

Utvikling av selv-regulert læring på småskoletrinnet

*Teoretiske perspektiver og empirisk analyse av en lærer
som fremmer selv-regulert læring i sin undervisning*

HELLE JØRGENSEN



Master i pedagogikk
Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

JUNI 2012

© Helle Jørgensen

År: 2012

Tittel: Motivasjon og selv-regulert læring i skolen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

TITTEL:

Utvikling av selv-regulert læring på småskoletrinnet

Teoretiske perspektiver og empirisk analyse av en lærer som fremmer selv-regulering i sin undervisning

AV:

Helle Jørgensen

EKSAMEN:

Master i pedagogikk

Studieretning pedagog-psykologisk rådgiving

PED 4190

SEMESTER:

Våren 2012

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi, motivasjon, selv-regulert læring, selv-bestemmelses teori
autonomi-støttende motivasjonsstil, læringsstrategier, metakognisjon og didaktikk

Problemområdet

Tema for oppgaven er selv-regulert læring og hvordan dette fenomenet kan utvikles i skolen. Selv-regulert læring i skolen kan karakteriseres som en kontrast av avhengighet av andre for læring. Formålet med oppgaven er å få en bedre forståelse av hvordan selv-regulert læring utvikles og hvordan lærere i den norske skolen kan arbeide for å fremme selv-regulerte ferdigheter hos elevene sine. På bakgrunn av dette formuleres følgende problemstilling:

«Hva kjennetegner selv-regulert læring og hvordan kan lærere arbeide for å fremme selv-regulert læring i skolen?»

Metode og kilder

Oppgaven er todelt. Først del er bygd opp som en litteraturstudie, hvor jeg søker å svare på hva som kjennetegner selv-regulert læring og hvordan fenomenet kan utvikles i skolen, gjennom teori og internasjonal forskning. Den andre delen av oppgaven er en kasusstudie ("*a single case study with multiple units of analyses*"). Datamaterialet for undersøkelsen er hentet fra forskningsprosjekt "*Utvikling av motivasjon og selv-regulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene (2.-4.klasse)*" ved Pedagogiske forsknings institutt, Universitetet i Oslo. Det overordnede målet med dette forskningsprosjektet er å få en forståelse av samspill mellom lærer og elev, elevene seg i mellom, for utvikling av motivasjon og selv-regulert læring. Studie for denne oppgaven er en observasjonsstudie basert på videoopptak av undervisning i klasserommet. Fokuset ligger på et utvalgt kasus (lærer for elever på 3.trinn), som karakteriseres av rektor ved skolen som 'god'. Gjennom det empiriske arbeidet ønsker jeg å analysere om kategorien 'god' er holdbar når kasus analyseres ut i fra teoretiske kategorier som støtter utviklingen av selv-regulert læring og hvorvidt kasus fremmer dette i sin undervisning.

Oppgaven er basert på internasjonal faglitteratur, som fremmer kunnskap knyttet til min problemstilling. De mest sentrale kildene som er brukt i oppgaven er: Bandura (1986), Deci & Ryan (2002), Zimmerman & Schunk (2001; 2011), Schunk & Zimmerman (2008), Perry med kolleger (2002; 2004; 2006; 2007a; 2007b; 2011), Pressley (1995), Pintrich (2000) og Kunnskapsløftet (2006).

Resultater og hovedkonklusjoner

Norske styringsdokumenter presiserer ulike faktorer som blir sentrale for elevers utvikling og prestasjoner i skolen. Selv om selv-regulert læring ikke er et kjent fenomen i den norske skolen, er det en sammenheng mellom de sentrale faktorene som presiseres i Kunnskapsløftet og det som teori om selv-regulert læring karakteriseres som viktig for utviklingen av slike ferdigheter. Det er interessant fordi nyere forskning viser at selv-regulert læring får stor betydning for elevers prestasjoner i utdanningssammenheng. Mitt kasus for undersøkelsen ble karakterisert som en 'god' lærer av sin rektor og gjennom analysearbeidet i oppgaven kom jeg frem til at kategorien 'god' var holdbar ut ifra teoretiske kategorier som bidrar til utvikling av selv-regulert læring.

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært utfordrende og krevende, men samtidig en veldig lærerik prosess. Jeg har utviklet meg og vokst underveis, både på det faglige plan, men også på det personlig.

Jeg vil rette en ekstra stor takk veilederen min, Bodil Stokke Olaussen, for inspirerende og motiverende veiledning gjennom hele prosessen. Du har hele veien vist at du har trodd på meg, gitt meg støtte og aldri telt timene jeg har oppsøkt deg for råd, innspill, tilbakemeldinger og frustrasjon. Uten ditt brennende engasjement for min oppgave, hadde jeg ikke sett lys i den, en gang, mørke tunnelen. Du er en veileder av de få!

Torgeir Christiansen ved ILS har vært til enormt stor hjelp. Uten hans 'innføringskurs' i Videograph og all hjelp til det datatekniske, hadde jeg ikke klart å gjennomføre det empiriske arbeidet innenfor den tiden jeg har gjort. Tusen hjertelig takk for at du tok deg tid til å hjelpe meg.

Takk til medstudenter, venner og familie for støtte, oppmuntring og ikke minst forståelse for mitt arbeid. Det har ikke vært lett å strekke til, men forståelsen deres har gjort det enklere. Jeg vil rette en stor takk til Bjørg Gammersvik for at du, med ditt engasjement, har støttet meg og lest korrektur på oppgaven.

Til slutt vil jeg takke Simen, takk for at du er den du er.

God lesning!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Forord	V
Innholdsfortegnelse	VI
1 INNLEDNING	1
1.1 Selv-regulert læring	2
1.2 Formål og problemstilling	3
1.3 Oversikt over oppgaven	3
2 SELV-REGULERT LÆRING	6
2.1 Hva er selv-regulert læring?	6
2.2 Hvorfor er selv-regulert læring viktig?	7
2.3 Selv-regulert læring: Ulike perspektiver på utvikling	7
2.3.1 Sosial-kognitiv perspektiv	8
2.3.2 Sosio-kulturelt perspektiv	9
2.3.3 Kognitivt perspektiv	10
2.4 Selv-regulert læring: Karakteristiske trekk	11
2.4.1 Zimmermans modell basert på sosial-kognitiv teori.....	12
2.4.2 Sentrale momenter for utvikling av selv-regulert læring	13
2.5 Utvikling av selv-regulert læring på småskoletrinnet: Internasjonal forskning	17
2.5.1 Nancy Perrys og kollegers forskning	17
2.6 Utvikling av selv-regulert læring på småskoletrinnet: Situasjonen i Norge	19
2.6.1 Sentrale styringsdokumenter	20
2.6.2 Prosjektet: “ <i>Vurdering for læring</i> ”	20
2.6.3 Ulike arbeidsmåter og utvikling av selv-regulert læring.....	21
2.7 Oppsummering og samlet drøfting	21
3 SELV-BESTEMMELSESTEORI	24
3.1 Hvorfor selv-bestemmelses teori?	24
3.2 Selv-bestemmelses teori: Samlebegrep for flere mini-teorier	25
3.3 De grunnleggende behovene: “ <i>Basic needs theory</i> ”	26
3.3.1 Autonomi	26

3.3.2	Kompetanse	27
3.3.3	Tilhørighet	27
3.4	Internalisering av holdninger og verdier: “ <i>Organismic integration theory</i> ”	28
3.5	Betydning av sosial påvirkning: “ <i>Cognitive evaluation theory</i> ”	30
3.6	Mini-teorienenes betydning for indre og ytre motivasjon	31
3.7	Oppsummering og drøfting	32
4	SELVBESTEMMELSES-TEORI I SKOLEN	34
4.1	Reeves dialektiske modell	34
4.2	Lærerens motivasjonsstil.....	36
4.2.1	Autonomi-støttende motivasjonsstil	37
4.2.2	Kontrollerende motivasjonsstil	39
4.3	Hvorfor blir lærere kontrollerende i sin motivasjonsstil?	40
4.3.1	Press ‘ovenfra’	41
4.3.2	Press ‘nedenfra’	42
4.3.3	Press ‘innenfra’	42
4.4	Struktur i undervisningen	43
4.5	Lærer-elev relasjon	44
4.6	Oppsummering	45
5	SAMLET OPPSUMMERING OG DISKUSJON	46
6	METODE.....	50
6.1	Design: En kasstudie av en ‘god’ lærer	50
6.2	Forskningsspørsmål	51
6.2.1	Design.....	51
6.2.2	Utvalg	52
6.2.3	Forarbeid.....	52
6.3	Innsamling av data og valg av sekvenser for analyse	53
6.3.1	Valg av sekvenser for analyse	53
6.4	Analyse.....	54
6.4.1	Beskrivelse av analysekategoriene.....	54
6.4.2	Analysestrategi.....	59
6.4.3	Kvantitative og kvalitative analyser	59
6.5	Kvalitet i forskning	60
6.5.1	Reliabilitet	60

6.5.2 Validitet	61
6.5.3 Etikk	62
6.6 Oppsummering	62
7 RESULTATER	64
7.1 Kasus i kontekst: Lærer på 3. trinn med 15 elever	65
7.2 På hvilken måte gir lærer undervisningen struktur og hvor informativ er den?.....	66
7.2.1 Struktur ved oppstart av timene: Mønstersammenligning	67
7.2.2 Oppgavenes kompleksitet: Mønstersammenligning	70
7.3 På hvilken måte oppfordres elevene til å vurdere hverandres arbeider eventuelt egne arbeider?.....	72
7.3.1 Vurdering av seg selv og av andre i undervisningen: mønstersammenligning	73
7.4 Kan lærerens motivasjonsstil karakteriseres som autonomi-støttende eller kontrollerende?.....	74
7.4.1 Type motivasjonsstil hos lærer: Mønstersammenligning.....	76
7.5 Oppsummering	77
8 DISKUSJON.....	79
8.1 Utvikling av selv-regulert læring: Komplekse oppgaver og vurdering	79
8.1.1 Komplekse oppgaver.....	80
8.1.2 Vurdering.....	80
8.2 Motivasjon i et selv-bestemmelsesteoretisk perspektiv: Struktur og autonomi-støtte ...	81
8.2.1 Struktur.....	81
8.2.2 Autonomi-støtte eller kontroll?.....	82
8.3 Kritisk blikk på eget arbeid	83
8.4 Videre forskning	83
8.5 Pedagogiske konsekvenser	84
8.6 Konklusjon	84
Oversikt over figurer	87
Litteraturliste	88
Vedlegg.....	92
Brev fra NSD.....	92

Gjør så godt du kan i dag. I morgen kan du kanskje gjøre det enda bedre.

