nå et mål. Flavell påpeker for å oppnå dette trenger elevene metakognitiv erfaring (Flavell, 1979, s. 908). Når elevene overvåker forståelsen og kontroll av læringsstrategien, vil det betegnes som metakognisjon. Kunnskap om metakognisjon og metakognitive ferdigheter er i dag en viktig kompetanse. Dette er fordi at refleksjon og målrettet fokusering på effektiviteten i eget læringsarbeid kan gjøre at elevene får økt læringsutbytte, bedre motivasjon og elever opplever større kontroll over læringsarbeidet (Brandmo, 2021, s. 98).

Begrepet læringsstrategier uttrykker en aktiv tilnærming til læring der elevene velger å bruke en læringsstrategi fordi det lønner seg for å oppnå et læringsformål. Alexander, Graham &

Harris (1998) har kommet frem til følgende seks egenskaper som kjennetegner læringsstrategier. Den første egenskapen er at læringsstrategier er prosessuelle, altså at elevene som er strategisk vet hvilken fremgangsmåte som bidrar til å løse læringsoppgaven. Den andre egenskapen er at elevene evner til å se forskjell på egen forståelse av en læringsoppgave og det ønskelige resultatet. Eleven har behov for å minske denne forskjellen og elever med strategisk kompetanse bestemmer en handling som vil møte disse behovene. Strategien vil dermed være målrettet i sin natur. Den tredje egenskapen er at strategien er viljebestemt, og den fjerde er at strategien er innsatskrevende. Eleven vil velge å gjennomføre en bestemt fremgangsmåte noe som vil kreve tid og behov av mentale ressurser. Strategien skal forbedre læringsresultatet og det er dette egenskap nummer fem handler om. Den siste egenskapen er deres essensielle betydning. Læringsstrategiene er avgjørende for et godt læringsresultat.

NOU (2003, s. 16) slo allerede i 2003 fast at det vil være viktig at elevene er utrustet med et repertoar av gode læringsstrategier som kan brukes etter hva læringssituasjonen krever.

Læringsstrategier er både de læringsstrategiene som observeres, som det å ta notater, mens andre læringsstrategier er mentale prosesser som ikke kan observeres.

Læringsstrategier kan læres gjennom hele livet, fokuset er knyttet til ulike arbeidsmåter.

Det finnes flere ulike læringsstrategier som hukommelsesstrategier, utdypingsstrategier eller elaborerende strategier, organiseringsstrategier og forståelsesovervåking og kontroll (Hopfenbeck, 2014, s. 35). Vi skiller gjerne mellom kognitive strategier og metakognitive strategier. Utdypende- og memoreringsstrategier er eksempler på kognitive strategier, mens hukommelsesstrategier er en metakognitiv strategi. Elevene må ha metakognitive strategier som inkluderer kunnskap og ferdigheter som behøves for å forstå og kontrollere de kognitive læringsstrategier.

Læringsstrategier blir ofte beskrevet i generelle kategorier, men vi har særskilte strategier knyttet til fagspesifikke strategier som er nødvendige for å tilegne seg kunnskap i ulike fag (Hopfenbeck, 2014, s. 36). Dette kan være lesestrategier eller strategier i realfag. Det er viktig for elevene å vite når og i hvilken kontekst de ulike strategiene skal brukes.

Utdypende strategier er når vi forsøker å knytte ny kunnskap til det vi kan fra før, og vi tilegner oss kunnskap ved å forstå sammenhenger og helheter (Hopfenbeck, 2014, s. 37).

Utdypende strategier kan hjelpe elevene til å lære mer når de benyttes for å løse komplekse

oppgaver. En strategi her er at elevene skal lære bort det en selv har lært til en medelev ved fremføringer i klassen, eller lære en liten gruppe medelever hvordan en skal løse et problem. En annen strategi vil være å ha evner til å oppsummere en tekst med egne ord, notere egne tanker i undervisningen i stedet for å skrive det læreren sier, og forsøke å sammenligne temaer og analysere hvordan ulike temaer henger sammen (Hopfenbeck, 2014, s. 38). Et mål ved å bruke utdypende strategier på komplekse problemer er at elevene skal kunne bruke kunnskapen i ulike situasjoner og øke muligheten for at de tilegner seg mer kunnskap. For mange elever vil det å bruke utdypende strategier være kjernen i god læring, fordi de øker forståelsen for kunnskapen som skal læres (Hopfenbeck, 2014, s. 38). For mange elever vil bruken av utdypende strategier være arbeidskrevende fordi elevene må gå aktivt inn i stoffet å korrigere egne misforståelser, og arbeide med forståelse av ord og begreper for at teksten skal gi mening (Hopfenbeck, 2014, s. 39).

Memoreringsstrategier er ofte det vi forbinder med å pugge eller når vi skal lære noe utenat (Hopfenbeck, 2014, s. 39). I småskolen memorerer vi gjerne tall eller bokstaver gjennom sanger eller leker. Memorering er en viktig forutsetning og strategi for videre læring, men for mye memorering kan føre til at eleven mister motivasjonen for læring (Hopfenbeck, 2014, s. 40). Selv om det er nyttig å lære seg memoreringsstrategier vil ikke det være nok da vi ofte fragmenterer kunnskap og detaljer uten å se sammenhengen. For mange elever vil det å bruke memoreringsstrategier være til hjelp for å kunne bruke utdypende strategier for å finne mening. For eksempel vil memoreringsstrategier være mye brukt når en skal lære seg et nytt språk ved at en pugger gloser. For å kunne lese en tekst som gir mening på engelsk, må en kunne de meningsbærende ordene. Det er gjerne slik at de ulike strategiene gjensidig støtter hverandre, slik at elevene lærer når det er hensiktsmessig å bruke de ulike strategiene (Hopfenbeck, 2014, s. 40).

Kontrollstrategier er metakognitive strategier som vi benytter når vi tenker over hvilke strategier vi har brukt (Hopfenbeck, 2014, s. 41). Et eksempel på dette er at elever som har lest en tekst, gjenforteller innholdet for seg selv eller andre, for å oppdage hva de ikke forstår. På denne måten bruker elevene kontrollstrategier for å vurdere hva de kan, og hva de bør jobbe videre med.

Pressley og Harris (2006) mener det skjer en utvikling av strategibrukens karakter med økt erfaring og kompetanse (Andreassen, 2021, s. 115). Etter hvert som elevene får erfaring og kompetanse med læringsstrategier, vil bruken bli mer automatisert og dermed krever mindre

oppmerksomhet. Læringsstrategier vil være potensielt bevisste. I dette menes det at elever har mulighet til å fremkalle denne bevisstheten, vurdere og eventuelt endre strategi dersom det er hensiktsmessig.

Elevene må være motiverte for å bruke læringsstrategier siden de er viljebestemte og innsatskrevende handlinger og tenkemåter. Motivasjonsaspektet vil ha betydning for hvor mye engasjement elevene vil legge i å bruke læringsstrategier (Andreassen, 2021, s. 114).

2.5 Motivasjon

Det er mange trekk ved atferden som kan tolkes som elevens motivasjon, men det er vanskelig å trekke direkte slutninger om atferd og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 110). Ofte vil lærere i skolen betrakte motivasjon som noe en elev har mye eller lite av, som en kvantitativ dimensjon. Velger vi å se på motivasjon som en kvalitativ dimensjon utvider vi motivasjonsbegrepet til også å gjelde hva som motiverer elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 133). Vi ser på motivasjon utfra de valgene elevene gjør, innsatsen de viser, og hvor utholdende de er i læringsprosessen. Atferden forteller ikke noe om hva som er elevens mål, hva eleven motiveres av eller hvorfor eleven er motivert for en bestemt atferd. Elever kan ha ulike mål eller begrunnelser for å ha samme atferd. Det er derfor vanskelig å trekke slutninger om en elevs motivasjon på bakgrunn av elevens atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 134).

Behovsteori handler om at mennesker motiveres av å tilfredsstille sine behov (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 135). A. Maslow (1908-1970) var en amerikansk personlighetspsykolog som er kjent for sin behovsteori (Mørch, 2021). Maslow mener at mennesket er aktivt og handlende, har fri vilje og har behov for åndelig vekst. Han skiller mellom to typer behov, mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehov er grunnleggende behov som alle mennesker trenger som fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet og behov for å bli verdsatt av andre og seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Disse behovene må være tilfredsstilt før en motiveres til å oppnå vekstbehov.

Vekstbehov er behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for selvaktualisering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 138). Behovene utgjør et hierarki.

Dette betyr ifølge Maslow at mangelbehovene må være på plass før en elev har behov for vekst. For at en elev skal bli selvregulerende i sin læring er det derfor viktig at behovene på de fire første stegene i pyramiden er dekket. Øverst i pyramiden er behovet for å utvikle seg,

og bruke sine ressurser. Nysgjerrigheten, kunnskapstrangen og skapergleden blir vekket i den øverste delen av pyramiden.

Selvbestemmelsesteori beskrives av Deci & Ryen (2000, s. 27) som en motivasjonsteori som bygger på tre grunnleggende psykologiske behov som mennesker har, autonomi, kompetanse og tilhørighet, som alle vil påvirke motivasjonen. Behovet for autonomi handler om at eleven skal ha følelsen at de gjør noe ut fra egne interesser og verdier. Kompetanse handler om at eleven må ha en følelse av å mestre. Tilhørighet viser til elevens behov for å være knyttet til andre mennesker. Elever som får støtte for disse behovene vil erfare økt motivasjon, selvregulering, engasjement og involvering i læringsprosess (Danielsen, 2011, s. 463).

I selvbestemmelsesteori skilles det mellom ytre og indre motivasjon, der indre motivasjon vil være det optimale i læringssammenheng. Selvbestemmelsesteori har utviklet en forståelse for at skolemotivasjon der ytre motivasjon kan være uttrykk for selvregulering i ulik grad.

Danielsen (2011, s. 463) beskriver hvordan ytre motivert atferd vil variere i relativ autonomi, eller hvor i stor grad atferden er selvregulert. Er behovet for autonomi tilfredsstilt hos elevene kan ytre motivasjon ha positive kvaliteter. Dette betyr at elever som tar initiativ for skolearbeid, kan elevene være indre motivert, eller selvbestemt ytre motivert.

2.5.1 Indre og ytre motivasjon

Vi kan skille mellom tre ulike typer motivasjon, amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145). Amotivasjon er mangel på motivasjon for eller intensjon om å utføre en bestemt handling (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145). Ofte vil elever som er amotiverte ikke finne noe verdi i aktiviteten, ikke greier å utføre aktiviteten eller tror at aktiviteten ikke fører til ønsket resultat.

Elever kan motiveres av ytre eller indre motivasjon for å lære. Med indre motivasjon mener vi at aktiviteten er et mål i seg selv. Eleven vil arbeide med en oppgave fordi det er morsomt, av interesse, for å lære eller fordi eleven liker følelsen av å mestre. Når en elev er ytre motivert vil ikke aktiviteten være et mål i seg selv, men aktiviteten utføres for å oppnå noe som egentlig ikke har noe med aktiviteten å gjøre, som ros, gode karakterer, beundring eller belønning (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 102).

2.5.2 Læringsmål og prestasjonsmål

Vi må kjenne elevenes mål for å forstå deres motivasjon til å lære (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 102). En elev som er selvregulert vil motiveres av å sette egne læringsmål. Dette betyr at de er indre motivert ved at de orienteres i retning av læring, oppgaveløsning, mestring og kompetanseøkning. Motsetningen til dette er prestasjonsmål der elevene orienterer seg mot å vise egne evner ved å være overlegne og oppnå sosial anerkjennelse, ikke ønsker å fremstå som mindre kompetent enn sine medelever (Bråten, 2002, s. 167). Hattie (2013, s. 246) beskriver læringsmål som det vi ønsker at elevene skal lære av ferdigheter, kunnskap, holdninger og verdier innenfor hver del eller leksjon. Læringsmål bør være tydelige, gjøre elevene bevisste på hva de skal lære fra hver undervisningstime og danne grunnlag for å vurdere hva elevene har lært. Mestringsmål er en mer spesifikk form for læringsmål. Når elevene setter seg mestringsmål er de innstilt på å utvikle nye ferdigheter, prøver å forstå det de gjør og forbedrer egne kompetansenivå eller oppnår mestringsfølelse basert på egne referansestandarder (Hattie, 2013, s. 246). For at det skal være hensiktsmessig å arbeide med læringsmål bør elevene ha utfordrende mål, utvikle en forpliktelse til disse målene og intensjoner om å iverksette strategier for å oppnå dem (Hattie, 2013, s. 247). En viktig grunn til at utfordrende mål er effektive, er at det tydeliggjør hva det vil si å lykkes, og dermed leder elevenes oppmerksomhet mot relevant atferd og resultater.

Eleven må tro de har kompetanse til å utføre selvregulerende aktiviteter for at de skal orke å ta seg bryet det er å investere tid og arbeidskapasitet på selvregulert læring (Bråten, 2002, s. 167). Orientering mot læringsmål og tro på egen kompetanse henger sammen med troen på at innsatsen nytter. Selvregulerte elever vil derfor attribuere vellykket læring og oppgaveløsning til egen innsats og effektiv bruk av strategier. I de tilfeller der en ikke opplever en vellykket læringsprosess er det viktig at årsaksforklaring viser til prestasjoner som de kan kontrollere, fordi dette vil gi håp om at de kan lykkes neste gang ved å øke innsatsen og bruk av mer effektive strategier. Dette vil øke motivasjonen ved at de kan se på fremgang som noe oppnåelig (Bråten, 2002, s. 168).

Læringsmålorientering henger sammen med indre motivasjon ved at elevene ønsker å engasjere seg i læringen for læringens egen del. Elever som har indre motivasjon ønsker å øke innsatsen for å lære, og det er forbundet med glede og interesse. Personer som motiveres av læringsmål vil holde fokus på læring selv når forventning til mestring er lav. Dette betyr at de vil heller vise at de har begrenset kompetanse om et emne, enn å gå glipp av muligheten til å

lære. En elev som motiveres av prestasjonsmål vil unngå utfordrende oppgaver og respondere på motgang med oppgitthet og passivitet. Dette gjelder særlig elever med prestasjonsmål og lav forventning om mestring. Elever med prestasjonsmål og høy forventning om mestring kan vise et mestringsorientert motivasjonelt mønster. Dette betyr at forventning om mestring er mindre relevant for personer orientert mot læringsmål, mens det er viktig for motivasjonen til personer som er orientert mot prestasjonsmål (Bråten, 2002, s. 168-169).

2.5.3 Mestringsforventning

Bandura er kjent for sin teori om mestringstro, som ble utviklet på 70-tallet som en del av hans sosial-kognitive teori. Bandura beskriver mestringsforventning som tro på ens evner til å organisere og gjennomføre handlingsforløpene som kreves for å oppnå gitte prestasjoner (Bandura, 1997, s. 3). Elever som har positiv mestringsforventninger vil ha tro på at de kan utføre en oppgave. Mestringsforventning vil ikke alltid handle om hvilke ferdigheter en elev har, men ofte om hva eleven tror han kan, på bakgrunn av hva eleven tror han selv kan oppnå (Bandura, 1997, s. 37). Elever vil ta sine handlingsvalg på bakgrunn av hvordan eleven tenker om de oppgaver han får.

For å oppnå effektiv selvregulering må elevene tro at de kan påvirke og medvirke for å løse oppgaven for å nå sine mål. Dette omtales av Banduras som «perceived self-efficacy», en positiv forventning om læring og mestring som bygger på tro på egen handlingskompetanse i spesifikke situasjoner. Bandura mener at den viktigste kilden til forventning om mestring er autentiske mestringserfaringer, altså tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver (Bandura, 1997, s. 80). Han skiller mellom «efficacy expectations» og «outcome expectations». Den første, forventninger om mestring, står for forventninger om å være i stand til å utføre en bestemt oppgave. Den andre står for forventninger om hva som kommer til å skje hvis en utfører oppgaven. Begge forventningene har betydning for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 153).

Hattie (2013, s. 78) argumenterer for at elever tar med seg tidligere erfaringer fra barnehagen og hjemmet, men også personlige disposisjoner som har vesentlig effekt på utfallet av skolegangen. De viktigste faktorene her er hvor åpent barnet er for nye erfaringer for å engasjere seg i læring, og hvordan elevene på den måten kan bygge positiv selvfølelse ved å engasjere seg i læringsprosessen. Hattie (2013, s. 78) påstår at denne egenskapen er avgjørende hvorvidt elevene lykkes på skolen. Dermed vil tidlig innsats allerede i barnehagen

ha betydning for elevenes mestringsforventning, og elevenes forutsetning for å bli selvregulerte i læringen. Dette innebærer at elevene tidlig er aktive i læringsprosessen der de ønsker å erfare nye ideer, er motiverte og engasjerte. Mestringsforventning har i sosial-kognitiv læring en helt sentral plass som kan forklare en elevs atferd og kunnskap (Brandmo, 2021, s. 90).

Forventninger om mestring mener Bandura har betydning for både atferd, tankemønstre og motivasjon, det har innvirkning på elevens valg av aktivitet, innsats og utholdenhet ved vanskelige oppgaver (Bandura, 1991, s. 257). Elever som tviler på egen kompetanse, vil redusere innsatsen eller gi opp når de opplever utfordringer i læringsprosessen. Zimmermann (2005, s. 15) sier at mestringsfølelse handler om elevenes tro på evner til å organisere og ta i bruk nødvendige og spesifikke strategier eller evner for å oppnå ønsket resultat. Elever som har forventninger til å mestre vil ha større mot til å gå løs på utfordringer og har større utholdenhet når de møter problemer (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 83) Elever med positiv forventning til mestring velger mer adekvate læringsstrategier, er mer selvregulerte enn elever med lave forventninger til mestring. Dette betyr at forventninger om mestring er en forutsetning for adekvat læringsatferd (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 83).