-Isaac Newton-

1 INNLEDNING

Tanken bak elever som aktive deltagere i egen læringsprosess, skapte min nysgjerrighet for selv-regulert læring. At elever i skolen, med støtte fra lærer, kan mestre å regulere sin egen atferd for å løse ulike aktiviteter i skolen, synes jeg høres ut som en god opplevelse av mestring.

Selv-regulering er viktige faktorer for læring og utvikling, både i og utenfor skolen. Begrepet «*self-regulated learning*» står sentralt i internasjonal forskning, et tema som mer og mer knyttes opp mot fagspesifikke aspekter, som blant annet elevers skolefaglige prestasjoner. Teorier om selv-regulert læring viser at elevers tanker og handlinger mot å nå sine mål, påvirkes gjennom undervisningen (Turmo, 2007).

Første amanuensis, Aud Torill Meland, ved Universitetet i Stavanger, viser gjennom sin doktoravhandling norske elevers undring rundt hva som ligger i begrepet «*ansvar for egen læring*». For hvem er det egentlig som har ansvaret? Er det læreren eller eleven? Kun én tredjedel av elevutvalget til Meland klarte å ta ansvar selv for sin egen læring. Gjennom elevintervjuene i avhandlingen kommer det frem at elevene opplevde det som vanskelig og demotiverende å selv skulle utnytte skoletiden som ble satt av til egen læring. Umotiverte elever kan medføre at elever ikke er lydhøre for den oppfordringen til å ta eget ansvar. Slik Meland beskriver det, anså ikke elevene seg som aktører i egen læringsprosess. I følge Meland (2011) var målet med ansvar for egen læring at elevenes skulle utvikles som selvstyrende individer som kunne ta ansvar, både for sin egen læring, sine medborgere og for sitt samfunn. Slik jeg ser det handler det pedagogiske slagordet «*ansvar for egen læring*» om å bli selv-regulert som elev.

I kjølevann av det pedagogiske slagordet «*ansvar for egen læring*» ser jeg det som nærliggende å undersøke hvordan elever kan bli selv-regulerte i skolen. Men hvilke mål ligger det i norske styringsdokumenter som kan støtte opp under utvikling av selv-regulert læring i skolen?

I Stortings.mld.nr.11 (2008-2009) står det skrevet at elever lærer bedre når de forstår hva de skal lære og hva som faktisk forventes av dem. Hvordan lærer utvikler mål og kommuniserer disse med sine elever, blir viktig. Elevene skal kunne føle seg kompetent og kjenne at de mestrer faglige utfordringer i et sosialt fellesskap. Gjennom å rette fokus på hva lærere sier og

gjør i skolen som kan bidra til å fremme selv-regulert læring, ønsker jeg å bidra til et mer systemrettet perspektiv på hvordan lærere i den norske skolen kan arbeide for å styrke elevers utvikling av selv-regulerte ferdigheter, slik at deres handlinger mot egne læringsmål utvikles i best mulig grad.

1.1 Selv-regulert læring

En klar og tydelig definisjon på selv-regulert læring kan være vanskelig å finne, siden begrepet brukes både innen psykologi, medisin og pedagogisk psykologi. I følge Turnmo (2007) blir begreper som strategibruk og motivasjon, sentrale aspekter for en dypere forståelse.

Pintrichs (2000) definisjon av selv-regulert læring tar utgangspunkt i den lærende som en aktiv deltager i egen læringsprosess:

«... 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» (Pintrich, 2000: 453)

Den lærende setter egne mål som overvåkes, samtidig som motivasjon, forståelse og handling reguleres etter de målene som settes. Den lærende vil da være i stand til å regulere tidligere erfaring og ta med seg erfaringene i den aktuelle læringsprosessen. I følge Pintrich (2000) vil den lærende i mindre grad ha behov for ekstern kontroll for å handle, mindre avhengighet og mer selvstendighet.

Pressley (1995) beskriver selv-regulering mer sammensatt og kompleks og tar lang tid å utvikle. I følge Pressley (1995:207) er *“...self-regulation a long-term and much more social process”*. Selv-regulert læring er en langtids utviklende læringsprosess som ikke lar seg utvikle på kort tid, derfor blir det viktig at det implementeres i tidlig skolealder. Med utgangspunkt i et sosial-kognitivt og sosio-kulturelt perspektiv viser Pressley til selv-regulert læring som også et sosialbetinget (*«highly social»*) fenomen. Menneskets hjerne er et produkt av sosiale forhold. Ingen løser problemer på egenhånd, men i lys av kunnskap om kognitive prosesser, som utvikles gjennom andre. Pressley viser til *«denne andre»* som blant annet læreren i skolen.

Bråten og Olaussen (1999) skriver at selv-regulert læring anses som en kontrast til avhengighet av andre for læring. Eleven er i stand til å reflektere over egen handling. Slike aktiviteter kan være strategier, refleksjon, motivasjon og metakognisjon. Disse faktorene vil jeg utdype nærmere i neste kapittel.

1.2 Formål og problemstilling

For oppnåelse av de ulike mål norske styringsdokumenter presenterer, får lærerens rolle en viktig betydning. Det heter at læreren blant annet skal bidra til at elevene er seg bevisst i hva de har lært og hva de må lære for å nå disse målene (Kunnskapsløftet, 2006). Det blir lærerens ansvar å tilrettelegge undervisningen slik at den støtter elevens iverksetting av læringsstrategier, motivasjon og refleksjon. Derfor har jeg avgrenset oppgaven ved å la fokuset ligge på læreren og utdype følgende overordnede problemstilling:

Hva kjennetegner selv-regulert læring og hvordan kan lærere arbeide for å fremme selv-regulert læring i skolen?

1.3 Oversikt over oppgaven

Kapittel 1 presenteres begrepet selv-regulert læring, formål, begrunnelse for valg av problemstilling og oppbygging av oppgaven

Kapittel 2 går jeg nærmere inn på selv-regulert læring, med vekt på utvikling, karakteristiske trekk og konsekvenser i skolen. Jeg presenterer tre ulike læringsteorier og hvilke prosesser de mener blir viktig for utvikling av selv-regulert læring. Videre utdypes selv-regulert læring gjennom karakteristiske trekk, slik de betones i et sosial-kognitivt perspektiv, og hva som kjennetegner denne teorien og hvordan fenomenet utvikles. Videre redegjør jeg for tre sentrale elementer for utvikling av selv-regulert læring, læringsstrategier, metakognisjon og motivasjon. Avslutningsvis viser jeg til internasjonal og norsk forskning og hva det kan fortelle om hvordan lærere arbeider for å fremme selv-regulert læring.

Kapittel 3 redegjør for Selv-bestemmelses teori («*Self-determiniton theory*»), fordi det foregående kapittelet fremmet motivasjonens som sentrale rolle for utvikling av selv-regulert læring. Jeg velger denne motivasjonsteorien, fordi det er en anerkjent, omfattende og mye brukt teori for utvikling av motivasjon i klasserommet.

Kapittel 4 retter fokuset mot lærerens rolle i et selv-bestemmelses perspektiv, ved å se nærmere på hva lærere sier og gjør i undervisningen. Fordi teorien retter fokus mot klasseromssituasjoner, presenterer jeg forskning som viser hva lærere konkret kan si og gjøre som bidrar til å fremme motivasjon og selv-regulering blant elevene

Kapittel 5 gir en samlet oppsummering og diskusjon av hva jeg har foretatt meg i kapittel 2, 3 og 4. På dette grunnlag presiseres problemstillinger for den empiriske undersøkelsen.

Kapittel 6 viser en redegjørelse av den metodiske tilnærmingen som er valgt for å kunne svare på forskningsspørsmålene. Videre presenteres forarbeidet for undersøkelsen, utvalget, innsamling og bearbeidelse av datamaterialet, presentasjon av analysekategoriene og hvilke analyser som er blitt gjort. Tilslutt presiseres betydningen av kvalitetssikring i forskning ved å vise til arbeidet jeg har gjort for å sikre undersøkelsens reliabilitet og validitet.

Kapittel 7 viser en fremstilling av resultater. I kronologisk rekkefølge blir funn rundt de fire delspørsmålet, redegjort for og det gjøres en mønstersammenligning av funnene for å vurdere trenden i resultatene.

Kapittel 8 vender tilbake til den innledende problemstillingen for oppgaven og kort oppsummerer oppgavens hovedområde. Jeg drøfter videre mine funn mot internasjonal og norsk forskning, før jeg viser til pedagogiske konsekvenser, samt et kritisk blitt på arbeidet

som er gjort i til denne undersøkelsen. Avslutningsvis antydes videre forskning på feltet og refleksjoner rundt temaet for oppgaven.

2 SELV-REGULERT LÆRING

I dette kapitlet vil jeg se på hvilke svar litteraturen kan gi på spørsmålet «*Hva kjennetegner selv-regulert læring og hvordan arbeider lærere for å fremme selv-regulert læring i skolen?*»

Første leddet i problemstillingen vil jeg besvare ved å se nærmere på hva selv-regulert læring er, hvorfor det er viktig, og hvordan denne ferdigheten kan utvikles. Videre vil jeg redegjøre for karakteristiske trekk ved selv-regulert læring, ved å presentere Zimmermans modell (2011), som viser til utviklingen av selv-regulert læring som en syklisk prosess. I tillegg vil jeg utdype tre sentrale momenter; læringsstrategier, metakognisjon og motivasjon, som blir viktige for utviklingen av selv-regulert læring, spesielt i klasserommet.

Andre leddet i problemstillingen, hvordan lærere arbeider for å fremme selv-regulert læring i skolen, vil jeg belyse ved å se på internasjonal forskning knyttet til småskoletrinnet, og deretter hva som gjøres i Norge. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte hva som kjennetegner selv-regulering og hva forskning forteller skolene kan gjøre for å fremme ferdigheten.

2.1 Hva er selv-regulert læring?

Jeg har valgt å benytte Pintrich (2000) sin definisjon av selv-regulert læring, fordi det er en definisjon som tar utgangspunkt i et sosial-kognitivt perspektiv, et perspektiv det finnes mye forskning om i forhold til selv-regulert læring. Selv-regulert læring i forhold til læringsarbeid i skolen er fokuset i denne oppgaven.

«Self-regulation is an active, constructive process, whereby learners set goal 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» (Pintrich, 2000: 453).

Definisjonen tar utgangspunkt i den lærende som en aktiv deltager i egen læringsprosess, hvor den lærende setter egne mål som overvåkes. I følge Pintrich (2000) vil den lærende ta med seg tidligere erfaringer inn i den aktuelle læringsprosessen gjennom å regulere tidligere erfaringer. Dette gjør at den lærende i større grad blir mer selvstendig og mindre avhengig av ekstern kontroll.

2.2 Hvorfor er selv-regulert læring viktig?

Ulike studier fra nyere forskning (Zimmerman & Schunk, 2011) viser at selv-regulert læring har stor betydning for elevers akademiske fremgang. Ved å utvikle selv-regulerte ferdigheter vil elevene sette egne læringsmål, implementere effektive læringsstrategier, regulere egne læringsprosesser og skape et produktivt læringsmiljø. En god læringsarena har vist seg å gi bedre resultater for elevers prestasjoner i høyere utdanning (Zimmerman & Schunk, 2011). Forskning viser at selv-regulering lar seg utvikle, men fordi det er å karakterisere som en langvarig utviklingsprosess, er det viktig at det implementeres tidlig i skolen (Pressley, 1995). Gode læringsstrategier vil ha liten effekt på lang sikt, dersom elevene ikke er motiverte for å bruke dem. Derfor viser Zimmerman og Schunk (2008) til motivasjon som en sentral faktor for at elevene skal kunne ivareta sine gode strategier for læring.

2.3 Selv-regulert læring: Ulike perspektiver på utvikling

Pressley (1995) viser til utvikling av selv-regulering som en «...*long-term developmental process*», altså en utviklingsprosess som skjer over tid. Pressley sier videre at dette er en kompleks og i høy grad sosial-styrt prosess som ikke kan skapes over en kort periode. Ulike perspektiver på læring har sin oppfatning av hvordan disse prosessene skjer. Antologien Zimmerman og Schunk (2001) er redaktører for, diskuterer ulike teoretiske perspektiver samt hvilke prosesser disse vektlegger i utvikling av selv-regulering. Noen vil hevde at studenter blir betraktet som selv-regulerte når de aktivt, både metakognitivt, motivasjonelt og atferdsmessig, deltar i egen lærings prosess. Andre perspektiver vil karakterisere utviklingen av selv-regulering som noe som skjer gjennom ytre faktorer, slik som belønning og straff. Det blir derfor et viktig skille mellom de ulike læringsteorier, når man skal se på hvordan selv-regulert læring utvikles. Jeg vil ta for meg sosial-kognitivt-, sosio-kulturelt- og kognitivt perspektiv på læring. Med det ønsker jeg å redegjøre for hva disse perspektivene vektlegger for å fremme utviklingen av selv-regulert læring.

2.3.1 Sosial-kognitiv perspektiv

Sosial-kognitiv teori kom som en reaksjon på behaviorismen rundt midten av 60-tallet. Den kanadiske psykologen, Albert Bandura, videreutviklet denne teorien etter behaviorismens møte med kognitivismen og regnes som opphavsmannen for sosial-kognitiv teori (Bandura, 1986). Schunk (2001), refererer til Bandura som mener at sosial-kognitiv perspektiv handler om at det skjer en interaksjon mellom person, atferd og miljø, omtalt som resiprok determinisme. Resiprok determinisme refererer til en triadisk prosess, hvor det oppstår en gjensidig påvirkning mellom individ, miljø og atferd. Definisjon av selv-regulering som en triadisk prosess, vil kunne forklare hvorfor man i noen situasjoner er mer selv-regulert enn i andre.

Elever uten mål og læringsstrategier, reflekterer ofte ikke over eller evaluerer egen læring. Teoretikere innenfor sosial-kognitiv tilnærming er svært opptatt av å forstå hvorfor noen elever ikke utvikler slike viktige prosesser som målsetting, læringsstrategier, selv-evaluering, søken etter hjelp og troen på seg selv («*self-beliefs*»). For utvikling av selv-regulering viser Schunk (2002) til Bandura sitt begrep «*self-efficacy*», som handler om elevens forventning om mestring. Høy «*self-efficacy*» karakteriseres ved at eleven har troen på seg selv og sine egne evner til å organisere handlinger for å løse konkrete oppgaver. Elever med handlingskompetanse, vet hvilke handlingskompetanse som er nødvendig i en situasjon for å oppnå planlagte prestasjoner for en gitt oppgave. For å øke elevenes forventning om egen mestring og selv-regulering, blir modellering en viktig prosess. Slik sosial-kognitivt perspektiv ser det, lærer elevene gjennom å observere andre. Modell-læring kan finne sted uten at atferd hos den lærende endres. Selv om læring kan skje ved å observere andre, vil ikke den lærdommen nødvendigvis gjøre utslag på individets handling. Verbalt kan et individ beskrive en handling de har lært gjennom observasjon, men det trenger ikke bety at individet kommer til å imitere den handlingen.

Rundt 70-tallet kom det frem et nytt perspektiv på årsakene til individuelle forskjellene hos elever. Årsaken ble knyttet opp mot manglende bevissthet rundt kunnskap om egen tenkning, altså manglende metakognitiv bevissthet. I et forsøk på å skape denne bevisstheten fokuserer Schunk (2002) på hva elevene *må* vite om seg selv for å takle egne begrensinger for læring. Derfor viser han til betydningen av selv-bevissthet hos eleven, som skapes gjennom elevens observasjon av seg selv. I følge sosial-kognitiv teori er observasjon av seg selv mest effektivt når fokuset ligger på én spesifikk forutsetning for hvordan læringen forekommer (dette

gjelder for eksempel tid, sted, varighet og utførelse), enn om fokuset ligger på mange forutsetninger samtidig. Suksessfull oppnåelse av selv-regulering er avhengig av nødvendig informasjon, slik at ved den påfølgende situasjonen, hvor individet jobber med og regulerer egen fremdrift, vil tidligere erfaring få betydning for den nye situasjonen. Selv-vurdering kan, ut ifra et sosial-kognitivt perspektiv, karakteriseres som et sentralt element for utviklingen av selv-regulering (Zimmerman, 2001).

Ut fra et sosial-kognitiv perspektiv vil motivasjon karakteriseres som en av dimensjonene for utvikling av selv-regulering. Zimmerman og Schunk (2008) viser til flere forhold i skolen, hvor motivasjon blir viktig. Motiverte elever karakteriseres som mer oppmerksomme på egen lærings-prosess enn umotiverte elever. Motiverte elever setter seg gode læringsmål, iverksetter mer effektive læringsstrategier, vurderer egen måloppnåelse, søker mer hjelp når det trengs, har lenger utholdenhet, setter nye mål når forrige mål er oppnådd og tilpasser sine strategier. Elever som er motiverte for en oppgave, vil dermed vise større progresjon i sitt arbeid. For eksempel vil en elev som ønsker en karriere innenfor læreryrket, i større grad føle seg fornøyd med en god karakter i norsk enn en elev som ikke forventer å bruke norskfaget i sin fremtidige karriere. Det finnes mange faktorer som får innflytelse på elevenes motivasjonelle utvikling. Målorientering, tro på egen mestring, forventning om et resultat, sosiale kilder, egne verdier og interesser, kan alle karakteriseres som motivasjonskilder som har betydning for utviklingen av selv-regulerte ferdigheter. Motivasjon får betydning for elevers utvikling, initiativ, styring og opprettholdelse av selv-regulert læring (Zimmerman & Schunk, 2008).

2.3.2 Sosio-kulturelt perspektiv

Det sosio-kulturelle perspektivet på læring, bygger på Vygotskys (1986) teori om at læring er sosialt konstruert. Sentralt ved denne tilnærmingen er samspillet mellom lærer (den voksne) og eleven (barnet), den indre tale, og elevens selv-kontroll. Teorien bygger på en antagelse om at elevenes tenkning stadig er under utvikling, fordi elevene opplever støtte gjennom sine sosiale omgivelser. For utvikling av selv-regulert læring viser McCaslin & Hickey (2002) til Vygotskys teori om 'den nærmeste utviklingssonen'. 'Den nærmeste utviklingssonen' er området mellom det eleven kan klare alene, og det som ligger utenfor deres kompetanse. Teorien bygger på en antagelse om at elevene, gjennom tilstrekkelig veiledning fra lærer eller andre medstudenter (mediert læring), vil mestre læringsaktiviteten som ligger utenfor elevens

individuelle kompetansenivå. På den måte vil elevene utvikle kompetanse som gjør at det de tidligere trengte støtte til gjennom veiledning av lærer eller andre medstudenter, etterhvert klarer på egenhånd. Dette fører til selvstendig mestring av læringsaktiviteten og vil ha betydning for utvikling av selv-regulert læring.