Selvsikkerhet er både en forløper til og et sterkt resultat av utdanning, særlig vises dette når elevene møter motgang. Selvsikkerhet kan være en faktor for å komme seg videre når en møter på vansker i læringsprosessen (Hattie, 2013 s. 88). Det kan være interessant å spørre seg om det er elevenes prestasjoner som fører til selvoppfatningen, eller er det elevens selvoppfatning som forårsaker prestasjonene. Hattie beskriver at det er årsakssammenheng mellom selvoppfatning og prestasjoner, og at de påvirker hverandre gjensidig. Dette kan gi støtte til sosialkognitiv teori, og spesifikt til affektive, kognitive og miljømessige variabler som virker gjensidig sammen, og påvirker menneskelig atferd (Hattie, 2013, s. 88).

Bandura så også på elevenes måte å betrakte egne evner og hvordan det virket inn på deres forventning om mestring. Elever som betrakter evner som noe de erverver gjennom innsats, at det å gjøre feil er en del av læringsprosessen, vil det å støte på utfordringer i læringsprosessen ikke virke negativt på forventninger om å mestre. Ser elevene på evner som noe stabilt, vil det å feile redusere forventningene om å mestre. Hvordan elevene forstår begrepet evner vil virke inn på selvregulerende mekanismer som påvirker læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 84).

3.0 METODE

I dette kapitlet skal jeg presenterer forskningsdesign og metode i mitt samfunnsvitenskapelige forskningsprosjekt. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming og en kvalitativ metode for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapitlet inneholder vitenskapelige betraktninger, en grundig beskrivelse av hvordan undersøkelsen er gjort, samt begrunnelse for de valgene som er tatt.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder er måten vi søker etter sannheten på. Vitenskapsteori har som hovedtema hva som skiller forskning fra andre kilder til kunnskap, hva som særpreger de ulike vitenskapene, hvordan beskrive en objektiv virkelighet, å begrunne vitenskapelige teorier og hva som gjør at vi tror på vitenskapelig kunnskap. Dette innebærer at en betrakter prosessen som frembringer kunnskap, den sosiale organiseringen rundt like mye som kunnskapen selv (Nyeng, 2012, s.10-11).

Ontologi er å uttale seg om verden, eller læren om det værende. Det er teorier og spekulasjoner på hvordan verden ser ut (Johannessen et al., 2010, s. 45).

I en hermeneutisk tilnærming blir verden sett på som dynamisk, og det er en menneskeskapt virkelighet. Hvordan vi lærer i dag er forskjellig fra hvordan de lærte for over 100 år siden. For hundre år siden skulle elevene pugge kunnskapen da det ofte ikke var tilgjengelig på kunnskap. Kunnskapen var «i hodet på folk». I dag er vi bare et tastetrykk unna kunnskap, og læring blir noe annet. Nå er det dybdelæring, refleksjon, kritisk tenkning og selvregulert læring som gjelder. Læring henger sammen med den tiden en lever i, og at det er ulike måter å se på læring. Dette prosjektet vil derfor passe i en hermeneutisk tilnærming.

Et ontologisk spørsmål i dette prosjektet kan være: «Bør vi anta at elevene har tatt bevisste valg i læringsprosessen, eller er de blitt styrt av faktorer utenfor deres kontroll». Når elevene skal forklare seg om egen selvregulerende ferdigheter, bør jeg da anta at elevene tenker bevisst om dette.

Johannessen et al. (2010, s. 55) beskriver epistemologi som noe som dreier seg om kunnskapens natur eller hva vi egentlig kan vite om virkeligheten, og hvordan vi kan gå frem for å få kunnskap om samfunn og mennesker.

En hermeneutisk tilnærming innen epistemologi vil være at virkeligheten er konstruert av mennesker og må studeres ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 31). For å få kunnskap må en forsker ut i verden for å snakke med mennesker, spørre om ting, observere og lese. Det må samles informasjon fra virkeligheten og forsker fortolker virkeligheten. Innen denne retningen ville forsker vært opptatt av det unike og særegne.

I dette prosjektet er epistemologisk ståsted elevenes egne bevissthet, det er deres egne subjektive opplevelse om selvregulert læring jeg vil høre om. Den virkeligheten dette forskningsprosjektet er ute etter, er elevens virkelighet. Prosjektet har et aktørperspektiv i forskningen.

Min tilnærming i ontologien og epistemologien inspirerer kilden for forskningsprosjektets metodologi.

3.1.1 Hermeneutikken

Som forsker mener jeg at det er nærmest umulig å ha en forståelse av menneskers virkelighet uten egne fortolkninger. Hermeneutikken setter søkelys på mennesket, og for å fortolke menneskelige handlinger er konteksten viktig. Vi skal fortolke og forklare. Forsker må inn i en fortolkningsprosess der fortolkningen pendler mellom del og helhet tilbake til del, og på denne måten avdekke en dypere mening eller sammenheng i handlingene. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Anker, 2021, s. 50-51). Prosjektet mitt vil og sette søkelys på elevene, som passer den hermeneutiske tilnærmingen.

I hermeneutikken er det et uttrykk som kalles dobbel hermeneutikk. Mennesker tillegger egne handlinger og andre fenomener mening, vi har en oppfatninger hvordan et samfunn er, og hvordan det bør være. I forskning må en derfor fortolke og forstå noe som allerede er fortolket (Giljen & Grimen, 1993, s. 145). Dette betyr at jeg må forstå hvilke oppfatninger elevene har av selvregulert læring, og ta stilling til om dette er av betydning for deres syn på dette. En grunntanke i hermeneutikk er at vi forstår noe på bakgrunn av visse forutsetninger (Giljen & Grimen, 1993, s. 148). Med et slikt blikk kan det bli krevende å forstå hvordan elevene

oppfatter egne selvregulerende ferdigheter i læringsprosessen. Ved bruk av denne vitenskapelige tilnærmingen på mitt prosjekt vil konteksten være viktig. Da vil læringsprosessen settes i ulike kontekster for å forstå hvorfor elevene bruker sine selvregulerende ferdigheter. For å bruke denne vitenskapelige tilnærmingen til problemstillingen ville jeg ha satt selvregulert læring i en kontekst, for eksempel hvilke selvregulerende ferdigheter bruker eleven i samarbeid med andre. Ut fra problemstillingen jeg har formulert mener jeg hermeneutikken som vitenskapelig tilnæringsmåte ikke passer mitt prosjekt ut fra den doble hermeneutikken.

3.1.2 Fenomenologisk tilnærming

En fenomenologisk tilnærming sier at vi erfarer verden som den ene eller andre formen for virkelighet, alt etter hvordan vi lar den fremtre for oss. Fra et fenomenologisk ståsted vil blikket vi har på verden ikke være ensartet og kontinuerlig. Fenomenologi er læren om det innlysende eller det som viser seg selv for mennesket (Nyeng, 2012, s. 33). Ofte vil en slik forskning dreie seg om hvordan mennesket opplever ulike sider ved sin tilværelse, hvilket innhold som fyller bevisstheten, og hvordan tanker og refleksjoner om forhold som er virkelig for dem. Fenomenologisk forskning har et syn på kunnskap som hva det vil si å være menneske med en bevissthet (Nyeng, 2012, s. 33).

Med et fenomenologisk ståsted i dette forskningsprosjektet er jeg opptatt av elevenes beskrivelse av selvregulert læring. Virkeligheten er det som elevene har erfart om dette emnet. Grunnlaget for en slik tilnærming til kunnskap er et menneskesyn som sier at mennesker ikke kan studeres som objekter (Nyeng, 2012, s. 33). Vi har alle vår måte å lære på, og vi er engasjert i verden på vår egen måte, vi får en beskrivelse av selvregulert læring som det fremstår i bevisstheten fra et annet og sekundært ståsted. Det er elevenes erfaring som gir mening til kunnskap om selvregulert læring. Fenomenologisk forskning forsøker å komme så nær som mulig den hverdagslige virkeligheten gjennom fordomsfri beskrivelse av folks erfaringer, samtidig som en ønsker å komme bak slike beskrivelser (Nyeng, 2012, s. 35). Mennesker er sosialisert inn i bestemte måter å oppfatte situasjoner på og verden vil fortone seg som gitt og ordnet etter velkjente mønster. For å komme bak dette, til det som kalles en fenomenologisk innstilling, betyr det en kritisk-refleksiv innstilling til egne og andres erfaringer. Det en vil oppdage er det forunderlige i det selvsagte (Nyeng, 2012, s. 35). Gjennom å beskrive elevenes subjektive opplevelse av selvregulert læring vil jeg forsøke å

fange de strukturer som har nedfelt seg i deres bevissthet, de rutiner og vaner i tenkningen om emnet. Det er ikke de subjektive opplevelsene som nødvendigvis er interessante, men de forholdene som disse opplevelsene avslører. Den fenomenologiske tilnærmingen passer problemstillingen, kunnskapssynet og den virkeligheten som dette prosjektet forsker på.

3.2 Forskningsdesign og metode

Et forskningsdesign er hvordan en undersøkelse organiseres og gjennomføres for at en problemstilling skal kunne besvares (Johannessen et al., 2010, s. 397). Et hovedformål med forskningsdesignet er å vise hvordan problemstillingen og forskningsspørsmål kan knyttes til data. Ofte skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsdesign, men det finnes en rekke likheter mellom disse metodiske tilnærmingene (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 22). For å finne ut hvilket forskningsdesign en skal benytte må en ta utgangspunkt i det en skal undersøke for å se om det lar seg best besvare kvantitativt eller kvalitativt, eller ved å kombinere dette (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 22).

3.2.1 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskning arbeidedes det med skriftlige eller muntlige kilder som gir tolkninger i form av ord. Subjektive opplevelser er det som oppfyller den kvalitative forskningens mål om å fortelle hvordan virkeligheten oppfattes, og hvordan det er å være menneske i bestemte situasjoner (Nyeng, 2012, s. 72). I en kvalitativ metode er en ikke opptatt av å finne årsakssammenhenger, men metoden skal bidra til forståelse av hvordan verden ser ut (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 172). Problemstillingen som dette prosjektet skal ha svar på faller inn under kvalitativ metode, fordi det er gjennom elevenes beskrivelse av selvregulert læring som gir ny kunnskap.

3.2.2 Begrunnelse for valg av metode

Hovedkategorien av kvalitativ metode er observasjonsstudier, tekstanalyser og intervjustudier (Skilbrei, 2019, s. 14). Observasjon er når forsker er til stede i situasjoner og registrerer det som skjer på bakgrunn av sanseintrykk. Forsker kan være ikke-deltakende, altså en ren tilskuer til det som skjer, eller forsker kan delta i de situasjoner som observeres, deltakende

observasjon (Johannessen et al., 2010, s. 402). Observasjon egner seg godt når en skal se på samhandling mellom mennesker, og hvilke sosiale fenomener som foregår for så å tolke disse. Særlig i situasjoner der kunnskapen ikke er formulerbare, der vi mennesker ikke er sikker på hva vi faktisk gjør, eller mangler språk til å fortelle. Hvis elevene ikke har noen tanker om hvordan de bruker sine selvregulerende ferdigheter vil det å observere læringsprosessen være hensiktsmessig. Jeg mener elevene har en bevissthet om egne læringsprosesser. J. Bruner hevder at alle har en hverdagspedagogikk som handler om at alle mennesker har en oppfatning av hva kunnskap er, og hvordan de lærer (Witteck & Brandbo, 2021, s. 27).

Derfor mener jeg at intervju vil være den best egnede måten å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervju beskriver Johannessen et al. (2010, s. 399) som: «En intervjuers samtale med én eller flere informanter. Det informanter sier i intervjuer, blir data som registreres av forskeren. Data fra intervjuer kan samles inn ved hjelp av strukturerte spørreskjemaer eller mer åpne intervjuguiden.»

Ved kvalitative intervjuer vil menneskers erfaringer og oppfatninger komme best frem når informanten har større frihet til å uttrykke seg (Johannessen et al, 2010, s. 136). Informanten kan fortelle om hendelser for å beskrive selvregulert læring. Selvregulert læring kan være kompleks, og ved intervju kan en få frem kompleksiteten og nyanser.

I møte med elevene gjennom intervju må jeg forstå mitt eget fortolkningsmønster for å forstå deres, ifølge fenomenologisk vitenskapeteoretisk retning. Gjennom kvalitative intervju kan jeg samle inn data for å få frem elevens beskrivelse av selvregulert læring og komponentene læringsstrategier og motivasjon. På denne måten vil jeg komme elevene nærmere, og få mer detaljerte beskrivelser av selvregulert læring.

3.2.3 Kvalitativt intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale med en struktur og formål. Intervjuet er en dialog der formålet i dette prosjektet er å forstå elevens opplevelse og beskrivelse av selvregulert læring. I fenomenologiske intervjuer er målet å få frem informantens opplevelse av ulike situasjoner (Anker, 2021, s. 37), i dette tilfellet elevens egne beskrivelse av selvregulert læring, og særlig i forhold til læringsstrategier og deres motivasjon i læringsprosessen.

Det finnes ulike typer intervjuer. I ustrukturerte intervjuer har forsker på forhånd gitt tema, og det stilles åpne spørsmål som er tilpasset den enkelte intervjusituasjonen. I strukturerte intervju er tema og spørsmål på forhånd lagt med faste svaralternativ som forsker krysser av på. Semistrukturerte intervju har overordnet intervjuguide som utgangspunkt, og forsker kan bevege seg fram og tilbake under intervjuet, slik at spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres (Johannessen et al., 2010, s. 137). Det er semistrukturerte intervjuer som benyttes i dette prosjektet. Strukturen på intervjuet gjør at intervjuene oppleves som en samtale mellom intervjuperson og forsker. Samtalen styres av de temaene en ønsker å få kunnskap om, og de temaene intervjupersonen tar opp. Med denne typen intervju mener jeg at jeg får best svar på problemstillingen.

3.2.4 Intervjuguide

I et semistrukturert intervju er det intervjuguide (se vedlegg 3) med forholdsvis åpne spørsmål som inviterer til utfyllende svar. Intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som er gjennomgått i intervjuet. Intervjuguiden til dette prosjektet er utarbeidet for å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg startet med enkle faktaspørsmål og introduksjonsspørsmål som elevene kunne svare uanstrengt på, dette var spørsmål om skolen generelt. Dette ble gjort for å forsøke å skape grobunn for en god interaksjon. Deretter ble det stilt spørsmål som var mer knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmål, om de ulike temaene for å få kunnskap om elevenes erfaringer. I møte med informantene var jeg ute etter dybde i svarene om de aktuelle temaer. Teorien om selvregulert læring belyser ulike aspekter ved læringsprosessen, og er brukt til å formulere relevante spørsmål til intervjuguiden. Tema som intervjuguiden bygger på er selvregulert læring, læringsstrategier og motivasjon. I tillegg har jeg vært opptatt av at spørsmålene skal være forståelige for eleven, og som gjerne kan besvares ut fra konkrete hendelser.

3.2.5 Utvalg av informanter

I kvalitative metoder forsøker vi å få mye informasjon fra et begrenset antall personer eller informanter. Formålet i kvalitativ metode er å komme nær personene vi ønsker å vite noe om (Johannessen et al., 2010, s. 103). Prosjektet har begrenset med tid og omfang slik at antall informanter er begrenset til 4 elever som går utdanningsprogrammet studiespesialisering 2.

året ved en videregående skole i Bodø kommune. En annen faktor som var avgjørende for antall informanter var hvilken informasjon jeg fikk fra informantene, og jeg stoppet når jeg ikke fikk noen ny informasjon. Dette kalles en «grenseverdi» eller metningspunkt når det ikke er noen hensikt at flere elever intervjues (Johannessen, 2010, s. 104).

Det er ulike måter å velge hvem som skal intervjues. Strategisk utvalg er når forsker har tenkt gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendig informasjon, for så å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen (Johannessen, 2010, s. 106). Målgruppen er elever i 2. klasse på videregående skole fra utdanningsprogrammet studiespesialisering med ordinær undervisning. Hensikten med å velge denne målgruppen er å få mest mulig informasjon om elevenes erfaringer med selvregulert læring, og derfor kunne gi meg beskrivelser av emnet. Målgruppen har lang erfaring gjennom et langt skoleløp. I tillegg er tanken at elever på dette nivået vil ha utviklet metakognitive ferdigheter. Elevene med ordinær undervisning er også den største gruppen av elever i norsk skole. Som forsker er det ikke nødvendig å vite noe om elevenes skolerresultater, men det er et ønske at utvalget ikke er for homogent når det gjelder dette. Alle elevene kommer fra ulike grunnskoler i Bodø kommune. Det var et ønske at elevene skulle ha ulik erfaring og ulik skolebakgrunn, så alle elevene er også valgt utfra at de ikke har gått på samme grunnskole.

Elevene ble valgt fra den videregående skolen av praktiske årsaker, som at den ligger i nærheten av forsker boplass, og at dette er en skole som forsker ikke har arbeidet på. Rektor ble kontaktet for å informere om prosjektet, og elevene ble valgt ved hjelp av lærere som arbeidet ved skolen.

3.2.6 Forberedelse til intervju

I forkant av intervjuene ble det gjennomført et prøveintervju med en kjent ungdom i samme alder som informantene. Dette ble gjort for å se om utstyret virker, og for å se om spørsmålene var forståelig for informanten. Prøveintervjuet gav meg viktige innspill i forhold til språkbruken i spørsmålene, og lengden på intervjuet. Intervjuguiden fikk etter prøveintervjuet et tydeligere språk, og færre spørsmål.

Før intervjuet gjorde jeg informantene kjent med prosjektet gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg 2). Eleven fikk anledning til å se intervjuguiden før intervjuet hvis de ønsket. Ingen

av informantene hadde ønske om dette. Informantene ble og oppfordret til å informere foresatte om prosjektet. Alle informantene måtte samtykke skriftlig til å være med i studien.

3.2.7 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført fysisk på skolen der elevene var i en kjent kontekst. Vi fikk låne et rom der intervjuene kunne foregå i rolige omgivelser uten forstyrrelser.

Intervjuene ble dokumentert gjennom lydopptak. Opptakene ble sikkert lagret gjennom nettskjema.no. Dette er et nettbasert undersøkelsesverktøy som er utviklet av Universitetet i Oslo. Nettskjema.no har en diktafonapp som ble brukt under intervjuene, og en sikker lagringsplass for intervjuene.

Under intervjuet var det viktig å skape en komfortabel setting slik at informantene følte seg trygge til å snakke om temaet. Dette kalles for regi over intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 99). Tillitt skapes ved å etablere en vennlig atmosfære, lytte oppmerksomt og fleksibel tilnærming. Under intervjuet var det en god balanse mellom å spørre og lytte. Mitt inntrykk var at informantene svarte sannferdig, og seriøst på spørsmålene som ble stilt.

Intervjuene varte mellom 50-60 minutter, og opplevdes som positiv.

3.2.8 Transkribering av intervju

Transkribering er ordrett utskrift eller relevante deler fra intervjuet, gruppesamtaler eller observasjon som brukes som grunnlag for analyse av dataene (Johannessen et al., 2010, s. 33). Intervjuene ble transkribert av meg selv fra muntlig tale til tekst for å kunne reflektere og fortolke stoffet som var samlet inn. I denne prosessen var det viktig at det var informantens meninger som kom fram, at ikke min egen bakgrunn og forståelse for emnet la føringer.

I et fenomenologisk design skrives intervjuene ut i sin helhet for å analyseres (Johannessen et al., 2010, s. 83). Transkriberingen startet med at jeg dannet meg et helhetsinntrykk ut fra helheten, for så å plukke ut og identifisere hvilke fenomener som gav mening. Det ble gjort en systematisk analyse av de fenomenene som gav mening fra informantene. Til slutt ble hvert intervju sammenfattet, og det ble utarbeidet en generell struktur basert på alle intervjuene om de samme fenomenene som gav ny kunnskap og innsikt.

3.2.9 Koding og kategorisering

I et fenomenologisk design vil meningsinnholdet analyseres, og i denne prosessen var jeg opptatt av hva informanten fortalte om temaene i intervjuet. Her fortolkes det, og jeg forsøkte å forstå den dypere mening med elevens beskrivelser. Analyse av meningsinnhold består av fire hovedsteg (Johannesen et al., 2010, s. 173):

- Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
- Koder, kategorier og begreper
- Kondensering
- Sammenfatning

I første fase forsøkte jeg å få et helhetsinntrykk av datamaterialet. Hele materialet ble lyttet til flere ganger for å lete etter de sentrale temaene. Det er hovedtemaene jeg leter etter. Irrelevant informasjon ble fjernet og setningene forenkles. Sammenfatningen representeres den første forståelsen av datamaterialet.

I andre fase handler det om å finne meningsbærende elementer. Det som var relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene, ble skilt ut og det ble foretatt en systematisk gjennomgang av materialet. Det som gir kunnskap og informasjon om hovedtemaene ble markert med et kodeord i marginen. Dette kalles koding (Johannessen et al., 2010, s. 174). Dette gjorde at det blir lettere å analysere innholdet. Teksten ble ordnet i klasser og kategorier ut fra begreper som er sentrale for analysen. Koding er et ledd i fortolkningsprosessen og en forutsetning for å få tak i meningsinnholdet, men den kan ikke erstatte fortolkningsprosessen. Kodeprosessen skjer samtidig som fortolkningsprosessen. Åpen koding fra metoden grounded theory inspirerte dette prosjektet. Det viktige i denne kodingen er å definere egenskaper og verdier ved selvregulert læring.

Kondensering er tredje fase, og her ble deler av teksten trukket ut som var kodet, det som var meningsbærende. I denne fasen ble det satt opp et system etter kodeordene hvor det ble fylt ut informasjon som var gitt denne koden. Her ser en etter å slå sammen kodeord eller ordnes inn under hverandre. Kondensering handler om å utvikle kategorier som er mer abstrakte, som mestringsforventning eller memoreringsstrategier.

Siste fase innebærer å sammenfatte materialet for å utforme nye begreper og beskrivelser. I denne prosessen ble det vurdert om inntrykket en har er det samme som inntrykket en hadde

før kodingen startet. Hvis det ikke samsvarer, må prosessen gjennomgås på nytt for å identifisere hvor det gikk galt. Det kan være gale kodeord som er benyttet, eller feil i kondenseringen eller at ny kunnskap avdekkes slik at det må lages nye koder og kategorier (Johannessen et al., 2010, s. 177).

Denne metoden er valgt for å sikre en rød tråd gjennom hele forskingen og sikrer systematikk i analysearbeidet.

Hovedkategoriene og underkategoriene i analysearbeidet er listet opp under.

1. Selvregulert læring
 - a. Bevissthet og refleksjon
 - b. Opplæring og erfaring
 - c. Metakognisjon
2. Motivasjon
 - a. Indre og ytre motivasjon
 - b. Mestringsforventning
 - c. Læringsmål
 - d. Kognitive bruer
3. Læringsstrategier
 - a. Metakognisjon
 - b. Bytte
 - c. Ulike typer

I siste del av analyseprosessen vurderes resultatet i lys av eksisterende forskning og teorier. (Johannessen et al., 2010, s. 178). Dette legges vekt på i analysedelen. Teorien vil gi kunnskap og forståelse om tradisjoner og metoder i forhold til selvregulert læring. I analysedelen vil det derfor være et empirisk epistemologisk ståsted da jeg ønsker å se elevens erfaring og kunnskap opp mot teorier. I tillegg er det et mål for prosjektet at de empiriske beskrivelsene vil utvikle teoriperspektivet.

4.0 KVALITETSSIKRING AV STUDIEN

Dette kapitlet inneholder en beskrivelse av forskningens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse tre begrepene regnes som indikatorer på kvalitet i forskning (Tjora, 2021, s. 79).

4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om dataens pålitelighet. Det knyttes til nøyaktigheten av prosjektets data, hvilke data som brukes, den måten det samles inn på, og hvordan det bearbeides (Johannessen et al., 2010, s. 40). Måter en kan teste reliabiliteten på er å gjenta undersøkelsen, eller at flere forskere kan undersøke samme fenomen for å se om de oppnår samme resultat. I kvalitativ forskning kan krav om reliabilitet være lite hensiktsmessig fordi det er en samtale som styrer datainnsamlingen, og det vil være vanskelig å kopiere en kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2010, s. 229). Erfaringsbakgrunnen til forskere er ulik, og ingen forskere tolker på samme måte. For å styrke påliteligheten har jeg forsøkt å ha en åpen og detaljert beskrivelse av fremgangsmåten for hele forskningsprosessen, i tillegg til et kritisk blikk på meg selv som forsker. Jeg har forsøkt å være bevisst rundt egne valg, forforståelse og bortvalg både i transkripsjon, teori og andre faktorer som kan påvirke reliabiliteten.

4.2 Validitet

Validitet kan defineres som «Hvor godt, eller relevant, data representerer det fenomenet som skal undersøkes,» (Johannessen, 2010, s. 408). Hvor sikker kan jeg være på at jeg beskriver elevenes selvregulerte læring. Spørsmålene i intervjuguiden må gjenspeile problemstillingen, slik at svarene til sammen gir svar på problemstillingen. Validitet i kvalitativ forskning kan dreie seg om metoden en bruker for å undersøke, er egnet for å finne det problemstillingen spør etter, og om dette representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010, s. 230). Er intervju den beste måten å finne ut noe om elevens erfaring med selvregulert læring? Har elevene forståelse for hva selvregulert læring er? Og vil de svare på det jeg spør dem om? Eller svarer elevene på det de tror er forventet av dem? Slike spørsmål må tas med i betraktningen når prosjektets validitet skal vurderes. Ville det ha styrkes prosjektets validitet hvis jeg hadde hatt observasjon i tillegg? Pragmatiske hensyn vil spille inn i all forskning, også i denne. Hva slags metode en benytter bestemmes ikke bare av faglige hensyn, men også

av praktiske forhold. I dette prosjektet må jeg har tatt hensyn til ressursene som er tilgjengelige i forhold til tid og kunnskaper. Det ville mest sannsynlig hevet prosjektets validitet om jeg hadde gjennomført observasjon i tillegg til intervju. Men dette vil være et for stort prosjekt i denne sammenhengen både når det gjelder tid og ressurser. Det er derfor pragmatiske hensyn i tillegg til faglige som gjør at valget har falt på intervju. Intervju som metode for å samle informasjon mener jeg vil være den beste måten å få svar på problemstillingen, og det gir prosjektet validitet.

For å sikre validiteten i prosjektet har jeg beskrevet grundig det teoretiske ståstedet som danner kilde for tolkningene, og vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og de tolkningene som jeg har kommet fram til. Ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen styrkes validiteten (Thagaard, 2018, s. 189). På denne måten kan jeg gjøre prosjektet tilgjengelig for ekstern validitet og bekreftbarhet. Bekreftbarheten i kvalitativ forskning dreier seg om at resultatene i forskningsprosjekt kan bekreftes av andre forskere (Johannessen, 2010, s. 232). Kan elevenes beskrivelse av selvregulert læring overføres til andre elever på en annen skole. Dette er et spørsmål om ekstern validitet, eller overførbarhet.

4.3 Generaliserbarhet

«Generaliserbarhet er en undersøkelses gyldighet utover de tilfeller som har vært utforsket.» (Tjora, 2020, s. 258)

Generaliserbarhet i dette prosjektet dreier seg om funnene jeg finner om elevenes beskrivelse av selvregulert læring kan overføres til andre elever. Dette er knyttet til ekstern validitet. Resultatene må beskrives grundig, diskuteres i lys av teori, og drøftes opp mot tidligere forskning. Siden jeg er opptatt av elevenes egne subjektive opplevelser kan det være vanskelig å generalisere. Det er ikke sikkert at funnene er generaliserbare siden det er snakk om elevers egne beskrivelser, men elevenes informasjon kan likevel være overførbare. Elevenes opplevelser av selvregulert læring er deres virkelighet, og kan ha overføringsverdi til andre.

5.0 FORSKNINGSETIKK

Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om en handling er riktige eller gale (Johannessen, 2010, s. 89). I samfunnsforskning berøres enkeltmennesker og forhold mellom mennesker direkte, og det kan oppstå etiske problemstillinger. Under intervju kan informant bli utsatt for påvirkninger, temaer kan føles ubehagelige, eller at de ikke har blitt behandlet med respekt. Forsker kan å påvirke informantene slik at de endrer oppfatning om et tema eller om seg selv, eller endrer handlingsmønster (Johannessen, 2010, s. 90). I dette prosjektet kan det å snakke med elevene om selvregulert læring gjøre noe med elevens egen oppfattelse av emnet. Kan jeg som forsker påvirke deres holdninger og syn på emnet? Dette er hensyn jeg må ta i møte med eleven. Forskningsetikk handler om konkrete avveininger som forsker må gjøre fortløpende (Johannessen, 2010, s. 92).

Det er vedtatt forskningsetiske retningslinjer av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Det er særlig tre typer hensyn en forsker må ta. Dette er informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen, 2010, s. 91). Dette betyr at informanten i dette forskningsprosjektet har samtykket til intervjuet, og at eleven er informert hva det vil si å være med på et intervju. Informanten er og forsikret om forskers taushetsplikt, og formålet med intervjuet. Informanten ble informert om at det er mulig å trekke seg underveis i intervjuet, og at hvis informanten ikke ønsker det, trenger han ikke å svare på de spørsmål som blir stilt.

All forskning som skjer på universitetet har meldeplikt, og skal meldes til personvernombudet (Johannessen, 2010, s. 95). Prosjektet ble meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) i desember 2022. Meldeskjemaet ble vurdert og godkjent av NSD automatisk. Prosjektet fikk automatisk vurdering fordi prosjektet har lav personvernulempe etter gitte kriterier (se vedlegg 1).

Alle informantene har samtykket skriftlig til å være med i undersøkelsen. Samtykket skal være frivillig, uttrykkelig og informert erklæring fra den opplysningen gjelder, om at informanten godtar behandling av opplysninger om seg selv (Johannessen et al., 2010, s. 96). Elever over 15 år trenger ikke samtykke fra foreldre (NSD, 2022), men eleven er oppfordret til å informere dem ved å gi dem informasjonsskrivet som beskriver prosjektet.

Persondata vil anonymiseres gjennom pseudonymer. Opplysningen tas opp som lydopptak, og dette lagres på nett. Lydopptaket vil kunne identifisere informantens stemme og kjønn. På

grunn av at prosjektet bruker nettlagring og persondata om elevene vil prosjektet også av den grunn ha meldeplikt. Alle data og lydopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt.

6.0 PRESENTASJON AV EMPERI

I dette kapitlet vil jeg presentere analysen av intervjuene av de fire elevene. Etter sitater av elevene vil det stå et sidetall. Dette sidetallet refereres til forskers egne notater, og hjelper å systematisere og holde struktur i datamaterialet for forsker.

Presentasjonen av empirien er delt inn i tre underkapitler, elevens beskrivelse av selvregulert læring, elevens læringsstrategier og elevens motivasjon. Underkapitlene er igjen delt inn i underavsnitt. Kapittelinnndelingen referer til problemstilling og forskningsspørsmål.

6.1 Elevenes beskrivelse av selvregulert læring

Verken Eva, Andreas, Selma eller Ada var kjent med begrepet selvregulert læring. De hadde heller ikke hørt om å lære å lære, eller regulerende læring. Når jeg gav dem en forklaring på hva selvregulert læring var, nikket to av elevene anerkjennende, men alle mente at dette var noe de var kjent med. Alle elevene fikk samme forklaring på selvregulert læring:

Selvregulert læring er når elever tar ansvar for egen læring. Dette gjør de ved å overvåke hele læringsprosessen gjennom å sette seg mål, og du tenke over hvordan vi lærer. De planlegger i forkant hvordan en skal nå målet, men endrer strategier ved behov. Noen ganger må en øke innsatsen og bruke viljestyrken sin for å kunne fortsette arbeidet, særlig når noe er vanskelig.

På spørsmål om de trodde lærere var opptatt av selvregulert læring svarer elevene at de er usikre.

Jeg håper lærerne er opptatt av selvregulert læring. De er nok opptatt av at vi skal kunne lære ting best mulig, og lære individuelt. De vil nok at vi skal kunne lære med våre egne metoder, det er kanskje derfor det er så mye selvstendig arbeid. Det er både positivt og negativt med selvstendig arbeid. Det er fint for oss som vil gjøre det bra på skolen, og som er interessert. Ikke så bra for de som ikke liker å jobbe så mye. (Eva, s. 7)

Alle elevene hadde en forklaring på hva det betyr å lære. Det handler gjerne om å få vite noe nytt eller få ny kunnskap om et tema, forklarer elevene. Selma sier:

Du får vite noe du ikke vet fra før. Som du tar til deg. At, det er noe du på en måte er interessert i å vite. Det er jo mye jeg får vite på skolen, som jeg ikke lærer meg fordi jeg ikke er interessert. (Selma, s. 26)

Alle informantene har tenkt over hvordan de lærer. Andreas forklarer det slik: «jeg prøver å forstå hvordan jeg lærer best mulig, og hva jeg burde gjøre for å lære.» (Andreas, s. 6)

Eva vet hvordan hun lærer, mens Ada tenker mest på hvordan andre greier å lære så godt, hun mener hun plages med å lære nye ting på skolen.

Ehm, jeg tenker over det. Jeg har ikke funnet ut av hvordan jeg lærer best så jeg kan av og til tenke at jeg ikke forstår hvordan andre får det til. Så skjønner jeg ikke hvordan jeg skal klare det, eller hvordan jeg skal få til å lære meg det. (Ada, s. 40)

Selma sier hun har ulike måter å lære forskjellige ting på. «Det er jo forskjellige måter, jeg lærer bedre enn andre på. Det er det.» (Selma, s. 26)

Eee, jeg lærer veldig, eller jeg vet veldig godt hvordan jeg lærer fort når det gjelder skole og sånn. Hvis jeg skriver notater og sånn så husker jeg det bedre enn når jeg bare følger med på lærer. Hjemme pleier jeg å skrive for hand når jeg skal huske noe, og så pleier jeg å lage tankekart og brainstorming, og så leser jeg senere gjennom kapitlene og tar notater. Til slutt gjenforteller jeg. (Eva, s. 2)

Elevene bruke forskjellige strategier for å lære. Tre elever mener de lærer best med variasjon mellom å kunne jobbe sammen med medelever eller alene. Andreas mener derimot at å jobbe sammen med andre er det beste måten å lære noe på.