Elevsamarbeid blir viktig for utvikling av gode strategier, fordi gjennom samarbeid vil elever kunne støtte og lære av hverandre. Den formelle beskrivelsen av de konkrete interaksjonene som motiverer elevene til å selv-regulere, får i det sosio-kulturelle perspektivet, mindre betydning. Miljøet ses på som avgjørende for elevenes prestasjoner, fordi det er de sosiale rammene som i igangsetter motivasjonen hos elevene og aktiviserer handlingsprosessen. For dette teoretiske perspektivet har det en funksjonell verdi at menneskeskapt kunnskap kommer fra sosiale interaksjoner i naturalistiske sammenhenger. Fordi perspektivet bygger på at læring er en sosial prosess, ved at elevene oppnår læring i samspill med omgivelsene, blir språket å karakterisere som et viktig redskap. Språket karakteriseres ikke bare som et redskap for kommunikasjon, men som et viktig redskap for refleksjon og tenkning (McCaslin & Hichey, 2001).

2.3.3 Kognitivt perspektiv

Kognitiv læringsteori handler om å beskrive tankeaktiviteter hos elevene. Uobserverbare fenomener blir brukt som forklaring på forhold mellom stimuli og respons. Den sveitsiske psykologen Jean Piaget var en sentral teoretiker innenfor dette perspektivet (Winnie, 2001). I følge Piaget oppstår ikke læring gjennom ytre belønninger, men gjennom individets iboende ferdigheter til å erfare verden på egen hånd. Motivasjon er ikke en faktor Piaget anses som grunnleggende for læring, men elevens aktive deltagelse i omgivelsene vil føre til motivasjon gjennom aktivitetene de gjør. For å utvikle selv-regulert læring blir det viktig at læreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene motiveres til å aktivt søke etter kunnskap. I følge Piaget lærer elevene ved aktivt å velge ut, tolke og bearbeide de ytre stimuleringene. Piaget var utdannet biolog, så begrepene assimilasjon og akkomodasjon knyttet han til kognitiv utvikling, fordi han mente at disse begrepene illustrerte elevens læringsprosess. Elevene er utstyrt med kognitive skjemaer som har blitt utarbeidet på bakgrunn av deres evner til å tenke selv. Gjennom assimilasjon og akkomodasjon, regulerer elevene den nye informasjonen i sine kognitive skjemaer. Assimilasjon handler om at elevene tilpasser informasjon fra omgivelsene

til sin forståelse, mens akkomodasjon handler om at elevene må endre sin forståelse, revidere sine eksisterende skjemaer i forhold til erfaringene.

Gjennom assimilasjon tilpasses for eksempel ny informasjon i de skjemaene elevene har fra før, mens gjennom akkomodasjon så omformer og utvider elevene egne måter å tenke på, fordi de gamle skjemaene ikke lenger er tilstrekkelige. I følge kognitiv læringsteori skjer læring gjennom akkomodasjon, fordi elevene utvider sine måter å tenke på gjennom ny kunnskap, og må derfor tilpasse skjemaene for å lagre det nye. Bakgrunn for denne akkomodasjonsprosessen kan være at elevene ikke er tilfreds med den forklaringen de har fått, at det oppstår en ubalanse i kunnskapslageret fordi elevene blir eldre eller fordi ny informasjon ikke passer inn i eksisterende skjemaer. Elevene trenger både repetisjon og utfordringer i skolen for at læring skal finne sted. Derfor blir det viktig at skolen tilrettelegger for både assimilasjon og akkomodasjon. Det blir lærerens oppgaver å klare å balansere undervisningen slik at den i stor grad består av repetisjon av allerede lært kunnskap og gir utfordringer slik at elevene får noe å strekke seg etter. Skal akkomodasjon finne sted, må ikke utfordringene læreren gir elevene, være for lette eller for vanskelige (Winnie, 2001).

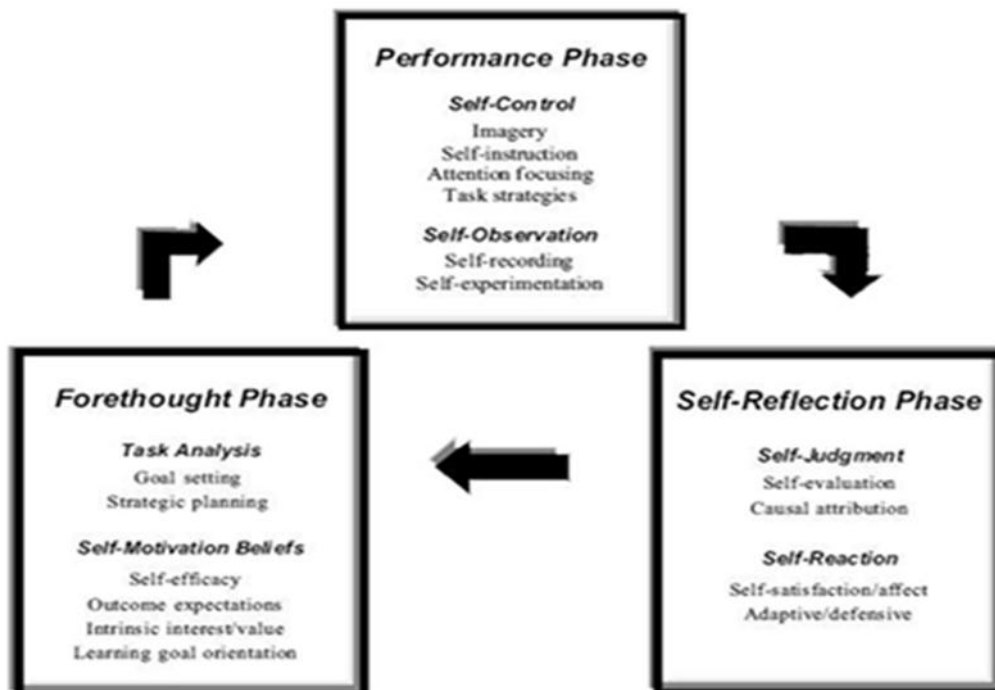
Sammenfattet kan vi si at hvilket syn man har på hvordan selv-regulert læring utvikles, handler om hvilket perspektiv på læring man bygger på. Sosial-kognitivt perspektiv på læring anses som en av de viktigste bidragsyterne for utvikling av selv-regulert læring, da vi har mye forskning på utvikling av selv-regulert læring ut fra dette perspektivet. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i dette perspektivet når jeg i det videre arbeidet skal se på karakteristiske trekk ved selv-regulert læring.

2.4 Selv-regulert læring: Karakteristiske trekk

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for karakteristiske trekk ved selv-regulert læring, ut ifra et sosial-kognitivt perspektiv. Dette vil jeg gjøre ved å ta utgangspunkt i Zimmermans (2001) modell om den triadiske prosessen. Deretter vil jeg presentere tre sentrale momenter: læringsstrategier, metakognisjon og motivasjon. Jeg vil gjøre dette for å få en dypere forståelse for hva som kjennetegner selv-regulerte ferdigheter hos en elev.

2.4.1 Zimmermans modell basert på sosial-kognitiv teori

I følge Zimmerman (2000) er menneskets evne til å selv-regulere en av de viktigste egenskapene vi har. Zimmerman (2000:13) refererer til Bandura sin definisjon av selv-regulering: «*as an interaction of personal, behavioral, and environmental triadic processes*». Zimmerman bygger videre på denne triadiske prosessen. I følge Zimmerman (2000) viser den triadiske prosessen at det oppstår en interaksjon mellom individet, miljøet og atferden, mens den sykliske prosessen beskriver det som skjer hos individet i den triadiske prosessen. Slik figur 2.1 viser kan den sykliske prosessen deles i tre faser: «*Forethoughts*», «*Performance*» og «*Self-reflection*».



Figur 2.1: Det sykliske aspektet ved selv-regulering (Zimmerman, 2011:56)

I følge Zimmerman (2000) beskrives selv-regulering i det sosial-kognitive perspektivet som en syklisk prosess der tilbakemeldinger fra tidligere prestasjoner brukes til å gjøre endringer i pågående situasjoner. Fordi personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer konstant er i forandring, blir slike endringer viktige og nødvendige. Den første fasen i disse endringene er «*Forethought*». Denne prosessen danner grunnlag for handlingen. Her dreier det seg om to komponenter; oppgaveanalyse og motivasjonelle oppfatninger. I den første fasen blir viktig å ta i bruk strategier som Zimmerman (2011) karakteriseres som hensiktsmessige. Motivasjonelle oppfatninger handler om elevenes forventninger om mestring, personlige

interesser, verdier og målorientering. Zimmerman presiserer viktigheten av motivasjon ved denne fasen, fordi uten motivasjon vil det være vanskelig å utvikle selv-regulerte ferdigheter. Den andre fasen, «*performance*», refererer til de prosessene som er aktive under en handling. Her vil individets oppmerksomhet og handling kunne påvirkes. Dette kan være prosesser som læringsstrategier, selv-kontroll og oppmerksomhet. Den siste fasen, «*self-reflection*», påvirker hvordan individet reagerer etter at handlingen er utført. Denne fasen handler om at elevene reflekterer over egen handling, slik som hva de gjorde som var bra, hva de kunne gjort annerledes og hva som blir viktig neste gang. Slike vurderinger av seg selv og sine handlinger, vil ha betydning for elevene når skal gjøre noe liknende ved en senere anledning. Zimmermans modell, om den sykliske prosessen, viser røtter tilbake til Bandura og hans teori om gjensidig interaksjon, og kan dermed forklare hvorfor en person kan være selv-regulert i én situasjon og ikke i en annen.

Beskrivelsen som sosial-kognitive teoretikere bruker om målsetting, viser særpreg ved den triadiske tilnærmingen. Sosial-kognitiv forskning vier stor oppmerksomhet til det kontekstuelle område ved elevens mål, som for eksempel vanskelighets nivå og tid. Å attribuere over mål og prestering blir viktig. Mindre viktige mål eller resultater, som ikke har med elevens prestasjoner å gjøre, vil ikke bidra til selv-reaksjon hos eleven. I følge det sosial-kognitive perspektivet handler det om mer enn bare personlige ferdigheter og de påvirkningene miljøet gir. Det handler også om den kunnskapen og den personlige formidlingen hos individet til å sortere og plassere de personlige ferdighetene ut ifra miljøet individet befinner seg i (Zimmerman, 2000).