Det er veldig forskjellig hvordan jeg lærer best. Men jeg husker best ved å ta notater da. Men hvis jeg gjør mye alene så blir jeg fort lei og det pleier ikke det å være så effektivt. Men det kan heller ikke være for mye gruppearbeid. Så jeg må gjøre litt forskjellig så jeg kan lære effektivt, begge måten altså. (Eva, s. 2)

Ada sier: «Det er litt både og. Kommer an på hva det handler om. Det er jo greit å ha noen som kan forklare deg det når du ikke skjønner. Men noen ting er det bedre å jobbe alene på.» (Ada, s. 41)

6.1.1 Hvem snakker elevene om selvregulert læring med?

Alle elevene forteller at de har en lærerundersøkelse på slutten av semestret. Spørsmål i *Lærerundersøkelsen* er blant annet om hvordan de lærer best, og hvordan de vil at undervisningen skal være, ifølge informantene. I denne undersøkelsen må de reflektere over hvordan de lærer, men det er kun Selma og Andreas som har snakket med lærer om egen læringsprosess.

Ja, vi har ofte sånne lærerundersøkelser som vi tar før når halvåret slutter. Da pleier vi å skrive hvordan vi lærer og sånt, hvordan vi lærer best, og hvordan vi vil ha timene. Men vi har bare skrevet gjennom et sånn skjema som går til lærer. (Eva, s. 2)

Jeg er litt usikker på når jeg snakket med læreren min om hvordan jeg lærer. Ja, vi har jo sånn vurdering der vi skal skrive ned hvordan vi lærer best hvert halvår. Så før jul skrev jeg det ned, så snakket jeg med læreren om det i ettertid. (Selma, s. 27)

Jeg tror jeg snakket med læreren min i kjemi som har spurt hvordan jeg lærer best, og hvordan jeg forberedte meg. Da snakket vi om å pugge stoffet, og at jeg liker å jobbe sammen med en medelev for å lære. (Andreas, s. 13)

Alle elevene snakker om læring med klassekamerater. Det er særlig foran en prøve eller en innlevering at de snakker om dette. Da dreier det seg gjerne om hvordan de skal greie å lære seg stoffet, og hvilken strategi som best egner seg for å lære seg det som forventes.

Ehh, det er ikke så ofte jeg snakker med de i klassen hvordan jeg lærer. Men det kan jo være før prøver eller hvis vi skal jobbe med et kapittel eller noe sånt så kan vi, kan det være at vi snakker om hvordan vi lærer forskjellig. (Eva, s. 2)

Eleven snakker ikke med sine foresatte om hvordan de lærer, men alle mener at dette vet de hjemme etter alle gangene de har hjulpet dem foran en prøve eller annen vurdering. For Ada sin del er det viktig å få snakket med sin mor for å legge en strategi for hvordan hun skal øve på neste prøve.

6.1.2 Hva skal til for å lykkes med å lære noe?

For at elevene skal lykkes med å lære noe sier de at stoffet må være interessant, og de må kunne jobbe med emnet med varierte arbeidsmåter. I tillegg bør det være noe en trenger videre i livet, det må være relevant for dem.

Det at jeg er interessert i det. At jeg føler at jeg trenger det videre i livet. Hvis det er noe som jeg kjenner at det her kommer jeg faktisk til å få bruk for. Særlig i idretten, og kanskje enkelte ting i matten. Så er det jo enkelte ting jeg ikke skjønner hvorfor vi må lære. (Selma, s. 27)

Mmmm, for at jeg skal lykkes må stoffet være litt variert, at det ikke skal bare være egenarbeid, bare gruppearbeid, det må være litt forskjellig. Det må være litt interessant, at det ikke bare blir det samme hele tiden. Altså litt variasjon. (Eva, s. 3)

«Jeg synes det må være interessant det jeg skal lære. Det er derfor jeg synes for eksempel at norsk er vanskelig, fordi jeg ikke syntes det er så interessant i forhold til andre fag.»
(Andreas, s. 13)

At jeg må gjøre det flere ganger. Øve. Pukke. Hvis ikke setter det seg ikke. Så jeg må liksom lese det mange, mange ganger. Det kan være snakk om bare en setning. Og jeg må lese den flere ganger før den setter seg. Jeg tenker på ting mens jeg leser, og da går det ikke inn. (Ada, s. 42)

For elevene er det også viktig å kunne knytte stoffet til noe som en har lært fra før, pensum må bygges på kjent kunnskap. Da blir det lettere å huske det en skal lære. Eva sier at dette skjer naturlig. Selma sier og at dette er ofte noen en bruker i matematikk, men både Eva og Andreas nevner fagene historie, religion og norsk som eksempel på fag der kunnskap bygger på tidligere lært kunnskap. Jo eldre vi blir jo dypere går vi inn i stoffet, sier Andreas.

I noen fag for eksempel i matte har vi jo lært en enklere måten tidligere, så bygger vi videre på det. I religion der går vi oftere lett innpå så dypere. Og i norsk og da. Det er og litt sånn. (Eva, s. 7)

Ada forteller at hun liker bedre å kunne relater ny kunnskap til noe hun bruker i hverdagen, enn å sette kunnskapen i forbindelse som hun har lært tidligere. Hun liker at det er litt konkret.

6.1.3 Hvordan elevene setter seg mål i læringsprosessen?

«Jeg tenker ikke så ofte over hva som er målet, men jeg tenker på hva som er det viktigste i et emne, eller hva jeg trenger å kunne så jeg får med meg det viktigste.» (Eva, s. 3)

I en læringsprosess er det ingen av elevene som setter seg konkrete læringsmål. Det å sette seg mål på hva de skal lære er ikke det som er i fokus. Målet for alle elevene når de skal lære noe er at de får best mulig resultat på en vurdering. De sier de vil lære seg mest mulig, slik at de får gode resultater.

Hvis jeg har en sånn stor oppgave og vi har lengre tid på å jobbe, og vi egentlig ikke har oppmøte i timene, og det er mye egenarbeid er det viktig å sette mål for at det ikke skal bli skippertak mot slutten. Det samme gjelder fag som en ikke har så mange timer i, da må en jobb for en selv. (Eva, s. 4)

For Ada var det også alltid et mål å levere til rett tid. Hun forteller at det å ha oppgaver eller prøver hengende over seg synes hun er stressende, så selv om hun vil ha best mulig resultat, er det å få levert oppgaven det viktigste.

For alle elevene virker det som om at å få en best mulig karakter er målet i læringsprosessen.

Selma setter seg alltid mål for hvilken karakter hun skal ha til en vurdering. Hun setter seg ikke læringsmål verken til timen eller hjemmearbeidet. Hun kan sette seg et mål når hun arbeider hjemme at nå skal jeg arbeide i 30 minutter, og ikke se på telefonen. Eller at hun skal gjøre fire oppgaver før hun tar seg en pause.

Ada forteller at det er karakteren som forteller om hun er fornøyd med resultatet.

Jeg prøver å gjøre mitt beste og så lære noe. Jeg føler alltid at jeg kan gjøre det bedre. Det er karakterene som sier noe om hvor bra jeg har gjort det, og om jeg har nådd målet. Jeg er fornøyd når jeg får en god karakter, selv om jeg ikke har gjort en innsats, men jeg forstår det når jeg får en dårlig karakter, og jeg ikke har gjort en innsats. Det er ikke alltid det er sammenheng mellom innsats og gode karakterer. (Ada, s. 43)

Andreas jobber til han er godt forberedt til en prøve. Det er alltid målet. Han føler seg forberedt når han forstår innholdet for det han skal lære. Da har han jobbet godt med stoffet. Karakteren han skal få er alltid målet for arbeidet.

Jeg stopper når jeg føler meg forberedt til en prøve. Jeg setter meg egentlig ikke noe spesifikt mål. Jeg er forberedt når jeg kjenner på en følelse at jeg er trygg på faget. Når jeg føler at jeg forstår innholdet ganske godt, da er jeg forberedt. Når jeg går gjennom innholdet en gang til, og tenker at dette kan jeg jo, dette kan jeg egentlig hoppe over. (Andreas, s. 14)

Eva tenker ikke over målene før en oppgave eller innlevering.

Hvis jeg har en prøve i slutten av uken kan jeg ha som mål om å gjøre det til den dagen, ja sånn. Eller hvis jeg skal skrive en oppgave så skal jeg skrive så mye til den dagen. Sånn at jeg strukturerer det til de forskjellige dagene, eller hvordan jeg skal gjøre det på de forskjellige dagene. Da setter jeg jo egentlig mål uten å tenke over det. (Eva, s. 4)

Selma setter seg ikke læringsmål i forkant av en oppgave, men hun har alltid et mål: «Jeg vet at jeg skal få det til. Jeg skal ikke gi opp før jeg får det til.» (Selma, s. 28)

Ada har også mål: «Prøve mitt beste bare, og lære noe.» (Ada, s. 43). I tillegg har Ada et mål om å få oppgaver gjort.

Få den gjort. Jeg synes det er veldig vanskelig å gjøre oppgaver. Jeg glemmer det av, og får det ikke gjort. Det er flere ganger jeg må få utsettelse. Jeg kommer liksom ikke inn i det. Det blir bare glemt, og ikke prioritert. Noen ganger velger jeg det bort, det gjør jo alle. (Ada, s. 44)

Selma sier hun er redd for å henge etter på det faglige, derfor setter hun seg mål for arbeidet hjemme. Hun ønsker å være i forkant av de andre elevene i klassen.

Det er jo bare det å bli ferdig med best mulig resultat, skulle jeg til å si. Jeg kan for eksempel sette av så lang tid, for eksempel 20 minutter der jeg ikke skal være på telefon. Så etter det tar jeg litt pause, så jobber jeg videre. (Selma, s. 28)

Eee, ja det er litt det samme hjemme. Det er ikke alltid jeg setter konkrete mål, eller målene er jo alltid å gjøre det så bra som mulig. Å lære meg det, men det er ikke alltid jeg tenker over målet i forkant. (Eva, s.4)

Andreas sier han heller ikke setter seg læringsmål når han arbeider hjemme, men han er litt usikker.

Nei, det henger litt sammen med øvingen til prøve. Jeg jobber til jeg føler meg forberedt til prøve, og ja jeg tenker liksom ikke igjennom at jeg setter meg mål, men jeg gjør jo sikkert det mest sannsynlig. (Andreas, s. 15)

6.1.4 Formidling av læringsmål

Elevene er ikke vant med at lærerne formidler læringsmålet muntlig før en time starter.

Eva sier:

Nei. Det gjorde de ofte på ungdomsskole. Da starta de ofte timen med hva vi skal gjøre og lære, da utdypet de målene for timen. De er litt sløve på det på vgs. Det tror jeg er for at de forventa mer av oss nå. De tror kanskje at vi sjekker målene eller hva vi skal gjøre foran hver time. At vi har sett på halvårsplanen og forberedt oss. De har sånn halvårsplan der det står hva vi skal gjøre hver uke og hva vi skal gjøre hver time. Sånn sett de et mål, men de sier det kanskje ikke i plenum. Men de er jo der. (Eva, s. 8)

Andreas forteller at lærer kan formidle læringsmålet noen ganger når de starter på nytt kapittel.

Nei, det er ikke noe vi bruker å gå igjennom. Det kan skje at vi går igjennom de i begynnelsen av ett kapittel, hvis vi skal lære noe nytt. Men det er ikke alltid vi gjør det heller. Det bruker å være læringsmål på arket når vi får en oppgave eller innlevering. Det bruker å stå på oppgavebeskrivelsen hvordan læringsmål vi skal kunne vise gjennom oppgaven. (Andreas, s. 20)

Elevene sier læringsmålene formidles gjennom halvårsplaner og periodeplaner. Disse ligger tilgjengelig for elevene på nettet.

Vi har sånne periodeplaner som de forventer at vi skal se på, men det gjør vi ikke. På noen periodeplaner står mål. Det er ingen som ser på de egentlig. På de står det mer hva vi skal gjøre, enn hva vi skal lære. Planene sier ingenting om hva målet for timen skal være, tror jeg. (Ada, s. 49)

Selma forteller: «Jeg tror ikke mange følger med på læringsmålene fordi det er skrevet så avansert med vanskelig ord og masse tekst.» (Selma, s. 33)

Når elevene har prøver eller innlevering står det ofte hva som er læringsmålene på oppgaveteksten. Andreas og Eva sier at de bruker læringsmålene som blir satt av lærer når de arbeider mot en vurdering av en oppgave eller en prøve.

6.1.5 Planlegging av egen læringsprosess

Både Eva, Andreas og Selma tror de planlegger læringsprosessen ubevisst, det går naturlig.

Alle elevene mener de ikke bruker mye tid på å planlegge læringsprosessen.

Når jeg planlegger er det ofte hvordan jeg skal bli ferdig når det er mye en skal lære. Det er kanskje ikke ofte jeg tenker at jeg gjør det for at jeg skal lære, men for at jeg skal bli ferdig. Det er jo i noen fag og litt ulikt alt etter om jeg er interessert eller ikke. Det er noen fag som ikke er like interessant, da planlegger jeg mer for å bli ferdig. (Eva, s. 4)

Ada sier hun ikke planleggere, planleggingen handler om bare å få arbeidet gjort. Hun forteller at hun er kjempegod på å planlegge, men ikke på skolen.

Jeg liker å ha struktur i hverdagen. Jeg liker å planlegge hva jeg skal ha på meg dagen før, hvordan jeg skal ha håret mitt, om jeg skal sminke meg eller ikke. Jeg liker å planlegge måltidene mine, når jeg skal på skolen. Jeg sjekker alle bussruter dagen før. Jeg er veldig strukturert egentlig. Men når det kommer til skole så blir jeg bare så ahhhh. (Ada, s. 45)

Andreas sier at han ikke tror han tenker så mye på at han planlegger for å nå et læringsmål.

Ehm, nei det blir vel egentlig ikke en god forberedelse til å planlegge, kanskje. Ehm, som jeg sier så tenker jeg jo ikke over at jeg setter meg mål så jeg planlegger ikke så godt, eller kanskje når det kommer til timer og sånt, rett før prøver. Fordi jeg har en ganske hektisk hverdag så jeg får ikke tid til å gjøre så mye på fritiden. Så da må jeg planlegge når jeg får tid til å gjøre ting i skoletimene for eksempel. (Andreas, s. 16)

Etter litt refleksjon mener Andreas at han planlegger egentlig hva han skal lære.

Jeg planlegger jo sikkert at jeg må gå igjennom det og det til det tidspunktet. Da må jeg jo tenke over hva jeg burde gå igjennom. For eksempel hvis jeg har et kapittel jeg må øve til, så er det gjerne flere delkapitler, og noen av disse kan jeg bedre enn andre.

Da tenker jeg hvilket delkapittel jeg burde lese på mandag for eksempel. (Andreas, s. 16)

Når de skal planlegge læringsprosessen er det ofte foran en prøve eller annen vurdering. Elevene er opptatt av tiden de bruker på arbeidet hjemme. To av ungdommene forteller at de har travle dager, og det er derfor nødvendig å planlegge når og hvor de skal jobbe med skolearbeid.

Det er ikke alltid jeg planlegger. Noen ganger gjør jeg det, særlig foran en prøve, eller så tenker jeg tidlig at jeg må bli ferdig til den og den dagen, og at den dagen må jeg gjøre det, og at til den dagen må jeg bli ferdig. Det er noen ganger det går ganske så naturlig. (Eva, s. 5)

Andreas sier han ofte begynner å planlegge tidsbruken og hva han skal lære en uke før en prøve eller annen vurdering.

Jeg planlegger mest når det kommer en prøve eller en innlevering. Da tenker jeg gjennom hva som er mest relevant for selve vurderingen. Jeg hadde for eksempel en kjemiprøve i forrige uke. Da måtte jeg planlegge at jeg brukte de to timene på mandagen til å øve, og den timen jeg hadde da jeg kom hjem fra skolen og til jeg skulle på trening til å øve da også. (Andreas, s. 16)

Andreas forteller at det ofte er lite rom for hva elevene kan planlegge ved en innlevering eller prøve, læringsmålene står på oppgavearket, der står det og hvor mange ord oppgaven skal inneholde, og hva som skal være med.

6.2 Elevenes læringsstrategier

Alle elevene har hørt om ulike læringsstrategier, men det er litt uklart for to av elevene. Det kan virke som Eva og Andreas har vansker for å skille egne læringsstrategier og ulike

undervisningsstrategier. Intervjuer påpeker derfor for alle elevene at vi skal snakke om egne læringsstrategier.

Læringsstrategier er en måte å lære på, eller hvordan vi skal gjøre ting for å lære noe er hva elevene legger i begrepet læringsstrategier. Ada forklarer: «Det er en strategi for hvordan du kan gjøre ting, eksempel notater, tankekart eller bare les noe du skal lære.» (Ada, s.46). Når elevene blir spurt om de kan nevne eksempel på noen læringsstrategier kan alle ramse opp mellom 5 og 10 ulike læringsstrategier. Eksempel på dette er: se på bilder, ulike leker, muntlig samtale om stoffet, lese, ta notater, se dokumentarer, gjøre oppgaver, tankekart, quizlet, markeringstusjer osv.

Eemmm, det er jo som for eksempel kreative ting sånn som leker, og i noen fag kan det være ganske greit, og ee se på bilder eller en powerpoint, les, eee å snakk om det, bare å ha sånn samtaler, eller snakk om det ja. (Eva, s. 5)

Eva forteller at hun liker best å lese og ta notater for å lære noe, men hun bruker også å gjenfortelle stoffet, snakke med medelever eller tegne for å huske. Andreas bruker å samarbeide med en skolekamerat for å samtale om stoffet, da skriver han gjerne ned det de snakker om. Han bruker å snakke høyt til seg selv når han skal lære noe, da gjennomgår han stoffet høyt muntlig, stiller seg selv spørsmål og besvarer dem. Han liker også å gjøre oppgavene som er i boken.

Jeg bruker mest å gå muntlig gjennom boken og kapitlene. Sånn at man får stille spørsmålene, men også besvare dem selv. Helst sammen med andre. Det er lettere når man er sammen med noen man har det gøy med, og lære samtidig. Så det blir ikke så kjedelig. (Andreas, s. 18)

For Selma er det å skrive notater for hånd den beste læringsstrategien. Hun mener at det er denne måten som gjør at hun lærer best. Selma forteller videre at hun bruker læringsstrategier hele tiden.

Når jeg er med andre og skal høre hva andre sier da bruker jeg jo ørene til å lytte. På skolen liker jeg veldig godt å ta notater, andre ganger liker jeg å gjøre oppgaver, gruppearbeid, å snakke med andre. Ja, jeg lærer jo hele tiden. Uansett om det er med andre mennesker jeg lærer av, eller meg selv. (Selma, s. 30)

Ada mener den enkleste måten hun lærer på er å lese og ta notater.

Alle elevene bruker sine læringsstrategier fordi de mener det er slik de husker best. Eva sier at det kanskje er blitt en vane, og undrer seg over dette.

Jeg føler jeg bruker mye av de samme strategiene når jeg skal lære noe. Som bare å lese og ta notater, eller å gjenfortell å snakk om det. Jeg har prøvd litt forskjellig og funnet ut at dette funker for meg. Det er da jeg husker best. Det kan være en vane og at jeg gjør det jeg har gjort mest, og at jeg tror det funker best for meg, jeg har vel egentlig ikke prøvd så mye annet. (Eva, s. 6)

Andreas bruker flere strategier for å få med seg mest mulig informasjon, og sier det er lettere å huske når en bruker flere strategier. Ada bruker ulike strategier for å sjekke om hun har forstått det hun skal ha prøve i. Selma bruker flere strategier for å lære bedre. Hun forteller:

La oss si at jeg øver til en prøve, også leser jeg bare. Så ser jeg at jeg husker ikke like mye som noe annet. Så da prøver jeg noe annet, for eksempel å skrive det ned. Da leser jeg hele kapittelet før jeg begynner å skrive, slik at jeg har gjort begge deler. Hvert fall når jeg øver til prøver så bruker jeg flere læringsstrategier. Jeg bruker hvert fall fire tror jeg. (Selma, s. 31)

6.2.1 Variasjon av læringsstrategier

Elevene forteller at de varierer bruken av læringsstrategier for å lære bedre, for at de ikke skal bli så kjedelig, lettere å huske og for å forsikre seg at de har forstått stoffet. Selma sier at hun bruker å variere med ulike læringsstrategier for å lære bedre.

Jeg bruker først å gjøre oppgaver som står i boken, så leser jeg, så skriver jeg det ned. Så bruker jeg en app som heter *Quizlet*, der jeg skriver spørsmål og svar ned, og det er flere måter på appen du kan lære deg ting. (Selma, s. 31)

Ja, det er jo noen ganger at jeg bytter. Når det blir kjedelig og tungt. Når jeg har lest mye i en bok, så blir det fort kjedelig for meg. For eksempel det blir for tungt. Da kan jeg heller gå over til å se på internett, eller går gjennom stoffet muntlig. (Andreas, s.17)

Eva sier at hun nok har en læringsstrategi hun bruker mest, men hun må variere. Alle elevene i intervjuet forteller at variasjon av ulike læringsstrategier er viktig for å lære, og for at arbeidet ikke skal bli så kjedelig, det gjelder og om de skal jobbe alene eller sammen med andre.

Hvis en oppgave er vanskelig må jeg bytte så fort som mulig så jeg ikke mister tid. Noen ganga kan jeg ha starte med en oppgave som jeg ikke får til, så går jeg til faglærer for å få veiledning, og så bytter jeg måte å gjøre oppgaven på. (Eva, s. 5)

Alle elevene forteller at de bytter læringsstrategier når de ser at de ikke lærer seg stoffet med den første strategibruken. Eva og Andreas er opptatt av å ikke miste tid når de skal lære noe, slik at ser de at en læringsstrategi ikke fungerer så bytter de raskt.

Ada bruker kun å bytte strategier i forberedelse til en prøve. Dette må hun gjøre for å lære seg stoffet. Foran en prøve bruker hun alltid flere strategier, hun leser, tar notater og jobber deretter med quizlet der andre har laget spørsmål om emnet.

På spørsmål om de har mulighet til å benytte ulike læringsstrategier når de får en oppgave svarte elevene:

Noen ganger får vi jo det. Vi får for eksempel noen ganger velge om vi vil gjøre prøvene muntlig eller skriftlig. Ja, ofte har vi mulighet til å velge om vi vil spille inn en powerpoint eller om vi vil fremføre foran en lærer eller foran hele klassen, det er sånn vi får velge. (Eva, s. 7)

Jaaa, men vi bruker som regel å måtte levere det på en måte, at alle må gjøre det likt. I de fleste tilfeller. Men vi kan jo bruke ulike måter å utføre oppgaven på, men det må jo bli sammen ting vi levere inn. Men vi fikk nettopp en oppgave i psykologi der vi kunne velge mellom skriftlig og muntlig. Der kunne vi levere en skriftlig oppgave, eller levere en presentasjon som vi kunne spille inn med lyd. (Andreas, s. 19)

6.2.2 Formidling om læringsstrategier i skolen

Ingen av elevene kan huske å ha snakket med lærere eller noen andre om hvilke læringsstrategier de bruker.

Elevene forteller og at lærer ikke bruker å vise alternative læringsstrategier i timene.

Men elevene forteller at ved prøver eller oppgaver som skal vurderes så kan elevene noen ganger velge ulike strategier.

Det kommer an på hva det er. Hvis vi har i oppgave om å skrive noe i entreprenørskap så får vi mer frihet til å gjøre det hvordan vi vil. Men skal vi skrive en drøftende tekst i norsk, så må vi skrive en drøftende tekst i norsk. Det er de med diagnoser som får velge. (Ada, s. 49)

Rett før prøve, hvis vi blir ferdig før tiden kan vi noen ganger få velge, men lærerne har som regel en plan for hva vi skal gjøre. Vi kan noen ganger få velge hvordan vi skal gjøre en oppgave, for eksempel muntlig eller skriftlig. Vi kan og noen ganger få velge hvordan vi jobber i vurderingssituasjoner. Du kan enten være på gruppe med noen, jobbe alene, du kan lage film eller presentasjoner. (Selma, s. 32)

Vi kan velge om vi vil gjøre prøvene muntlig eller skriftlig. Eller om vi vil spille inn en powerpoint med lyd, eller framføre foran klassen. Det er stort sett det vi får velge mellom. En gang spurte lærer om vi ville se på film eller jobbe med oppgaver, da ble det avstemning, og vi så på film. (Andreas, s. 19)

Forrige uke i norsk får vi vite at vi har en oppgave som vi skal levere om to uker, muntlig, men vi får velge selv hvordan vi skal levere det. Likevel hinter læreren om at hun ønsker en podcast, så da presser hun jo oss litt i en retning. (Eva, s. 7)

Eva forteller at når hun gikk på ungdomsskolen brukte lærer å gjennomgå ulike læringsstrategier de kunne bruke for å løse en oppgave på. Hun mener at årsaken til at det ikke er slik på videregående skole er at kanskje lærer forventer at de skal finne det ut selv. På skolen dreier ofte valg av læringsstrategi seg om de ønsker å ha muntlig eller skriftlig prøve.

Når de får en oppgave eller en innlevering er det ofte et fast oppsett, sier Eva.

Når elevene får tilbakemelding fra et arbeid, bruker ikke de å kommunisere med lærerne om hvilken læringsstrategi de har brukt underveis i læringsprosessen.

6.3 Elevens motivasjon

Alle elevene kan beskrive en hendelse sist gang de var motiverte for å lære. Selma beskriver at hun var motivert for å lære i den siste kjøretimen hennes. Andreas følte seg svært motivert i siste fysikktime.

Der har vi om termofysikk, og det er jo ganske kult å forstå hvordan fungerer. Så da er jeg jo spent på hva det neste jeg skal lære er. Jeg har jo alltid synes fysikk er kult. Men, da jeg tok det som fag på skolen var det ikke akkurat sånn jeg så det for meg. Men nå har vi fått om termofysikk så det har vært litt mer av det jeg har lært på fritiden. Så det har jo vært spennende. (Andreas, s. 21)

Eva forteller at hun var svært motivert rett før halvåret slutter, rett før karakterene skal settes. Ada sier sist hun var motivert var høsten i 10. klasse. Da ville hun få gode karakterer slik at hun kunne komme inn på den skolen hun ønsket.

6.3.1 Hva motiverer elevene?

Elevene beskriver at de har ulik motivasjon for å lære noe nytt. Eva sier:

Karakterer motiverer. Særlig i de fagene som ikke interesserer meg. Karakterer er viktige for fremtiden, vi må ha gode karakterer for å gjøre det en vil. Det er flaut å få dårlige karakterer. Det er en konkurranse mellom oss elever. Det er viktig å gjøre det bra både på skolen og i fritiden. Det blir litt press fra hverandre altså andre elever. Vi sammenligner. I noen fag kan jeg bli motivert for at det er interessant, de fagene jeg liker. (Eva, s. 8)

Andreas sier det er flere faktorer som er med på å motivere han, som karakterer, at gode karakterer er med på å gi gode fremtidsutsikter, og det at det er gøy og interessant motiverer også.

Jeg motiveres og av at jeg mestrer noe. Jeg liker mestringsfølelsen. Jeg er og motivert når jeg har avsluttet en oppgave, da er jeg glad. Da slipper jeg å tenke mer på det. Det er som om 10 kg som er lettet av skuldrene mine. Det er deilig å få levert, så slipper jeg å tenke på det. (Ada, s. 51)

På skolen har jeg høye krav til meg selv og at jeg skal få det til. Innsatsen gjør at jeg blir god. Jeg vet at om jeg legger ned nok innsats blir jeg fornøyd. Å være god på skolen motiverer meg. Det er karakterene som forteller om jeg er god på skolen. (Selma, s. 36)

Selma mener at interesse for det en lærer og god kommunikasjon med de som skal lære henne noe, er også viktig.

Elevene motiveres ikke i særlig grad av læringsmålene som blir satt av lærer. Men Selma sier

Det kan jeg gjøre, hvis det er en vurdering på slutten av for eksempel et kapittel. Da blir jeg veldig motivert for å lære, fordi jeg vet at dette er noe jeg får bruk for, som for eksempel en prøve. (Selma, s. 35)

6.3.2 Motivasjon og motgang

Når elevene ikke når målene sier Eva at hun motiveres da til å gjøre det bedre neste gang.

Da prøver jeg å gjøre det bedre neste gang, sånn at det kan veie opp for det som jeg ikke var fornøyd med. Da tenker jeg på de framtidige tingene vi skal gjøre, sånn at det ikke har like mye å si. (Eva, s. 9)

Elevene forteller at de fortsetter arbeidet, selv om det kan være tungt. Da tenker de på karakteren som venter, eller bare bli ferdige, eller rett og slett på utfordringen, og at dette klarer jeg. Det er motivasjon i å utfordre seg selv, mener Eva.

6.3.3 Hvem motiveres elevene?

Eva motiveres av venner og av voksne som har gode jobber. På spørsmål om hun har vært motivert av lærere svarer hun at hun hadde en engelsklærer som motiverte henne «hun hjalp alle, motiverte alle, gav oss variert arbeid og prøvde å se oss alle.» (Eva, s. 9).

Andreas sier han motiveres av en lærer:

Lærer i fysikk motiverer meg. Han snakker på en oppmuntrende måte, han virker som han elsker det han gjør. Han er gøy og veldig glad. Han kommer inn og forslår artige forsøk for å få elevene interessert. Hvis alle lærere var som han ville jeg til og med likt norsk. Det er artig at vi er aktive. (Andreas, s. 22)

På spørsmål om han tenker mye på karakterene i faget fysikk, forklarer Andreas: «Nei, det er mest for å bli motivert og se faget på ekte. I dette faget tenker jeg på å ha det gøy i timen» (Andreas, s. 22).

Det er mye Selma blir motivert av, men på skolen har hun høye krav til seg selv.

Jeg tror kanskje det er mest meg selv. Jeg er veldig sånn at alt må være perfekt. Jeg har høye krav til meg selv, og jeg skal få ting til. Jeg har sett at jeg kan være god, og da vil jeg fortsette med det. (Selma, s. 36)

Ada blir motivert av sitt søskenbarn. «Alle i min familie driter i skolen, men ikke hun. Hun er advokat. Så det er ikke umulig.» (Ada, s. 52)

6.3.4 Ros og mestring

Tre av elevene snakker om at ros motiverer dem til å jobbe med skolen. Det å føle mestring er viktig for alle for å greie å holde på motivasjonen.

Ja, hvis noen roser arbeidet mitt. Det gjør at jeg føler mestring. Når jeg mestrer noe, liker jeg det. Får jeg ros og mestrer det, får jeg motivasjon til å gjøre det bra neste gang, like bra eller bedre. (Eva, s. 9)

Alle elevene har forventning om at de skal mestre arbeidet på skolen. «Jeg har tro på at jeg skal få til arbeidet, hvis ikke jeg tror jeg får det til mister jeg motivasjonen.» (Eva, s. 6). «Bare jeg leser eller øver nok, eller alt avhenger av hvor mye innsats jeg legger i det, så får jeg gode karakterer.» (Andreas, s. 23)

«Jeg tror alltid jeg får det til.» (Ada, s.52)

Når jeg får en oppgave tenker jeg at dette er vanskelig. Jeg går ofte i grupper for å høre hva de tenker. Men jeg tror jeg mestrer, kommer an på faget. Har jeg god karakter i et fag mestrer jeg det. (Selma, s.37)

7.0 DRØFNING AV FUNN

Dette kapitlet drøfter resultatene fra studien opp mot problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet er delt inn i tre underkapitler, der hvert kapittel refererer til problemstillingen, og de to forskningsspørsmålene. For å belyse poenger i drøftingen er det henvist til teori og forskning fra ulike teoretikere og forskere som blant annet Hattie, Boekaerts & Corno, Bandura og Hopfenbeck.

7.1 Beskrivelse av selvregulert læring hos elevene

Selv om ingen av elevene hadde hørt om begrepet selvregulert læring, var de kjent med mange av kjennetegnene på selvregulert læring. Blant annet så elevene sammenhengen mellom egen innsats og resultatene på læringsarbeidet. Elevene viser i sine svar at når de ikke når sine mål i en læringsprosess så vurderer de egen innsats og arbeid for årsak til at de ikke har nådd målet. Andreas sier i intervjuet: «Må se på det som læring, og forsøk å gjøre det på en annen måte.». Dette sitatet kan refereres til Pintrich (2005) tredje antakelse som ble beskrevet i kapittel 2,2, om at elever som er selvregulerte vil vurderer læringsprosessen for så å gjøre endringer for å få framgang. Selvregulerte elever vil vurdere sitt eget arbeid, og finne årsaker til at de lyktes eller mislyktes i arbeidet. De vil reagere på det de har gjort med ulik grad av tilfredshet, forsvarsreaksjoner eller endringsønske (Zimmermann, 2005, s. 23).

Å kunne planlegge læringsprosessen er et kjennetegn ved elever som er selvregulerte, og er beskrevet i Pintrich (2005) første antakelse i teorikapitlet. Elevene viste i denne studien lite bevissthet i planleggingen av læringsprosessen. De forteller at de i liten grad benytter seg av arbeidsplaner eller periodeplaner i læringsprosessen. Elevene planlegger utfra de vurderingene de skal ha. Det er når eleven får oppgaver eller prøver som skal vurderes at de planlegger læringsprosessen, og da er det å disponere tiden viktig. Det virker som elevene har utviklet et realistisk forhold til tid og forståelse for hva som kreves for å gjennomføre en læringsoppgave, men elevene som ble intervjuet har ulik erfaring. Andreas sier han må kunne disponere tiden, siden han har en svært travel ettermiddag. Det er kun med strukturerte dager der han planlegger når han skal gjøre hva, skal han rekke over alt. For han vil det være viktig å kunne forberede seg godt til vurderingssituasjoner, og få mest mulig ut av læringsprosessen. For Ada kan det virke at det fortøner seg annerledes. Det virker som Ada trenger hjelp av sin mor for å kunne disponere tid, og strukturere arbeidet. Dette undrer hun seg over siden hun er så flink til å planlegge alle andre sider ved livet sitt. At Ada har vansker med å planlegge og

strukturere skolearbeidet sitt kan tyde på at hun har svake selvregulerende ferdigheter. På den annen siden kan dette tyde på så mye, som for eksempel at Ada mangler motivasjon for skolearbeid, eller at hun har svake eksekutive funksjoner. Eller at Ada ikke har fått opplæring i planleggingsfasen av et arbeid. Ut fra det Ada forteller kan det virke som Ada trenger hjelp i planleggingsfasen for å bedre hennes selvregulerende ferdigheter.

Alle elevene sier at de bruker liten tid på å planlegge en læringsoppgave. Likevel kan det virke som både Eva og Andreas gjør dette ubevisst. Begge elevene var opptatt av målene som oppgavene de fikk utlevert inneholdt, og brukte målene for å forstå og planlegge oppgavene som ble gitt, og hva som kunne forventes av dem. Eva brukte i planleggingsfasen å snakke med lærer som hadde gitt oppgaven for å forsikre seg om at hun hadde forstått oppgaven rett. Det å forstå oppgaven brukte alle elevene tid på, og da gjerne ved å snakke med lærer, en foreldre eller medelever. En årsak til at eleven mener de ikke planlegger læringsarbeidet kan være at det ikke gis rom av pedagoger til at de selv kan planlegge, de får for få valg. Ifølge Boekaerts (1999, s. 499) er det slik at jo flere valg, jo større mulighet til å aktivt planlegge sin læring. Forskning viser at elever kan ha en fordel av å lære mer om å planlegge eget arbeid, og at det ofte er de dyktigste elevene som bruker god tid på å planlegge (Hopfenbeck, 2014, s.62).