2.4.2 Sentrale momenter for utvikling av selv-regulert læring

I dette avsnittet vil jeg se på tre sentrale aspekt ved selv-regulert læring: læringsstrategier, metakognisjon og motivasjon.

2.4.2.1 Læringstrategier

Pressley og McCormick (1995:27) definerer strategier slik:

“[Strategies]... are composed of cognitive operations over and above the processes that are natural consequence of carrying out [a] task, ranging from one such operation to a sequence

of interdependent operations. Strategies achieve cognitive purposes (eg., memorizing) and are potentially conscious and controllable activities”.

Denne definisjonen kan utdypes med et eksempel: En elev må lese en artikkel for klassen. Hvilke kognitive operasjoner og prosesser må eleven ha for å lese artikkelen? Eleven må selvfølgelig kunne avkode ordene, som gjøres ved å lese ordene i artikkelen fra start til slutt. I følge Pressley og hans kollega dreier avkodingen seg ikke om strategier, fordi avkoding av ord må til for å i det hele tatt å kunne lese. Det eleven kan iverksette for å huske teksten bedre, er for eksempel å skimlese overskriften, titlene og bildene. Dette vil gi eleven et bedre utgangspunkt om hva artikkelen handler om og muligens gi en bedre forståelse av artikkelens kontekst. Ved deretter å lese artikkelen fra start til slutt, vil eleven kunne se om utgangspunktet stemmer overens med tekstens innhold. Etter å ha lest teksten, kan elevene fortelle hva teksten handler om med egne ord, slik at innholdet setter seg enda bedre og forståelsen for artikkelens innhold styrkes. Slike prosesser kaller Pressley og hans kollega for strategier for tekstforståelse og med det presiserer de hvor viktig det blir at slike strategier anvendes, uansett om det er en god eller dårlig leser.

Kunnskapsløftet (2006) gir føringer om at det er viktig at elevene utvikler gode læringsstrategier. Hva som kan karakteriseres som læringsstrategier kan drøftes ut ifra forskjellige syn, men slik Kunnskapsløftet (2006) omtaler begrepet, kan læringsstrategier defineres slik:

«Læringsstrategier er fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer motivasjonen for læring og evnen til å løse vanskelige oppgaver, også i videre utdanning, arbeid og fritid».

God forståelse for Kunnskapsløftets (2006) innhold, kan gi læreren en mulighet til i større grad å møte den enkelte elev og legge til rette for elevens læring. Å utvikle læringsstrategier, slik som Kunnskapsløftet redegjør for, dreier seg om hvordan elevene, på en aktiv måte, kan tilnærme seg kunnskap i ulike læringssituasjoner. Når elevene kommer i nye situasjoner, handler det om å klare å innhente tidligere erfaringer fra læringsarbeid og bruke det i den nye situasjonen (Turmo, 2007).

2.4.2.2 Metakognisjon

Det er Flavell (1987: 21) sin definisjon av begrepet metakognisjon, som oftest blir benyttet: *“Metacognition (...) as knowledge and cognition about cognitive objects, that is, about anything cognitive”*. Han deler begrepet videre inn i to hovedkomponenter som han mener står i interaksjon med hverandre: kunnskap og kontroll. Med kontroll mener han en form for overvåkning av prosessen. Aktøren styrer fremgangsmåten slik at prosessen styres mot det som anses som hensiktsmessig for å nå målet. Kunnskap, deler han inn i tre kategorier. Den første, kunnskap om personvariabel, er kunnskap om hvordan aktøren forstår seg selv og andre i forhold til deres kognitive nivå. Den andre kategorien, kunnskap om oppgavevariabler, viser til å ha kjennskap til oppgavens egenart. Den siste kategorien, kunnskap om strategivariabler, innebærer hvordan aktøren forstår kognitive strategier for å nå ulike mål (Flavell, 1987).

Det kan være vanskelig å skille mellom kognitive og metakognitive strategier fordi disse prosessene kan synes å overlape hverandre. De handlingene og tankene som utføres av elevene for å bedre sin læring, er målrettede kognitive strategier. Det er gjennom disse strategiene at informasjonen blir organisert, sortert og eventuelt utvidet. De metakognitive strategiene handler om at elevene «overvåker» egen læringsprosesser, det vil si at elevene er seg bevisste rundt hva som læres og hvordan det læres. Forskjellen mellom disse strategiene er at det er en grad av refleksjon på det metakognitive nivået. De metakognitive strategiene brukes til å kontrollere at de kognitive strategiene «går sin gang» og fungerer hensiktsmessig. Så kunnskap om strategivariabler omfatter både kognitive og metakognitive strategier, fordi det handler om både å forstå når, hvor, hvordan og hvorfor bestemte strategier er gode redskaper i aktørens kognitive verktøykasse (Bråten & Olaussen, 1999).

2.4.2.3 Motivasjon

Schunk mfl. (2008:4) viser til termen motivasjon som kommer fra det latinske ordet «*movere*» som betyr å bevege. Motivasjon må oppfattes som en prosess heller enn et produkt. Videre definerer Schunk motivasjon som «*the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained*». Motivasjon handler om prosesser hvor målrettede aktiviteter igangsettes og fullføres. For at en oppgave skal bli løst, må motivasjon være tilstede. Motivasjon kan påvirke hva, når og hvordan vi lærer. Årsaken til hva som gjør mennesket motivert for ulike handling, er omdiskutert. Slik Schunk og hans kollegaer ser det, er innsatsen til elevene avhengig av

motivasjon. Motivasjon karakteriseres av at mål hos individet fører til handling, enten har man som mål å oppnå noe eller så har man som mål å unngå noe.

Elever som er selv-regulerte setter seg gode læringsmål, iverksetter mer effektive læringsstrategier, vurderer egen oppnåelse, ber om hjelp ved behov, har lenger utholdenhet og regulerer mål og setter nye etter som de forrige målene realiseres. Motivasjonsfaktoren deres kan være målorientering, attribusjon, deres egen tro på mestring, forventinger om resultat, sosiale kilder, eller ulike verdier og interesser (Schunk & Zimmerman, 2008).

Professor ved UIB, Arild Raaheim (2011), presiserer at noe av det viktigste for læring er motivasjon. Uten motivasjon vil læring anses som svært vanskelig, i noen tilfeller kanskje til og med umulig. Dette vil kunne være vanskelig å forstå, dersom man tenker at vi mennesker kontinuerlig befinner oss i en læringsprosess. For å forklare nærmere det Raaheim mener med at læring uten motivasjon så og si er uoppnåelig, viser han til det psykologer vil definere som destruktive selvinstruksjoner. Å lære om hvor meningsløs en oppgave er, hvor lite flink man er eller hvor dum man er, kan betegnes som læring, men strider trolig imot det som egentlig var ment å lære. Ved å oppleve seg selv som ute av stand til å mestre en oppgave, bekreftes negative tanker (selv om man prøver så blir det bare feil). Instruksjoner anses som nødvendige, menneske trenger noe å styre livet etter. De kan sammenliknes med matoppskrifter, den sikreste veien til et godt ferdig resultat er å følge oppskriften. Trygge omgivelser, både på kjøkkenet og ute i det virkelige liv, gjør at man av og til kan føle for å være litt mer eksperimenterende og følger dermed ikke oppskriften til punkt og prikke. Ett krydder byttet ut med et annet krydder, kan allikevel føre til et spennende og godt resultat. Ved usikkerhet føler man seg i større grad låst til oppskriften. Selv om resultatet kan bli bra, vil det trolig på lang sikt bære preg av noe kjedelig, ensformig og lite kreativt.

Slik vi har sett i dette avsnittet, vil sentrale elementer for utvikling av selv-regulert læring som gode læringsstrategier og metakognitive ferdigheter, ikke få like stor betydning for utviklingen, dersom lærere ikke er flinke til å motivere elevene sine. Elevene må være motiverte, for at de skal kunne ta i bruk gode strategier for læring og hente frem sine metakognitive ferdigheter. Gjennom nyere forskning (Schunk & Zimmerman, 2008) ser vi at motivasjon karakteriseres som noe av det viktigste for å lære, det blir derfor viktig å se nærmere på hvordan lærere kan fremme motivasjon hos elevene (se kap. 3 og 4).

2.5 Utvikling av selv-regulert læring på småskoletrinnet: Internasjonal forskning

I internasjonal forskning er det gjort mange studier i forhold til selv-regulert læring basert på sosial kognitivt perspektiv. Det gjelder hvordan selv-regulering utvikles, og hva det betyr for akademisk framgang (Boekartes mfl., 2000; Zimmerman & Schunk, 2011). Mye av forskningen på området er foretatt på studenter i høyere utdanning (Zimmerman & Schunk, 2011). Fordi det ser ut å være viktig å starte med utvikling av selv-regulert læring tidlig, ønsker jeg å fokusere på småskoletrinnet. Forskning på læreres arbeid i klasserommet, i forhold til selv-regulert læring, er sparsomt. Et unntak finner vi ved University of British Columbia, Vancouver i Canada. Nancy Perry har gjennom de siste ti-tolv årene drevet forskning på utvikling av selv-regulert læring på småskoletrinnet. Dels dreier forskningen seg om å hjelpe lærere og lærerstudenter å tilrettelegge undervisningen slik at elevene får en klasseromssituasjon og undervisning som fremmer selv-regulering. Dels fokuserer forskningen på hvilke oppgavetyper i skolesammenheng som bidrar til å sette i gang de sykliske prosessene, som blant annet Zimmermans (2001) modell illustrerer. Vi skal i det følgende se på Perry og kollegenes arbeid.