Forskning om selvregulert læring har flytte oppmerksomheten fra å undersøke selvregulert læring som en stabil prosess, men studerer selvregulert læring som en utviklende og dynamisk prosess i læringssammenheng (Boekaerts & Corno; 2005, s. 2008).

Det er vanskelig å se om denne bevisstheten utvikler seg hos elevene. Siden elevenes kognitive evner til selvregulering og metakognisjon særlig utvikles i begynnelsen av tenårene og helt frem til de er 25-30 år, kan en dermed anta at disse evnene er under utvikling hos elevene i denne studien. Refleksjon over egen læringsprosess er sentral for betydningen av at læreprosessen skal utvikle seg og ekspandere (Hermansen, 2006, s. 153). Refleksjonsarbeid er nødvendig og en viktig del av lærerarbeidet og en vesentlig grunnbetingelse for læreprosessen (Hermansen, 2006, s. 155). Refleksjon rundt egne læringsprosesser har elevene i denne studien i liten grad gjort sammen med lærerne sine, men mest sammen med venner og klassekamerater. Så selv om de har hatt samtaler med pedagoger i skolen om dette emnet, virker det ikke som om elevene har en systematisk og bevisst læringsarena om emnet. Det er viktig med en utvikling av refleksjon over egne læreprosesser fordi læring alltid er i bevegelse eller utvikling. Læring er noen en aldri er ferdig med, og er i konstant bevegelse. Elevene må

lære seg å styre sin egen læring, og de trenger hjelp av pedagoger. Forskning gjort av Nancy Perry (2007) viser at selv om mange lærere ser viktigheten av at elevene blir autonome og selvregulerte i læringsprosessen, er mange lærer usikre på hvordan de gjør dette (Perry, 2007, sitert i Hopfenbeck, 2014, s. 43). Dette kan være en forklaring på hvorfor elevene ikke er kjent med læringsarenaer innenfor selvregulert læring. Ser vi på svarene fra eleven i denne studien kan det være rimelig å anta at selvregulert læring ikke er kommet særlig lengre enn det resultatene fra Pisaundersøkelsen i 2001 viser. På den annen side har eleven gode metakognitive ferdigheter og gode strategier i læringsprosessen, noe som tyder på at de har hatt opplæring i selvregulerende ferdigheter. Kan det være slik at pedagogene i skolen arbeider med dette implisitt for elevene? Implisitt læring er læring som man ikke er fullt bevisst på (Hattie & Yates, 2014, s. 199). En mulighet er at elevene i denne studien har fått utviklet sine ferdigheter i selvregulert læring uten at læringen er tydeliggjort. Det er ikke alltid elevene kan beskrive med ord hva de har lært fordi mye informasjon assimileres fra miljøet. Eksperimenter og forskning om læring som en ubevisst aktivitet er gjort av flere, blant annet av Antoine Bachara (1997, sitert i Hattie & Yates, 2014, s. 200), og har vist at læring kan oppstå uten at de kjenner til de underliggende reglene. Dette betyr at elever kan ha lært noe uten at de vet hvorfor de kan akkurat dette. Selvregulert læring hos elevene kan være læring som er implisitt fordi det er et resultat av regelmessigheter som de har sett og opplevd i klasserommet hver dag. Erfaringer som elevene gjør hver dag, gjør at de får ny informasjon. Implisitte læringsmekanismer er ofte ikke effektive (Hattie & Yates, 2014, s. 200), og refleksjon rundt selvregulert læring vil få elevene til å bli mer bevisst på egne læringsprosesser. Læring kan gå fra et implisitt til et eksplisitt nivå eller verbalt nivå når vi legger merke til et mønster i egne handlinger og følelse (Hattie & Yates, 2014, s. 203). Mye tyder på at elevene trenger hjelp av lærer til dette. Det vil være å ta hardt i å påstå at elevenes læring i denne studien er tilfeldig og usystematisk. Men det kan settes spørsmål om læringen er blitt en rutine som de ikke reflekterer så mye over. Men hvis dette er tilfellet kan den rutinepregede læringen aktiveres i mer bevisste læringsforløp (Hermansen, 2006, s. 153).

7.2 Bruk av læringsstrategier.

Hva elevene sier om bruk av læringsstrategier er et forskningsspørsmål i denne studien. Hvordan elevene bruker læringsstrategier kan fortelle oss om deres selvregulerende ferdigheter. Det kan virke som om elevene i denne studien er godt kjent med ulike

læringsstrategier ved at de kan ramse opp en rekke ulike læringsstrategier. Det som er usikkert er hvor bevisste de er ved valg av læringsstrategi når de skal løse en utfordrende oppgave. Som Eva sier så kan det hende det er en vane hvilken læringsstrategi hun benytter til ulike oppgaver. På den annen side kan dette være et uttrykk på at elevene har gjort seg gode erfaringer med bruk av ulike læringsstrategier.

Læring som en ubevisst prosess kan skjer billedlig, ikonisk, situasjonsbestemt og uten refleksjon. Når en er selvregulert, vil elevene bruke det verktøyet som hjelper for å løse oppgaven, eller sagt med andre ord, den læringsstrategien som egner seg best. For å kunne gjøre dette må en reflektere over sin egen læringsprosess. Ta frem erfaring fra tidligere, lignende oppgaver og reflektere over det for igjen å velge det verktøyet som egner seg. Selvregulerte elever bytter læringsstrategi når de ser at først foretrukne strategi ikke fungerer. Dette gjør også eleven i denne studien. Dette vil være et tegn på at elevene er selvregulerte i læringen sin. Ada fortalte at hun sannsynligvis ville gjort ferdig arbeidet med en strategi før hun oppdaget at denne ikke fungerte, og da bytte. For Eva og Andreas var det igjen viktig med rett bruk av tid, så de var raske med å bytte når de så at den først valgte læringsstrategien ikke fungerte. Elever som ensidig bruker en strategi, vil i noen tilfeller mangle kunnskap om alternative løsninger og vil derfor streve mer. Det at elevene kan bruke ulike strategier for å lære og velge mellom disse når det er hensiktsmessig, vil ofte være mye mer effektivt i læringsprosessen.

Elevene var bevisste hvilken strategi de foretrakk. Det som er usikkert er om dette var fordi dette var måten de lærte best på, eller var det en vane, eller mangel på erfaring av andre læringsstrategier, men viktigst av alt om den foretrukne strategien var den mest hensiktsmessige. Elevene må ha kjennskap og mulighet til å velge mellom ulike læringsstrategier, og dermed kan de endre strategi hvis den først foretrukne ikke funker. Ofte vil bruken av flere læringsstrategier i læreprosessen være mer effektivt (Hopfenbeck, 2009, s. 40).

For at elevene skal ha gode læringsstrategier er det viktig at de har strategier der de både snakker selv, snakker med andre, skriver og etterprøver (Hopfenbeck, 2014, s.63). Alle elevene i denne studien hadde kjennskap til ulike strategivariabler som var observerbare, og mentale prosesser som ikke kunne observeres.

Ved prøver så går jeg muntlig igjennom kapitlet med en i klassen og når jeg kommer hjem gjør jeg oppgaver til kapitlet. Eller så gjør jeg det motsatt, skriver litt for meg selv så snakker jeg med noen. Jeg bytter strategi hvis det blir litt kjedelig og tungt. Eller hvis noen spør om vi skal samarbeide. Jeg kan og bytte hvis det blir vanskelig og tungt. Da går jeg over fra å lese til å se på internett eller gå gjennom stoffet muntlig sammen med noen. (Andreas, s. 17)

I utsagnet over ser vi at Andreas benytter en rekke ulike læringsstrategier. Andreas har benyttet både utdypingsstrategier og kontrollstrategier. Han liker å snakke om stoffet han skal lære, eller gjenfortelle til en klassekamerat. Med denne strategien får han oppsummere det han har lært med egne ord. Ada bruker å pugge og øve når hun skal lære seg nytt stoff til prøver. Hun bruker da memoreringsstrategier. Å bruke memoreringsstrategier kan være nødvendig for videre læring, eksempelvis når en lærer språk eller gangetabellen. Denne typen strategi er mye bruk blant de yngste elevene, og dette er nok en strategi som Ada har benyttet lenge. Både Eva og Andreas forteller at de bruker kontrollstrategier når de skal lære noe. Eva liker å gjenfortelle med egne ord for sine foreldre i læringsprosessen. Andreas gjør det samme, men gjerne sammen med medelever eller muntlig høyt for seg selv. Selvhøring er en form for selvregulering. Ifølge forskning gjort av Duzinski (1987), Huangs (1991) og Rock (1985) (sitert i Hattie & Yates, 2014, s. 287) er dette blant de mest effektive strategiene, særlig blant elever med svake evner. For elever med gode evner vil selvhøring ofte være en av mange strategier, slik som vi ser hos Andreas og Eva.

Alle elevene i denne studien beskrev at de bruker utdypningsstrategier for å knytte ny kunnskap til noe de kunne fra før. «Ja, det er lettere å huske det. For eksempel i historie, der er det jo lettere å bygge på det andre man har lært, siden alt henger sammen sånn.» (Andreas, s. 19). Utdypende strategier regnes for å være en av de viktigste strategiene for å lære (Hopfenbeck, 2009, s. 38). Hattie omtaler dette som kognitive broer. Kognitive broer har som mål å bygge bro mellom gammel informasjon, med ny informasjon. De skal hjelpe elevene til å organisere og tolke ny informasjon. Forskning viser at kognitive broer legger til rette for langsiktig læring, særlig i ikke-skriftlige kognitive broer (Hattie, 2013, s. 253).

Når vi skal lære noe trenger de fleste elever å finne organiseringen, strukturen og meningen i det de skal lære. Meningen vil stamme fra tidligere kunnskap. Ved å aktivere tidligere kunnskap gjør oss i stand til å lære noe nytt på en effektiv måte (Hattie & Yates, 2014, s.

167). Å justere egen kunnskap utfra det nye en lærer kjennetegner ofte dyktige elever, og også elevene i denne studien.

At elevene i denne studien bruker ulike læringsstrategier for å løse en oppgave kan tyde på at de har de verktøyene de trenger for å oppnå målet i læringsprosessen. Dette sammenfaller med forskning gjort av Mossig (2020) som også fant ut at elevene i videregående skole hadde de læringsstrategiene de trengte for å håndtere den oppgaven de var satt til å gjøre.

Det er viktig at elevene kjenner til ulike strategier som passer til oppgaven de har foran seg, hvordan, når, hvor og hvorfor de brukes. «Strategitrening må være forankret i selve undervisningssammenhengen.» (Hattie, 2013, s. 285). For at en lærer skal kunne hjelpe elevene å utvikle elevenes læringsstrategier vil den store utfordringen være å vite noe om elevenes mentale prosesser. Det kan virke slik at elevene i denne studien ikke har snakket med lærer i særlig stor grad om deres bruk av læringsstrategier. Hopfenbeck (2009, s. 38) påpeker viktigheten av at lærere er aktive og veiledere elevene for å vite hva elevene kan, hvilke misoppfatninger de har, og eventuelt feilaktige forestillinger om et tema.

Elevene som er med i denne studien har vært opplært etter Kunnskapsløftet fra 2006 på grunnskolen. Gjennom Kunnskapsløftet har lærere i grunnskolen og videregående opplæring blitt forpliktet til å arbeide med læringsstrategier (Hopfenbeck, 2009, s. 1). Likevel kan det virke som elevene har lite erfaring med opplæring av ulike læringsstrategier. Det betyr ikke at de ikke har fått opplæring i bruk av læringsstrategier, bare at elevene ikke har vært beviste på denne læringen, eller at de ikke husker en slik opplæring. Det er kun Eva som minnes at lærer har vært opptatt av læringsstrategier, da på ungdomsskolen. Skolen bør lage seg læringsarenaer der lærere og elever snakker sammen om læringsstrategier for å bevisstgjøre elevene hvordan de lærer, og hvilke strategier de kan bruke (Hopfenbeck, 2014, s.63). For disse fire elevene kan det se ut som om at en slik læringsarena ikke har vært til stede, eller lite synlig for elevene. Som tidligere beskrevet i kapittel 2,3 om Zimmermans sykliske faser kan metakognitiv kunnskap aktiveres ubevisst og automatisk. På den annen side kan det være slik at elevene knytter læringsstrategier til ulike fag, og dermed ikke tenker på det som generelle læringsstrategier. Den opplæringen av læringsstrategier som elevene har fått, for eksempel i faget norsk om lesestrategier, at de ikke er beviste på at dette var en opplæring i bruk av læringsstrategier.

7.3 Hva motiverer elevene i læringsprosessen?

Hva som motiverer elevene i læringsprosessen, er et av forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis. At elevene er motiverte for å lære er nødvendig i denne sammenhengen, siden selvregulerte læring er en prosess som elevene tar hånd om selv.

Alle elevene i denne studien sier at de ønsker å lære på skolen, men det virker som de er ulikt motivert for å lære. Tre av elevene forteller at de var svært interessert i å lære på skolen, men en elev var ikke så veldig motivert. «Egentlig ikke så veldig mye. Jeg prioriterer egentlig mest de fagene jeg har standpunkt i.» (Ada, s. 50). For mange elever vil Adas tankegang være en fornuftig prioritering. Utsagnet til Ada kan tolkes som om det er karakterer som motiverer henne, eller de nytteverdiene standpunkt karakterene gir henne i fremtiden. Med et slikt perspektiv greier Ada å motiveres av ikke bare kortsiktig belønning. Hvis gode karakterer er målet, vil Ada være drevet av ytre motivasjon, noe som kan indikere at hun ikke er selvregulert i læringen. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021, s.102) vil elever som drives av ytre motivasjon være motivert av faktorer som ikke har noe med det en skal lære, som for eksempel karakterer. På den annen side kan Adas vurdering ses på som et valg hun har gjort på bakgrunn av sine selvregulerende metakognitive ferdigheter. Ada forstår at hun ikke har kognitive evner og ferdigheter til å få gode karakterer i alle fagene, og dermed prioriterer hun fornuftig. For Eva, Andreas og Selma er også karakterer viktig. Å trekke en slutning at elevene ikke er selvregulerte fordi de drives av karakterer, kan diskuteres. Karakterer har stor betydning for elevenes fremtidsutsikter, og i et skolesystem der karakterer er en så viktig faktor vil det være rart om ikke karakterer motiverer elevene. Karakterer i videregående skole åpner opp for videre utdanning og fremtidsutsikter. For mange vil gode karakterer være en viktig faktor for å skaffe seg en god utdanning, og et godt og interessant arbeidsliv. På den annen side kan karakterer ses på som et mål for hva man har lært. For elevene kan karakterer derfor ikke være et mål som gir dem anerkjennelse eller et bevis på intelligens, men rett et slett et mål på hva de har lært. Hvis elevene ser på karakterer som et mål på hva de har lært, mener jeg at elevenes karakterer kan ses på som indre motivasjon. Forskning viser at elever med høy grad av selvregulering er mer opptatt av følelsen av å ha gjort en god jobb enn belønning av andre (Zimmerman, 2005, s19). Karakterene kan dermed være et mål og en belønning på at de har gjort en god jobb.

Deci & Ryan (2000) beskriver at selvbestemt ytre motivasjon kan være et kjennetegn på selvregulerte elever. Ved at det er elevene selv som bestemmer seg for å få gode karakterer,

enten som mål på hva de har lært, eller som en del av en fremtidig plan, kan elevene være selvbestemt ytre motivert. Elever som er selvregulerte er drevet av indre motivasjon eller selvbestemt ytre motivasjon, altså aktiviteter for å lære er det som motiverer elevene, eller at det er stor grad av autonomi i læringsprosessen. Læringsaktiviteten arbeider elevene med fordi det er morsomt, de liker mestring eller den er av interesse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 102). I tillegg til karakterer oppgir alle elevene at de motiveres av en av de nevnte faktorene som kjennetegner indre motivasjon.

At jeg får bruk for det senere i livet, og at jeg er interessert. At jeg liker det. Det kan også være at jeg får motivasjon av at jeg har god kommunikasjon med personen som skal lære meg det. Da blir jeg interessert i å høre hva personen har å fortelle. (Selma, s. 34)

Hva som vekker interessen for å lære, er ulikt i de ulike fagene. I enkelte fag er de svært interessert i å lære, mens andre fag ikke er fullt så interessante. «Det motiverer hvis det er noe gøy å lære, og karakterer er motiverende, og hva man skal gjøre når man blir stor.» (Andreas, s. 21). I Elevundersøkelsen for 2022 av Utdanningsdirektoratet, var et av temaene motivasjon. I Nordland var det mellom 966-972 elever som svarte på spørsmål om motivasjon som gikk på 2. året studieforberevende studieretning (Utdanningsdirektoratet, 2023). Sammenligner vi resultatene med svarene i dette prosjektet med elevundersøkelsen for 966-972 elever i 2022, viser det at elevene er ulikt motiverte for å lære i ulike fag. 41,3% av elevene svarte at de var motivert og interessert i å lære i mange fag. 24,7 % av elevene var interessert i å lære i alle fag, mens bare 0,8% var ikke interessert i å lære i noen fag.

Sammenligner vi tallene fra 2019 nasjonalt svarer rundt 71 prosent av elevene at de er interessert i å lære i mange fag, i de fleste eller i alle fagene. Nærmere seks prosent svarer at de ikke i noen fag eller i svært få fag er interessert i å lære på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Elevundersøkelsen sier ikke noe om hva som skaper interesse i de ulike fagene. For Eva, Andreas, Selma og Ada var det og slik at det var varierende motivasjon for å lære i de ulike fagene. Elever på videregående skole har stor forståelse av egne prestasjonsnivåer på tvers av alle fag (Hattie, 2013, s. 84). Dette kan føre til en barriere for enkelte elever ved at de yter etter hvilke forventninger de har til egne evner i de ulike fagene. Elevenes forventninger til egne evner kan være en av årsaken til den varierende interessen i ulike fag, og være en del

av forklaringen for resultatet. For Selma var det at hun mestret fagene en av grunnen for at hun liker dem.

Det jeg liker best er gym og sånt, siden jeg liker å være i aktivitet. Men språk og matte er også gøy. Jeg har vært glad i regning siden jeg var liten. Jeg tror jeg alltid har vært glad i å få det til. Når det blir for vanskelig så er det ikke så gøy. (Selma, s. 25)

I denne studien var elevene uenige i hva som skaper interesse for fagene. For Andreas var lærer i fysikk en viktig kilde til motivasjon. Han beskrev læreren sin som en person som likte faget, og var glad. Forskning har konkludert med at smilet er det mest effektive verktøyene en kan bruke i mellommenneskelige undervisningssituasjoner (Hattie & Yates, 2014, s. 338). Så at en blid og engasjert lærer motiverer, bør ikke være en overraskelse.

Dette prosjektet har sett på elevenes mestringsforventning og motivasjon. Elever med positiv forventning til mestring er mer selvregulerte enn elever med lave forventninger til mestring som tidligere beskrevet i teoridelen kap. 2.8. Banduras teori om mestringsforventning kan gi forklaring på elevens motivasjon. Som tidligere beskrevet kan indre motivasjon drives av mestring, og gode mestringsforventninger i læreprosessen kjennetegner selvregulerte elever. At elevene får faglig utfordring som er tilpasset deres nivå er en viktig faktor for å oppleve mestring. Forventningene om gode karakterer vil ha konsekvenser for atferd og motivasjon.

Alle elevene i denne studien hadde gode mestringsforventninger, og sier at forventning om mestring motiverer dem. Sitatet til Eva viser at hun ikke har tro på at hun vil mestre en oppgave, så vil motivasjonen falle. «Mmm, ja, jeg starter ofte med å ha trua. Jeg merker hvis jeg ikke har trua så dras motivasjonen ned.» (Eva, s. 9)

Resultatene fra utdanningsdirektoratets elevundersøkelse fra 2019 forteller at de fleste elever på grunnskolen og videregående skole opplever mestring noen ganger, ofte eller alltid. En liten del av elevene svarer sjelden eller aldri (Buland, Dahl & Wendelborg, 2020, s. 129). Disse resultatene sammenfaller med det jeg fant ut om mestring i skolen hos Eva, Andreas, Selma og Ada. Bandura mener at den viktigste kilden til elevenes forventning om mestring er autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1997, s. 80). Dette må bety, ifølge elevundersøkelsen og denne studien, at mange elever i norsk skole har gode erfaringer av å mestre oppgaver i læringsprosessen. I stortingsmelding 6 (2019-2020) vises det til at de aller

fleste elevene mener at de får faglige utfordringer som er tilpasset deres nivå (Nordahl, 2018, s. 121), noe som tyder på at elevene får tilpasset opplæring, og dermed gir grunnlag for positive mestringsforventninger hos norske skoleelever.

I elevundersøkelsen fra 2022 svarte 27,5 % av elevene i Nordland at de er helt enig i at de fortsetter å arbeide med skolefag selv om det de lærer er vanskelig. 42,5 % var litt enig i dette utsagnet. Resultatene fra Nordland sammenfaller med resultatene fra elever som går 2. året studieforberevende studieretning for hele landet. For hele landet var det 27,9 % som var helt enig i at de fortsatte å arbeide selv om det de lærer er vanskelig, mens 41,7% var litt enig i dette utsagnet. Elevene i denne studien sier at de fortsetter å arbeide selv om det de skal lære er vanskelig. Men Selma sier noe interessant om skolen og når hun ikke når målene.

Jeg blir veldig skuffa hvis jeg ikke når målet, da vil jeg ikke gjøre det igjen. Jeg tenker da at jeg burde øvet mer, vist mer interesse, men det kommer jo an på om det er skole eller idrett. Idretten brenner jeg for, og da motiverer jeg meg og øver så jeg når målet. For jeg vil bli god. På skolen er det annerledes, man får ikke sjansen til å nå målet på nytt, vi går bare videre. (Selma, s. 35)

Som vi ser i utsagnet til Selma ser hun sammenhengen mellom egen innsats og resultater. Hattie (2013, s. 247) viser til forskning som sier at det er en lineær sammenheng mellom vanskelighetsgrad og innsats. Mål kan motivere elevene til å anstrenge seg dersom de er hensiktsmessig utfordrende for elevene. Det er viktig at målene er så utfordrende at elevene opplever målet som oppnåelig (Hattie, 2013, s. 251). Bråten hevder (2020, s. 68) at orientering mot læringsmål og tro på egen kompetanse henger sammen med at elevene ser at innsats nytter. I tillegg vil selvregulerte elever oppleve i læringsprosesser som de ikke lykkes med, kunne forklare årsaken til dette med prestasjoner som de kan kontrollere, og dermed vil dette øke elevens motivasjon. Det som også er interessant i dette utsagnet er det Selma sier om at det ikke er mulig å nå målet på nytt. For å øke Selmas motivasjon for å lære burde kanskje Selma få en ny sjanse for å nå læringsmålet.

Ingen av elevene i denne studien sier de unngår vanskelige oppgaver, og de har dermed høy forventning om mestring. Elever som er orientert mot prestasjonsmål er det viktig for

motivasjonen at de har høy forventning om mestring. For elever som er orientert mot læringsmål er forventning om mestring mindre viktig for motivasjonen (Bråten, 2002, s. 168).

En viktig del av hvor selvregulert elever er i læreprosessen handler om elevenes evne til å sette seg mål i planleggingsfasen, og deres evne til å overvåke sin framgang i forhold til målene. Som beskrevet i kapittel 2.2 er det dette Pintrich (2005) beskriver som den andre antakelsen om selvregulert læring. Elevene i denne studie satte seg sjelden læringsmål, men hadde alltid som mål å lære seg mest mulig, eller gjøre det best mulig.

Ehm, nei jeg setter meg ikke mål, men jeg har i bakhodet at jeg vil gjøre det bra for å få gode karakterer, hvert fall. Nei, jeg setter meg egentlig ikke noe mål. Jeg stopper når jeg føler meg forberedt til prøve. Jeg setter meg egentlig ikke noe spesifikt mål. Jeg er forberedt når jeg kjenner på en følelse av at jeg er trygg i faget. Jeg føler jeg forstår innholdet ganske godt, da er jeg forberedt. (Andreas, s. 14)

Studier viser at et måls vanskelighetsgrad bør være høye, men oppnåelig mål og at det er i disse tilfellene elevene yter best innsats fordi det ligger mye selvbelønning i å oppnå et utfordrende mål (Brandmo, 2021, s. 88). For å lykkes med sine prestasjoner er det avgjørende at elevene har tro på at gode skoleprestasjoner har sammenheng med deres innsats og interesse (Hattie, 2013, s. 90). Elever som holder fokus på læringsmål, vil ha motivasjon til å fortsette å arbeide selv når forventning om mestring er lav. Målsetting i sosial-kognitiv læring kan medføre etablering av standarder som kan tjene som mål for atferd (Brandmo, 2021, s. 88). Det å ha viljestyrken til målforpliktelser for å regulere atferd for å nå et mål var det Selma fortalte at hun stilte inn klokken på antall minutter der hun kun skulle konsentrere seg om oppgaven hun hadde, og ikke la seg distrahere av miljøet utenfor som telefon og lignende.

Alle elevene i denne studien ønsket å lære mest mulig for å kunne oppnå høy måloppnåelse. Eleven kan dermed oppfattes som målorienterte, selv om de ikke satte seg læringsmål i enhver læringsprosess. Vi kan se læringsmålet i sammenheng med elevenes motivasjon. Det å ha som mål å få gode karakterer kan ses på som om elevene setter seg oppgavespesifikke mål, at elevene har informasjon om hva de skal oppnå av læring i nær framtid (Hattie, 2013, s. 253). Karakterer blir da et mål på hva de har lært og oppnådd i læringssituasjonen. At elevene er målorientert mot karakterer kan også ses på som at de har satt seg situasjonsspesifikke mål,

altså et mål som elevene ønsker å oppnå for et spesifikt resultat (Hattie, 2013, s. 253). At venner motiverer kan ses på som om elevene drives av prestasjonsmål. Dette kan være at gode karakterer gir status i vennegjengen, slik Eva beskriver.

Jeg blir motivert av å være med venner. De er jo opptatt av å få bra karakterer. Hadde jeg vært sammen med noen som ikke var opptatt av det, hadde det dratt meg ned. Det kan være voksne som har gode jobber. Og å vite at en må gjøre dette for å komme seg videre. (Eva, s. 9)

Som Eva sier i utsagnet over kan venner motivere både positivt og negativt i læringsprosessen. Utsagnet viser at miljøet har betydning for Evas selvregulering og prestasjon, og vi er dermed inne på Pintrich (2005) fjerde antakelse om selvregulert læring som er beskrevet i kapittel 2.2.

At elevene er målorienterte mot karakterer kan og forstås slik at elevene ønsker gode karakterer som sikrer dem et godt vitnemål, og dermed et gode som gir dem mange utdanningsmuligheter videre i livet. At elevene forteller at de ikke setter seg læringsmål viser at de indirekte orienterer de seg mot denne måltypen. Flere av elevene i studien har høye forventninger til seg selv, det de skal lære og at de mestrer, kan tyde på at de er orientert mot læringsmål. Alle elevene ser på læring som et mål i seg selv.

Arbeidsplaner, periodeplaner eller halvårsplaner har ofte intensjonen om at elevene skal kunne orientere seg om hva som er målet for emnet, og at de kan jobbe ut fra disse planene. Det virker som at elevene ikke forholder seg i særlig stor grad til læringsmålene som er satt på disse planene. En av grunnen kan være som Selma fortalte, i kap. 6.1.4, at læringsmålene på disse planene er formulert slik at det er vanskelig å forstå hva som ønskes av dem, og at dette er en grunn til at elevene er lite opptatt av læringsmål. Når elevene i tillegg forteller at lærer i liten grad formidler læringsmålene i timen kan det tyde på at læringsmålene er viet lite tid i klasserommet. Flere elever forteller at de forholder seg til læringsmål og kriterier som settes av lærer når de får store oppgaver eller prøver som skal vurderes av lærer.

8.0 AVSLUTNING

I prosjektets siste kapittel vil jeg forsøke å gi svar på problemstilling og forskningsspørsmålene. Til slutt vil jeg komme med betraktninger om videre forskning om emnet.

8.1 Oppsummering i lys av problemstillingen og forskningsspørsmål

Problemstillingen i denne forskningen er elevenes beskrivelse av selvregulerte læring. Vi kan slå fast at alle elevene i denne studien ikke har hørt om begrepet selvregulert læring, eller snakket med andre om begrepet. Jeg vil likevel påstå at elevene var kjent med mange komponenter som kjennetegner selvregulert læring, som planlegging, sette seg læringsmål, bruk av strategier og motivasjon for læring.

Metakognisjon i skolesammenheng innebærer å ha aktiv kontroll over de kognitive prosessene som er involvert i læring. Elevene i denne undersøkelsen har alle tanker om egen læringsprosess. Utfra disse fire elevens beskrivelser kan det se ut som de har tanker om hvordan de lærer, en hverdagspedagogikk. Vi kan dermed svare ja på det ontologiske spørsmålet som ble stilt i kap. 3.1 i oppgaven, elevene tar bevisste valg i læringsprosessen. Både Eva, Andreas, Selma og Ada sier at de tenker over hvordan de lærer, og er bevisste hva som skal til for at de lærer noe, og overvåker læringsprosessen. Vi kan derfor anta at elevene har en metakognitiv bevissthet siden elevene reflekterer over egne tanker i læringsprosessen, de har tanker om hvordan de lærer og er bevisste på hvilke faktorer som skal til i læringsprosessen. Om denne bevisstheten gjør at elevene er selvregulerte kan være vanskelig å svare på. For å utvikle den metakognitive bevisstheten er det viktig at skolen legger til rette for refleksjon rundt egen læring gjennom diskusjoner.

Elevene var lite bevisste på hvordan de planlegger egen læringsprosess. Det alle var opptatt av i planleggingsfasen var tidsbruken, målet eller karakteren, og å forstå oppgaven som ble gitt dem. Planlegging av bruken av egnede strategier virket det som om elevene gjorde ubevisst. Ingen av elevene mente de brukte tid på å planlegge bruk av læringsstrategier. Likevel forteller elevene hvordan de arbeider med ulike læringsstrategier, foran for eksempel en prøve, og med dette forteller de indirekte hvordan de ofte planlegger bruken av læringsstrategier. Selv om de mente at denne planleggingen var ubevisst, kan vi mulig anta at dette var automatisert hos noen av elevene.

Elevene er godt kjent med ulike læringsstrategier, og benytter seg av både kognitive og metakognitive strategier. At de bytter læringsstrategi når de møter på vansker er et kjennetegn på selvregulerte elever, og det gjør alle elevene i dette studiet. Det virker som elevene har de verktøyene, eller de læringsstrategiene de trenger for å få en god læringsprosess. Likevel trenger elevene å bli mer bevisste hvilke læringsstrategier som er mest hensiktsmessige for arbeidet de skal gjøre. De trenger trening i bruk av ulike læringsstrategier slik at de kan velge den best egnede for læringsoppgaven. Det å vite om ulike strategier som er hensiktsmessige, og kunne ta valg på hva som er gode alternativer, krever at elevene er bevisst på å tenke metakognitivt (Hopfenbeck, 2014, s. 41). For å utvikle denne måten å tenke på må lærere og elever jobbe aktivt med dette.

For elevene i denne studien var faktorene som interesse, gode karakterer og fremtidsutsikter motivasjon for å lære. Selv om det er argumentert i drøftingsdelen (kap.7.3) om at elevene er indre motivert eller selvbestemt ytre motivert kan ikke denne studien slå fast at elevene har motivasjon for å lære som kjennetegner elever med selvregulerte ferdigheter. Det vi kan slå fast er at elevene i denne studien hadde gode mestringsforventninger.

Denne studien viser at elevenes læringsmål er vage, men elevene er målorienterte. De er opptatt av å lære for å få gode karakterer, men også fordi karakterer gir status, og gode fremtidsutsikter. Studiene viser også at læringsmålene ofte ikke er fremtredende i læringsprosessen eller i klasserommet. Dette sammenfaller med resultatet av forskningen til Markussen og Seland (2013, s. 60) som fant ut at en læringsøkt på skolen sjelden startet med at lærer presenterer læringsmålet. Studiene kan tyde på at læringsmål og mestringsmålene bør bli mer synlig i læringsprosessen til elevene for å motivere elevene for læring.

Elevene i denne studien kjennetegnes ved at de har flere komponenter som inngår i definisjonen på selvregulert læring. Elevene har metakognitiv bevissthet, kan planlegge læringsprosessen, setter seg mål, kan velge ut hensiktsmessige læringsstrategier og er motiverte. Studien viser at elevene innehar tre av de fire antakelsene til Pintrich (2005) som er beskrevet i teoridelen. Den fjerde antakelsen om at eleven og miljøet rundt påvirker elevens selvregulering og prestasjoner direkte, kan ikke denne studien verken utelukke eller bekrefte.

Selvregulert læring er en dynamisk prosess, og det kan virke som elevene har kommet på ulike stadier. Selv om elevene i denne studien har en metakognitiv bevissthet rundt egen læringsprosess, godt kjennskap til læringsstrategier og er motiverte for å lære kan svarene deres i intervjuet tyde på at de ikke har hatt en bevisst opplæring i selvregulert læring på

skolen. De har i liten grad snakket med lærer om egne læringsprosesser. Elvene mangler en synlig læringsarena som gjør dem mer bevisste om sine selvregulerte ferdigheter og metakognitive prosesser. Elevene trenger å reflektere rundt selvregulert læring for å utvikle seg videre.

8.2 Betraktninger om videre forskning.

Å utvikle selvregulerte ferdigheter er en dynamisk prosess som starter fra vi er barn og varer helt til vi er ca. 25 år. Det er særlig i tenårene disse ferdighetene utvikles. Det har derfor vært interessant og fulgt en gruppe tenåringer over en lengre tidsperiode for å se hvordan selvregulerte ferdigheter utvikles over tid.

Konklusjonen i denne studien er at det bør jobbes mer synlig på skolen med selvregulert læring. Denne konklusjonen har det vært spennende å etterprøve. Konklusjonen er tatt etter intervju med kun fire elever, slik at konklusjonen baserer seg på et lite utvalg. Det har vært interessant å se på forskningens reliabilitet, og gjort undersøkelsen med andre elever for å se om forskningen vil vise samme resultat som denne studien. Det som også har vært spennende er å kunne observere en klasse over tid for å se hvordan det jobbes i klasserommet med selvregulert læring. Da særlig for å forske på den fjerde antakelsen til Pintrich (2005, s. 452) om at selvregulert læring er en viktig formidler mellom beskrivelser ved person og kontekst og individets læringsresultat.