2.5.1 Nancy Perrys og kollegers forskning

Perry og hennes kolleger (2002, 2004, 2007a, 2007b) presiserer at å fremme selv-regulert læring allerede fra småskoletrinnet, krever at lærerne er bevisste hva instruksjonen må fokusere på for å fremme selv-regulering. Lærerutdannelsen har ved de færreste institusjoner gitt studentene et kunnskapsgrunnlag som kvalifiserer dem for de endringer som er nødvendig i instruksjon, for å fremme selv-regulering. En rekke studier som Perry har foretatt med ulike kolleger, ser på hvordan man kan gjøre lærere og lærerstudenter bedre kvalifisert. Disse innovasjonsarbeidene bygger på tidligere observasjonsstudier i klasserom av hva lærere sier og gjør som bidrar til utvikling av selv-regulert læring (Perry, 1998).

2.5.1.1 Innovasjonsarbeid med lærere og lærerstudenter

Å være motivert, strategisk og ha metakognitive ferdigheter, er ofte kjennetegn ved en selv-regulert elev. Det blir viktig for lærere å utforme et klasserommiljø med en atmosfære hvor elevene blir motiverte, hjelper hverandre med å utvikle strategier for oppgaveløsning, og vurdere og reflekterer over resultatene sine, slik at de kan gjøre det bedre neste gang. Perry,

Hutchinson og Thauberger (2007a) gjennomførte et prosjekt hvor lærerstudenter fikk opplæring i hvordan de kunne undervise for å fremme selv-regulert læring. I etterkant ble de samme lærerstudentene vurdert i forhold til om de anvendte kunnskapen i sin undervisning. Perry og medarbeiderne konkluderer med at så mange som 85 % av deltagerne fikk høy skåre på sin evne til å fremme selv-regulert læring i sin undervisning, fordi de anvendte kunnskapen sin om utvikling av selv-regulert læring.

Perry, Phillips og Dowler (2004) gjennomførte et lignende prosjekt med veiledning av lærere hvor de brukte videoopptak av samtalegrupper mellom veileder og lærerstudenter. Deltagerne skulle hjelpe hverandre med ideer til utvikling av selv-regulering i klasserommet. Resultatene viser at lærerne fokuserer på komplekse oppgavetyper som egnet til utvikling av selv-regulert læring. En senere oppfølgingsstudie (Perry, Hutchinson & Thauberger, 2007b) viste at gruppens evne til å utvikle oppgaver som egnet seg til å fremme selv-regulering i klasserommet økte. Arbeidsmåten med å fremme utvikling av selv-regulert læring ved å veilede lærere i grupper, viste seg å ha positive ringvirkninger over tid, gjennom at lærerne videreutviklet arbeidet.

2.5.1.2 Oppgavens kompleksitet

Perry og Rahim (2011) drøfter blant annet hvilken betydning oppgavens kompleksitet har for utviklingen av selv-regulert læring. At en oppgave gir valgmuligheter anses som viktig, fordi elevenes egenskaper aktiviseres, samtidig som de utfordres på sin nysgjerrighet. Komplekse oppgaver krever mer enn et svar. Alternative løsninger er mulig. Etter fullført løsning er igangsetting av refleksjon, på et metakognitivt plan, viktig. Da kan man se hva som gikk bra og eventuelt hva som kan forbedres ved neste oppgaveløsning. Undervisning karakteriseres som å fremme selv-regulering i klasserommet når; elevene får delta i komplekse og meningsfulle oppgaver, når de får valgmuligheter innenfor det arbeidet de skal jobbe med, når de blir utfordret innen gitte rammer (som for eksempel hvor langt det de skriver skal være), når de inkluderes i de vurderingskriteriene som settes og når de får reflektere over egen læring. At en oppgave gir valgmuligheter anses som viktig, fordi det bygger både på det elevene vet, men samtidig gir utfordringer og skaper nysgjerrighet hos elevene. Komplekse oppgaver krever mer enn et svar, de krever en igangsetting av elevens refleksjon på et metakognitivt plan.

Perry mfl. (2002) drøfter hvordan vurdering for læring, som gjennomsyrrer arbeidet i klasserommet, bidrar til at elever i større grad utvikler selv-regulerte ferdigheter. Dette gjelder spesielt der de inkluderes i vurdering av eget arbeid.

Dette er på linje med hva Zimmerman og Schunk (2011) diskuterer i forhold til betydningen av vurdering for egen læringsprosess, både i ulike modeller og forskningsprosjekter. Vurdering karakteriseres som en grunnleggende ferdighet for å skape og videreutvikle en god selv-regulering. Elever som setter egne læringsmål, implementerer effektive læringsstrategier, regulerer egne læringsprosesser og skaper et produktivt læringsmiljø, utvikler selv-regulerte ferdigheter i deres perspektiv. Når elever vurderer egen læringsprosess, er det handlinger elevene gjør som gir de informasjon om egen læring. Forskning viser at elever som har evnen til å vurdere eget arbeid, øker læringsutbyttet og blir mer motiverte for læring. Motivasjon karakteriseres som en viktig faktor i læringsprosessen. En elevs motivasjon kan blant annet fremmes eller hemmes gjennom vurderinger elevene gjør av seg selv (Schunk & Zimmerman, 2008).

Oppsummert kan vi si at internasjonal forskning av selv-regulert læring på småskoletrinnet er sparsom. Lærere sitter med mål for elevens utvikling i skolen når det gjelder selv-regulert læring, men de mangler den nødvendige kompetanse som gjør at de faktisk lykkes i sitt arbeid mot disse målene. Derfor blir det viktig å veilede konkrete slik at utvikling av selv-regulering kan implementeres i skolen. Perry og kollegene hennes finner i sin forskning at lærere endrer praksis når de forstår hvordan de kan arbeide, og får den teoretiske begrunnelsen for det. Komplekse oppgaver står i en særstilling med å danne grunnlag for utvikling av gode strategier, metakognisjon og hjelper til å holde motivasjonen oppe hos elevene.

2.6 Utvikling av selv-regulert læring på småskoletrinnet: Situasjonen i Norge

Det finnes norske studier om utvikling av selv-regulert læring, men de fleste av disse studiene har fokusert på elever i høyere utdanning (Bråten & Olaussen, 2000). Det er gjort noen studier i Norge på 10. trinn i ungdomsskolen (Samuelstuen, 2005) og på elever i 9.trinn (Klette mfl., 2005; Anmarkrud, 2009). Når det gjelder selv-regulering og elever i småskoletrinnet, er det gjort en studie om ulike arbeidsmåter og utvikling av selv-regulering (Olaussen, 2009), samt en studie knyttet til vurdering i skolen (Thronsen mfl., 2009), som er av betydning for

utvikling av selv-regulert læring. I det følgende vil jeg se nærmere på disse studiene, i relasjon til intensjoner i sentrale styringsdokumenter.

2.6.1 Sentrale styringsdokumenter

Gjennom Kunnskapsløftet (2006) ser vi intensjoner om at elever i den norske skolen skal utvikle ferdigheter som inngår i selv-regulering. St.meld.nr.16 (2006-2007) viser til betydningen av at elevene har medvirkning i sin egen læringsprosess, blant annet vektlegges viktigheten av elevens medvirkning i vurderingssituasjoner. Det stilles store krav til elevene i forhold til planlegging, strukturering og organisering av egen læring. Gjennom læringsplakaten i Kunnskapsløftet (2006), presiseres det hvilke ansvarsområder skolen og den enkelte lærer har i forhold til elevenes utvikling. Elevene skal ved hjelp av ulike strategier lære både å planlegge og å vurdere eget arbeid, for å nå nasjonale kompetansemål.

Elevene skal læres til å være seg bevisst i det de lærer. Gjennom opplæringen skal elever reflektere over betydningen av egen innsats og være bevisst den betydningen læringsstrategier har for læring. Kunnskapsløftet anvender ikke ordet metakognisjon, men bevissthet og refleksjon over egen læringsprosess er fremhevet. Innholdet i læringsplakaten kan relateres til selv-regulert læring, fordi det handler om sentrale aspekter som utvikling av læringsstrategier, metakognisjon og motivasjon hos elevene. Om begrepet selv-regulering ikke er å finne i Kunnskapsløftet, er ferdighetene dette overordnede begrepet rommer, til stede.

2.6.2 Prosjektet: “*Vurdering for læring*”

I Kunnskapsdepartementets oppdragsbrev til Utdanningsdirektoratet i 2007 ble det uttrykt ønske om bedre vurderingspraksis i skolen. Bakgrunnen for oppdraget var svak vurderingskultur og vurderingspraksis i den norske skolen. Det ble iverksatt et prosjekt; «*Bedre vurderingspraksis*». Dette prosjektet skulle tilrettelegge for en bedre vurderingspraksis, gjennom felles satsningsområder slik at skoleeiere, skoleledere, lærere, foreldre og elever kan ha felles referanser når det gjelder kvaliteten på måloppnåelse.

En evalueringsrapport fra dette prosjektet, som er gjennomført ved Universitet i Oslo (Thronsen mfl., 2009) ble utgitt i 2009. Rapporten viser en evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag. Rapporten konkluderer blant annet med at det ser ut til å ha positiv effekt å inkludere elevene i elevvurdering. Når elevene opplever at de vet hva de

vurderes i forhold til og hva de kan gjøre for å forbedre seg, gir det mulighet til å vurdere hverandre og seg selv. Dette vil også bidra til å motivere elevene for ny innsats. At elever blir motiverte til ny innsats gjennom vurdering, kan knyttes til den siste fasen i sykliske prosessen i Zimmermans modell (se punkt 2.4.1).