Skolens arbeid med selvregulert arbeid fra et lærerperspektiv kommer ikke fram i dette studien. Det vil derfor være interessant å sette søkelyset på lærerens arbeid med selvregulert læring. Hvordan opplever lærerne arbeidet med selvregulert læring? Arbeider de systematisk med dette, er arbeidet med selvregulert læring fagrelatert, og hvilke kunnskaper har lærere i skolen om selvregulert læring. Dette er spørsmål som hadde vært interessante for å få bedre kunnskap og bedre kompetanse om selvregulert læring i norsk skole.

LITTERATURLISTE

- Alexander, Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129–154.
<https://doi.org/10.1023/A:1022185502996>
- Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (Red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Andreassen, R. (2021). Læringsstrategier. I Heldal, J. & Wittek, L. (red.)
Pedagogikk – en grunnbok (s. 111-130). (2. utgave, 1. opplag). Oslo. Cappelen Damm Akademiske.
- Anker. (2020). *Analyse i praksis :en håndbok for masterstudenter* . Oslo.
Cappelen Damm akademisk.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.
Psychological review, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*,
37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and company.
- Bandura, A. (2006). Guide for Creating Self-Efficacy Scales. I F. Pajares & T. Urdan (Red.),
Self-Efficacy Beliefs of Adolescents (bd. 5, s. 307-337). Greenwich, Connecticut: IAP.

- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Benzon M.B. & Wolters, C.A. (2013) Assessing and Predicting College Students' Use of Strategies for the Self-Regulation of Motivation, *The Journal of Experimental Education*, 81:2, 199-221, DOI: 10.1080/00220973.2012.699901
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M. og Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *APPLIED PSYCHOLOGY: AN INTERNATIONAL REVIEW*, 54 (2), (199–231).
- Boekaerts, M & Cascallar, E. (2006) How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educ Psychol Rev* (2006(18). S. 199–210. DOI 10.1007/s10648-006-9013-4
- Brandmo, C. (2021). Metakognisjon og selvregulert læring. I Heldal, J. & Wittek, L. (red.) *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 94-110). (2. utgave, 1. opplag). Oslo. Cappelen Damm Akademiske.
- Buland, T., Dahl, T. & Wendelborg, C. (2020). *Elevundersøkelsen 2019 Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. Hentet 02.03.2023: [Elevundersøkelsen 2018 20 august 2019 \(samforsk.no\)](https://samforsk.no/2018-20-august-2019)
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I Bråten I. (red.) *Læring. I sosialt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 11-30). Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I Bråten I. (red.) *Læring. I sosialt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164-193). Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Danielsen, A. G. (2020). Troen på egen mestring – Bandura og sosialkognitiv teori. I

- Danielsen, A. G. (red.) *Til elevens beste – pedagogiske perspektiver* (s. 125-145). Oslo. Gyldendal.
- Danielsen, A.G. (2011). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, VOL. 94, Utg. 6.* 462-475. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-06-04>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268
- Elstad E. & Turmo. A. (2006). Hva er læringsstrategier? I Elstad og Turmo (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* (s. 13-26). Oslo. Universitetsforlaget.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of CognitiveDevelopmental Inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). PISA 2018. *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 04.01.2023: [pisa2003_kortversjon_problemløsning.pdf](#)
- Gilje N & Grimen H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. (17. opplag, 2021) Oslo. Universitetsforlaget.
- Hattie, J., (2009). *Visible Learning A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London. Routledge.
- Hattie, J., (2013). *Synlig læring*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. (1. utgave, 2. opplag 2016). Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2012) Har vi ein skule for alle?. I T. Barow & D. Östlund (Red.) *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Academia Accelerating the world's research.

- Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 88 (4), s. 248-263.
- Hilt, L., Riese, H. , Søreide, G. (2020) Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk Tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (20,6), s. 176–190. [Visning av Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i "Fremtidens skole" \(pedagogikkogkritikk.no\)](https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2020-05-04)
- Hopfenbeck, T.N. (2009). Kunnskapsløft gjennom læringsstrategier. I *Bedre skole Tidsskrift for lærere og skoleledere*. (nr. 2, 2009) s. 37-42.
[BedreSkole 2 2009.pdf \(utdanningsnytt.no\)](https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-02-04)
- Hopfenbeck, T.N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. (11,5), s. 360–373.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-04>
- Hopfenbeck, T.N. (2012). Strategier for læring. Om selvregulering og strategimålinger i PISA. I Hopfenbeck T.N., Kjærnsli, M., Olsen, R.V. (red.). (2012). *Kvalitet i norsk skole. Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsbytte og undervisning* (s. 69-83). Oslo. Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T.N. (2014). *Strategier for læring: om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo. Universitetes forlaget.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utgave, 1. opplag). Oslo. Cappelen Damm.
- Johannessen. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (Christoffersen & P. A. Tufte, Red.; 4. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A., Turmo, A. (2004). *PISA 2003 med få ord. En*

kortversjon av den nasjonale rapporten: "Rett spor eller ville veier?"

Universitetsforlaget.

Hentet. 22.02.2023: [PISA 2003 - rett spor eller ville veier - sammendrag \(udir.no\)](#)

Markussen, E. & Seland, I. (2013). *Den gode timen. En kvalitativ studie av undervisning og*

læringsarbeid på fire ungdomsskoler i Oslo (NIFA rapport 3/2013). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. [Den gode timen. En kvalitativ studie av undervisning og læringsarbeid på fire ungdomsskoler i Oslo. \(unit.no\)](#)

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole*

og SFO. Kunnskapsdepartementet (2019). [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](#)

Mossige, M. (2020, 9. desember). *Selvregulering – en utfordring både for lærer og elev i*

større, selvstendige arbeider. Fra et tverrfaglig prosjekt om propaganda i Vg3 medier og kommunikasjon. Lesesentret. Universitetet i Stavanger.

[Selvregulering – en utfordring både for lærer og elev i større, selvstendige arbeider | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](#)

Mossige, M. & Bunting, M. (2014). Tilrettelegging for elever som aktører i eget

læringsarbeid. I M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 103-122). Cappelen Damm Akademisk.

Mørch, W.T. (2021). *Abraham Maslow* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 20. desember

2022 fra: https://snl.no/Abraham_Maslow

Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltreter i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen.

Fagbokforlaget.

Nordahl, T. et al. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn

og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hentet 27.05.2022 fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/>

Norges senter for forskningsdata, (2022, 1. januar). Informasjon til deltakerne: *Oversikt*.

[Informasjon til deltakerne | NSD](#)

NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.*

Utdannings- og forskningsdepartementet.

[NOU 2003 - nr.16 \(regjeringen.no\)](#)

NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag.*

Kunnskapsdepartementet.

[NOU 2014: 7 \(regjeringen.no\)](#)

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.*

Kunnskapsdepartementet.

[NOU 2015: 8 \(regjeringen.no\)](#)

Pintrich, P. R. (2005). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. I M.

Boekaerts et al.(red.). I *Handbook of Selfregulation* (s. 451- 502). San Diego, California: Elsevier Academic Press. *ProQuest Ebook Central*,

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/nord/detail.action?docID=886238>.

Created from nord on 2022-12-07 09:35:17.

Pressley, & Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to

Classroom Instruction. I P. Alexander & P. Winne (Red.), *Handbook of educational psychology* (2. utg., s. 265-286). Erlbaum.

Reeve, Johnmarshall (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I E. L.

Deci og R. M. Ryan (red.), *Handbook of self-determination research* (s. 183–203).

Rochester, New York: University of Rochester Press.

Reeve, Johnmarshall (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation:

A self-determination theory perspective. I: D. H. Schunk, og B. J. Zimmerman (red.), *Motivation and self-regulated learning* (s. 223–244). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Robson, D.A, Allen, M.S, Howard, S.J. (2020). *Self-Regulation in Childhood as a Predictor*

of Future Outcomes: A Meta-Analytic Review. *American Psychological Association*. Vol. 146. No. 4, 324-354.

<http://dx.doi.org/10.1037/bul0000227>

Skaalvik E.M & Skaalvik, S., (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. (4. utgave). Oslo. Universitetsforlaget.

Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen. Fagbokforlaget.

Svartdal, Frode (2020). *Metakognisjon i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 11. januar 2023 fra <https://snl.no/metakognisjon>

Teigen, K.H. (2022). *Motivasjon i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 20. desember 2022 fra: <https://snl.no/motivasjon>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitative metoder*. (5.utgave, 1. opplag). Oslo. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utgave, 4. opplag). Oslo. Gyldendal.

Tjora, A. (2021). *Viten skapt Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. (1. utgave, 3. opplag). Oslo. CAPPELEN DAMM.

Universitetet i Oslo (2022). *Nettskjema*. Hentet 09.11 2022 fra Nettskjema.no

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/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>

Utdanningsdirektoratet. (31.01.2023). *Elevundersøkelsen*. Hentet 03.01.2023 fra

[Elevundersøkelsen \(udir.no\)](http://Elevundersøkelsen.udir.no)

- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Elevundersøkelsen – resultat på alle spørsmål for skoler på vg1 til vg3, sortert etter fylke og skoler*. Hentet 02.03.2023 fra:
[https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevundersokelsen-vgs-alle-resultater-fylker-og-skoler/?rapportsideKode=VGO_EUV_tema_fylkskol&filtre=EierformID\(-10\)_EnhetID\(-12\)_KjoennID\(-10\)_ProgramomraadeID\(-10\)_TemaID\(41\)_TidID\(202212\)_TrinnID\(10\)_VisAndelBesvart\(1\)_VisAntallBesvart\(1\)_VisScore\(0\)_VisStandardavvik\(0\)&radsti=F!\(1\)_*\(1._*\)](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevundersokelsen-vgs-alle-resultater-fylker-og-skoler/?rapportsideKode=VGO_EUV_tema_fylkskol&filtre=EierformID(-10)_EnhetID(-12)_KjoennID(-10)_ProgramomraadeID(-10)_TemaID(41)_TidID(202212)_TrinnID(10)_VisAndelBesvart(1)_VisAntallBesvart(1)_VisScore(0)_VisStandardavvik(0)&radsti=F!(1)_*(1._*))
- Utmo, I. & Wendelborg, W. (2022). *ELEVUNDERSØKELSEN. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/22 2021*. Hentet 08.03.2023 fra [elevundersokelsen-2021_hovedrapporten_ntnusamforsk_2022.pdf](#)
- Weinstein, C. E., Bråten, I. Andreassen, R. (2006). Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I Elstad og Turmo (red.) *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis* (s. 27-54). Oslo. Universitetsforlaget.
- Wolters, C.A., Bazon, M.B., & Arroyo-Giner, C. (2011). Assessing Strategies for the Self-Regulation of Motivation. I B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 298-312. New York: Routledge.
- Zimmerman, B.J (2005). ATTAINING SELF - REGULATION A SOCIAL COGNITIVE PERSPECTIVE. I M. Boekaerts et al. (red.), *Handbook of Selfregulation* (s. 13 - 39). San Diego, California: Elsevier Academic Press. *ProQuest Ebook Central*, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/nord/detail.action?docID=886238>.
Created from nord on 2022-12-07 09:35:17.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD



[Meldeskjema](#) / [Elevenes læringsprosess](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
916853

Vurderingstype
Automatisk

Dato
09.12.2022

Prosjekttittel
Elevenes læringsprosess

Behandlingsansvarlig institusjon
Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig
May Line Rotvik Tverbakk

Student
Cathrine Bjørgvik

Prosjektperiode
02.01.2023 - 15.06.2023

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 15.06.2023.

[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 lovovertrедelser
- 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

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Elevens læringsprosess»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan du tilnærmer deg lærings situasjonen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg studerer master i tilpasset opplæring ved Nord universitet i Bodø. Til våren skal jeg levere en masteroppgave som handler om hvordan elever tilnærmer seg lærings situasjoner. Formålet med dette prosjektet er å forske på hvordan elevene lærer, og undersøke hva elevene tenker om sin egen læring. Det er særlig elevens selvregulert læring som er i fokus, hvordan elevene setter seg mål og hvordan elevene arbeider for å nå målene ved hjelp av motivasjon og læringsstrategier.

Problemstillingen i studien lyder:

- «Hvordan beskriver elever selvregulert læring?»

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av elevene som blir forespurt om å delta i prosjektet er gjort i samsvar med rektor og din lærer. Noen kriterier for utvelgelsen er at de går på 2. trinn på videregående skole, og er reflekterte elever som har noe å bidra med i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen i studien innebærer at du er med på et intervju som varer i ca. en skoletime. Intervjuet vil skje i skolens lokaler. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak og deretter transkribert til bruk i oppgaven. Foreldre og elevene som samtykker kan ved forespørsel få tilsendt intervjuguide på forhånd.

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 jeg 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. Det er kun jeg som student som vil ha tilgang på datamaterialet og personopplysninger. Lydfiler vil bli lagret på sikker lagring fram til prosjektslutt, og navn vil anonymiseres med fiktive navn i transkriberingen. Verken deltagere eller skole vil kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni 2023, og personopplysninger og lydopptak blir slettet etter denne datoen.

På oppdrag fra Nord universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer ta kontakt med:

- Nord Universitet ved Cathrine Bjørgvik på telefon 99150845, eller min veileder May Line Rotvik Tverbakk telefon 75517738.

Med vennlig hilsen

Cathrine Bjørgvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevens læringsprosess*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker og foresatte, dato)

Intervjuguide

Faktaspørsmål:

1. Hvilken klasse går du i?
2. Hva liker du best på skolen?
3. Hvilke fag liker du best?
 - a. Hvorfor tror du at du liker de best?
4. Hvilke fag liker du minst?
 - a. Hvorfor tror du at du det er slik?
5. Har du videre planer for hva du skal studere?

Introduksjonsspørsmål:

1. Kan du beskrive sist gang du lærte noe, enten det var på skolen eller andre plasser?
 - Oppfølgingsspørsmål:
 - Fortell en gang du lærte noe? Hvordan var det da?
 - Hvordan vet du at du lærte noe?

Nøkkelspørsmål:

Egen læringsprosess

1. Hva betyr å lære?
2. Tenker du ofte over hvordan du lærer?
 - a. Kan du gi eksempel på hva du da tenker på?

3. Prøv å beskrive hva som skjer når du lærer noe?

4. Hvordan mener du at du lærer best?
 - a. (Lærer du best alene, sammen med andre, når lærer underviser eller andre måter?)

5. Når snakket du sist med noen om hvordan du lærer?
 - a. Lærer
 - b. Medelev
 - c. Foreldre
 - d. Andre

6. Hva skal til for at du skal lykkes i å lære noe?

Selvregulert læring

1. Har du hørt om selvregulert læring?
(å lære og lære, regulerende læring)

Gi dem definisjonen slik at alle informantene har samme definisjon.

Selvregulert læring er når elever tar ansvar for egen læring. Dette gjør de ved å overvåke hele læringsprosessen gjennom å sette seg mål, og du tenke over hvordan vi lærer. De planlegger i forkant hvordan en skal nå målet, men endrer strategier ved behov. Noen ganger må en øke innsatsen og bruke viljestyrken sin for å kunne fortsette arbeidet, særlig når noe er vanskelig.

2. Når du skal lære noe, setter du deg mål før du starter arbeidet?
 - a. Kan du forklare hvordan du gjør det?
 - b. Setter du deg mål i forkant av en oppgave?
 - c. Setter du deg mål i forkant av en time?
 - d. Når du arbeider hjemme med skolen setter du deg et mål da?

3. Kan du gi noen eksempler på mål du setter deg?
4. Hvordan formidler læreren hva læringsmålet for timen er?
5. Planlegger du i forkant hvordan du skal nå dette målet?
6. Bruker du å planlegge hvordan du skal lære noe? Eksempel hvis du får en oppgave.
 - a. Hvordan gjør du det?
 - b. Hvor lang tid bruker du på å planlegge?
7. Har du snakket om selvregulert læring med noen?
8. Tror du lærerne dine er opptatt av selvregulert læring?

Læringsstrategier

1. Hva vet du om læringsstrategier?
2. Hvilke læringsstrategier kjenner du til?
 - a. Eksempelvis tankekart, notater, film osv.
3. Når bruker du dem?
 - a. Kan du beskrive en situasjon der du måtte bruke flere læringsstrategier, eller bytter læringsstrategi?
4. Hvorfor bruker du ulike læringsstrategier?
 - a. Hjelper de deg å lære?
5. Hvilken strategi bruker du mest?
 - a. Hvorfor tror du at du bruker den mest?
6. Hvis du er begynt på en oppgave og har valgt deg en læringsstrategi som ikke fungerer, hva gjør du da?

- a. Bytter du strategi?
7. Når du får tilbakemelding fra lærer, bruker dere å kommunisere om læringsstrategien du har valgt?
- a. Kan du gi eksempler?
8. Når du skal lære noe nytt. Prøver du å knytte det nye stoffet til noe du har lært fra før?
- a. Kan du gi eksempler?
9. Når dere får en oppgave. Er det mulighet for å løse oppgaven på ulike måter?
10. Viser lærerne dere ulike strategier for å løse oppgaver?

Motivasjon

1. Kan du beskrive sist gang du var skikkelig motivert for å lære?
2. Hva er det som motiverer deg?
3. Motiveres du av målene som lærer setter for hva du skal lære?
4. Hvis du ikke når målene du har satt, hva gjør du da?
 - a. Hva skal til for å motivere deg for videre arbeid?
5. Er det noen rundt deg som du blir motivert av?
6. Når du får en oppgave, har du tro på at du vil løse den?