2.6.3 Ulike arbeidsmåter og utvikling av selv-regulert læring

Fordi utvikling av selv-regulert læring tar tid, blir det viktig at dette fremmes tidlig i elevens skolegang. Olaussen (2009) gjennomførte en studie om hva lærere sier og gjør som fremmer selv-regulert læring på småskoletrinnet. Det ble observert grupper hvor arbeidsplaner styrte aktivitetene, mens lærer gikk rundt og veiledet elevene individuelt. Disse gruppene ble sammenlignet med grupper hvor lærere varierte undervisningen mellom helklasseinstruksjon, gruppearbeid og individuelt arbeid. Aktiviteten som dominerte i de ulike klasserommene ble analysert for å se hvorvidt kommunikasjon og samspill i bidro til å fremme eller hemme utvikling av selv-regulert læring. Studien konkluderer med at organisering av undervisning rundt arbeidsplaner, bidro mer til å hemme enn å fremme selv-regulering. For stor del av veiledningstiden gikk til å gi enkelt elever struktur i forhold til hva de skulle gjøre, en dialog som bar preg av kontroll. Individuelle arbeidsplaner bidro til mangel på felles struktur for undervisningen. I gruppene hvor undervisningen var variert, kom veiledningen raskt over på faglige temaer fordi gruppen samlet fikk struktur for timen. I faglige diskusjoner gis lærer større mulighet for å støtte autonomi, gode relasjoner og kompetanse.

2.7 Oppsummering og samlet drøfting

Spørsmålet jeg stilte innledningsvis, «*Hva kjennetegner selv-regulert læring og hvordan kan lærere arbeide for å fremme selv-regulert læring i skolen*» besvares i to ledd. Ut ifra et sosialt-kognitivt perspektiv kan selv-regulering defineres som en aktiv og konstruktiv prosess, hvor elevene setter mål for arbeidet og overvåker egen læringsprosess. Selv-regulert læring er viktig fordi elever med disse ferdighetene gjør det godt i skolesammenheng. Hvilke prosesser som vektlegges for utviklingen av selv-regulering, varierer ut fra ulike læringsperspektiv. Jeg har sett på sosial-kognitiv-, sosio-kulturelt- og kognitivt syn på hvordan selv-regulering kan fremmes. Da sosialt kognitivt læringsteori ligger til grunn for mye forskning på feltet, har jeg valgt å støtte meg til den i oppgaven.

Slik modellen til Zimmerman (2001) viser, karakteriseres selv-regulert læring som en syklisk prosess. Tilbakemeldinger fra tidligere prestasjoner brukes til refleksjon av gjennomført arbeid. Endringer blir viktige, fordi personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer konstant er i forandring. Den sykliske prosessen danner grunnlag for videreutvikling. Senere forskning (Zimmerman & Schunk, 2008) viser at utvikling av selv-regulering mislykkes hvis motivasjonen svikter. Elevene må være motiverte for å ta i bruk læringsstrategier og metakognitive ferdigheter. Det er derfor viktig å se nærmere på hvordan motivasjon kan fremmes hos elevene.

I søken etter svar på andre ledd av det innledende spørsmålet, «...*hvordan kan lærere arbeide for å fremme selv-regulert læring i skolen*», har jeg sett på hva internasjonal og norsk forskning sier om dette. På internasjonal basis har vi lite forskning på småskoletrinnet, men Perry og kollegene ved University ved British Columbia har et vesentlig bidrag. De viser at innovasjonsarbeid med lærere og lærerstudenter hjelper for å tilrettelegge undervisningen slik at selv-regulering fremmes. De fokuserer spesielt på viktigheten av å gi komplekse oppgaver som viktige, da disse bidrar til å sette i gang de sykliske prosessene Zimmermans (2011) modell illustrerer. I en oppfølgingsstudie fant Perry og kolleger at arbeidsmåter der lærere diskuterer og deler ideer med hverandre for utvikling av selv-regulering, hadde positive ringvirkninger over tid. Lærerne og lærerstudentene videreutviklet og raffinerte ideene. Forskergruppen påpeker også den betydningen som vurdering av eget læringsarbeid har for selv-regulerte ferdigheter, spesielt der de inkluderes i vurdering av eget arbeid.

Selv-regulert læring er ikke et begrep i norske styringsdokumenter. Likevel presiserer Kunnskapsløftet alle sentrale faktorer som inngår i selv-regulering, som strategier, refleksjon og motivasjon. Forskning på utvikling av selv-regulering er også hos oss begrenset, men prosjektet «*Vurdering for læring*» inneholder intensjoner som fremmer selv-regulering fra småskoletrinnet av (Kunnskapsløftet, 2006; Throndsen mfl., 2009). En studie som sammenligner ulike arbeidsmåter, konkluderer at individuelle arbeidsplaner mer hemmer utvikling av selv-regulering enn fremmer den (Olaussen, 2009).

Uvitenhet om hvordan man kan fremme selv-regulering, gjør at det blir viktig å være konkret i veiledning. Vi vet fra forskning at motivasjon er grunnleggende for å lykkes med dette arbeidet. Sosial kognitiv teori poengterer betydningen av forventning om mestring («*self-efficacy*»). Forventning om mestring er viktig, men jeg har valgt å utdype motivasjonen gjennom selv-bestemmelsesteori («*self-determination theory*»), da denne teorien er mer

omfattende og rommer ulike aspekt ved motivasjon, også forventning om å mestre. Reeve mfl. (2008) diskuterer selv-bestemmelses teori som et viktig perspektiv for utvikling av selv-regulert læring. I neste kapittel skal vi se generelt på hva selv-bestemmelses teori går ut på, og i kapittel 4 utdype hvordan teorien bidrar til utvikling av selv-regulering i klasserommet.

3 SELV-BESTEMMELSES TEORI

Til nå har vi sett at motivasjon får en sentral rolle for utvikling av selv-regulert læring. Utvikling av selv-regulert læring strekker ikke til, dersom lærere ikke er flinke nok til å motivere elevene i sitt arbeid (Schunk & Zimmerman, 2008). Jeg ønsker å legge til utvikling av selv-bestemmelses teori, for å få en dypere forståelse av hvordan lærere kan fremme motivasjon hos elevene. Bakgrunn for valg av motivasjonsteori er fordi selv-bestemmelses teori tar for seg mange aspekt, som jeg anser som sentrale for oppgavens vinkling. I tillegg er det en motivasjonsteori som retter fokus mot klasseromssituasjoner, og viser til konkret arbeid på hva lærere kan si og gjøre for å fremme motivasjon blant elevene.

Jeg vil først gjøre rede for selv-bestemmelses teori («*self-determination theory*») og hvorfor dette blir en viktig teori for utviklingen av selv-regulert læring. Jeg vil vise til hva denne teori består av, gjennom å redegjøre for tre mini-teorier: «*Basic theory needs*», «*cognitive evaluation theory*» og «*organismic intergration theory*». Fordi læring kan karakteriseres som umulig dersom det dreier seg om umotiverte elever, må arbeidet for å skape motivasjon hos eleven, fremmes. Derfor ønsker jeg å vise hvorfor jeg har valgt å inkludere selv-bestemmelses for utvikling av selv-regulering. Med utgangspunkt i Deci og Ryan (2002) vil jeg belyse hvordan lærere konkret kan arbeide for å skape motivasjon. Jeg vil illustrere dette gjennom Reeves (2002) dialektiske modell for samspill. Tilslutt vil jeg gi en kort sammenfatning av kapittelet i sin helhet.

3.1 Hvorfor selv-bestemmelses teori?

Selv-bestemmelses teori er en motivasjonsteori hvor samspillet mellom mennesker og omgivelsene ligger til grunn for menneskelig utvikling. Teorien ble utviklet av psykologene Edward L. Deci og Richard M. Ryan, rundt midten av 70-tallet. I dag er selv-bestemmelses teori en anerkjent teori, både i arbeidslivet, parforhold, idrett, oppdragelse, helse, utdanning og psykoterapi (Deci & Ryan, 2008).

Deci og Ryan (2002) definerer selv-bestemmelses teori slik:

«Self-determination theory begins by embracing the assumption that all individuals have natural, innate, and constructive tendencies to develop an ever more elaborated and unified sense of self» (Deci & Ryan, 2002:5).

I følge selv-bestemmelses teori (Deci & Ryan, 2002) vil vi mennesker utforske, utvikle og oppsøke utfordringer i omgivelsene våre. Mennesket er aktivt og viljebestemt i sin atferd. Selvet beskrives i selv-bestemmelses teori ved at individet føler en helhet gjennom utvikling innenfra. Dette innebærer at nye erfaringen integreres og blir en del av individet. I følge selv-bestemmelses teori skaper det en opplevelse av oppfylt indre helhet. Kjernepunktet i teorien er at menneskets utvikling virkelig gjøres i den sosiale verden (Deci & Ryan, 2002).

Motivasjon karakteriseres som grunnleggende for læring, fordi det er motivasjonskraften som får mennesket til å igangsette en handling (Pintrich, 2008). Uten motivasjon vil ikke elever være i stand til å ta i bruk læringsstrategier og metakognitive ferdigheter. Det blir viktig med kjennskap til hvordan motivasjon utvikles, slik at lærere kan tilrettelegge for å fremme motivasjon, både hos umotiverte elever mens også hos motiverte elever (Schunk & Zimmerman, 2008). Selv-bestemmelses teori karakteriseres også som den mest omtalte og empirisk utprøvde motivasjonsteorien. Senest i 2010 ble det holdt en konferanse om selv-bestemmelses teori i Belgia, hvor det var representanter fra store deler av verden (Schunk mfl., 2008).

3.2 Selv-bestemmelses teori: Samlebegrep for flere mini-teorier

Selv-bestemmelses teori består av fem mini-teorier; "*Cognitive evaluation theory*", "*Organismic integration theory*", "*Basic Psychological Needs Theory*", "*Causality Orientations Theory*" og "*Goal Contents Theory*". Mini-teoriene inneholder både teori om generelle grunnleggende trekk som gjelder alle mennesker, men også teori som ser på individuelle forskjeller. Hovedbudskapet er at mennesket kan karakteriseres som handlende, reflekterende og proaktiv, og det er gjennom slike egenskaper at vi, i følge selv-bestemmelses teori, opplever trivsel og velvære. De sosiale betingelser får betydning, fordi i følge Deci og Ryan (2002), er det de sosiale betingelser som påvirker opprettholdelsen av disse egenskapene.

I neste avsnitt vil jeg redegjøre for tre av de fem mini-teoriene, som i denne oppgaven vil danner det teoretiske grunnlaget for hvordan motivasjon utvikling, ut ifra selv-bestemmelses teori med betydning for selv-regulert læring (Reeve mfl., 2008).

“*Basic needs theory*” viser til hvordan tilfredsstillelsen av menneskets grunnleggende behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse blir viktig for å kunne fungere effektivt i samfunnet. Den andre mini-teorien, «*organismic intergration theory*», viser hvordan utviklingen av selvet skjer gjennom en internaliseringsprosess. I den mini-teorien blir ytre interesser og verdier internalisert over stadig økende grad av autonom regulering. Den siste mini-teorien «*cognitive evaluation theory*» retter fokuset mot handlingene, aktivitetene og de sosiale betingelsene som regulerer menneskets handlinger og hvordan de er med på å påvirke motivasjonen. Alle tre mini-teoriene gir et bilde av samspillet mellom individet og miljøet, og vil med det kunne bidra til en forståelse på hvordan det sosiale påvirker, slik at motivasjonen enten fremmer eller hemmer utviklingen av menneskets selv-bestemmelses kapasitet (Deci & Ryan, 2002).

3.3 De grunnleggende behovene: “*Basic needs theory*”

I følge Deci og Ryan (2002) er det ingen automatikk i det at vi utvikler oss. Som aktive deltagere i omgivelsene, har vi behov for støtte og næring for at deltagelsen i omgivelsene skal karakteriseres som effektiv. Derfor må våre psykologiske grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet dekkes. Kraftene i våre omgivelser vil enten bidra til å fremme eller hemme utviklingen av disse behovene. Mennesket har et behov for å skape relasjoner til andre mennesker for å kunne utvikle et godt forhold til omgivelsene. De psykologiske behovene er å definere som universelle. For at motivasjonen hos mennesker skal øke, må behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredstilles. Støtten til disse behovene må komme fra omgivelsene individet befinner seg i. I følge Deci og Ryan (2002) er de grunnleggende behovene å definere som essensielle for menneskets mulighet for vekst, derfor vil jeg i følgende utdype hver av disse.

3.3.1 Autonomi

Deci og Ryan (2002) understreker at alle mennesker har behov for å være aktive og autonome. Behov for autonomi handler om at mennesket har et behov for å føle at det er fri vilje og egne valg som ligget bak en handling. Når et menneske er autonomt betyr det at det ikke kontrolleres av andre ytre faktorer. Ved å støtte elevenes selvstendighet gjennom å gi ansvar og vise at man tror på dem, vil man formidler positiv næring til elevenes indre

potensial. Deci og Ryan sammenlikner menneskets behov for tilfredsstillelse med planter behov for vann og næring. Gjennom tilføyelse av vann og næring, vil blomstene blomstre og på den måten unngår man at de visner. Slik er det med mennesket også. Å gi næring til elevenes indre potensial handler om gjøre elevene bevisste i sin egen motivasjon og dermed utfører elevene handlinger i samsvar med egen motivasjon.

3.3.2 Kompetanse

Deci og Ryan (2002) viser til en antagelse om at mennesket har en tendens til å aktualisere sine evner for ferdigheter gjennom handlinger i miljøet. Behovet for kompetanse handler om å kjenne følelsen av å være effektiv og kompetent i samspillet med miljøet. Slik behov vil lede mennesket til å søke utfordringer ut ifra egen kapasitet og aktivt gå ut for å opprettholde, utvikle og utvide denne kapasiteten. Behov for kompetanse presiserer hvor viktig det blir for mennesket å oppleve mestring. At mennesket føler at det får brukt sine iboende ressurser og får erfaring med å oppleve autonomi, gjør at det i større grad blir i stand til å ta egne avgjørelser. Sett i skolesammenheng, vil elevene engasjere seg mer i skolearbeidet når det skjer på egen oppfordring. I selv-bestemmelses teori er ikke kompetanse å anse som en evne eller ferdighet, men en opplevd følelse av mestring.

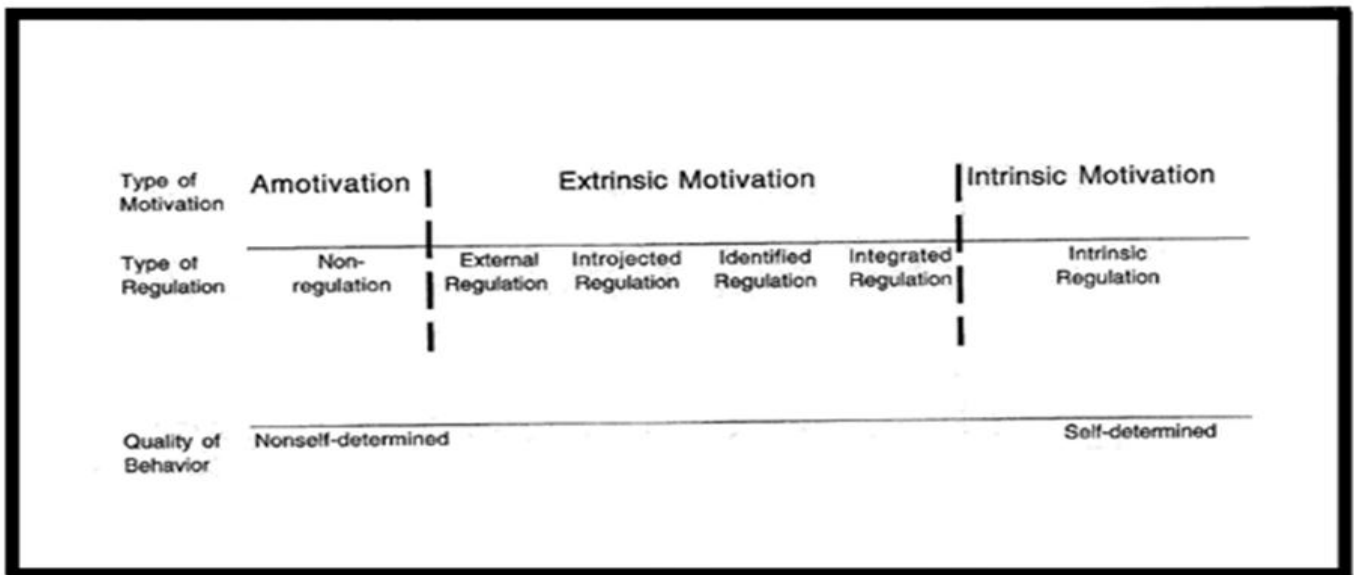
3.3.3 Tilhørighet

Å føle tilhørighet er, i følge Deci og Ryan (2002), å karakterisere som grunnleggende for alle mennesker. Når behovet tilfredsstilles bidrar det til at den indre motivasjonen hos eleven igangsettes. Behovet for tilhørighet viser til betydningen av det å føle seg sett og hørt av andre. Det dreier seg om følelsen av å være knyttet til andre mennesker og omgivelsene rundt. For å oppnå en slik følelse må man være bevisst i sine handlinger ved å bry seg om andre slik at andre også bryr seg tilbake. I en skolesammenheng kan følelsen av tilhørighet dreie seg om at elevene føler at læreren bryr seg, respekterer og verdsetter dem for den de er. På den måten vil lærer kunne fremme følelsen av tilhørighet til en gruppe, et miljø eller et samfunn. Gruppeatferden kan fremmes ved at læreren formidler hvordan eleven bør opptre som medlemmer i en læringsgruppe. Da dreier det seg ikke bare om seg selv, men omsorg for andre i gruppen. Evnen til å vise omsorg for andre regnes som en side ved kvaliteten i motivasjonen. Dette bidrar til å fremme selv-bestemmelsen, sosial utviklingen og trivsel (Deci & Ryan, 2002).

Målet med «*basic needs theory*» er å vise hva tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse betyr for mennesket. Slik tilfredsstillelse vil føre til psykologisk vekst, kreativitet og velvære hos mennesket. Deci og Ryan (2002) hevder at alle de tre psykologiske behovene spiller en nødvendig rolle for individets optimale utvikling.

3.4 Internalisering av holdninger og verdier: “*Organismic integration theory*”

Det er nødvendig å lære barn ulike sosiale krav og ytre faktorer som påvirker handlingsmønster, verdisyn og holdninger. Slike påvirkninger har også betydning for den indre motivasjon. Det betyr at det vil være situasjoner der individets handlinger ikke alltid styres av det indre, men av det ytre. Når handlinger styres av det ytre handler det om at individet styres av noe mer enn det å gjennomføre oppgaven. Slik Deci og Ryan (2002) beskriver de ytre forholdene, er de instrumentelle fordi de blir styrt av de ytre målene fremfor de indre. I slike tilfeller, hvor handlingen styres av ytre forhold, vil de være grunnen til en eventuell fremgang ved aktiviteten. Det kan tenkes at dersom en handling er ytre styrt vil den ikke være autonom, men i følge Deci og Ryan (2002) blir det for bastant å konkludere med at all ytre motivasjon er ikke-autonom. I noen tilfeller kan en handling være mer autonom-styrt enn en annen handling. Det handler om ulike grader av autonomi. En elev kan jobbe veldig med realfagene for å bli sett på som klassens smarteste, mens en annen elev kan jobbe godt med realfagene fordi han ønsker å komme inn på medisin studier. I begge tilfellene er elevene ytre motiverte fordi de motivertes av instrumentelle betingelser, men forskjellen ligger i deres ulike grad av autonomi. Det dreier seg også om kvaliteten på ytre motivasjon. Desto mer integrert den ytre motivasjonene er, desto mer autonomt vil individet oppleve å være. Utvikling av autonomi fører til økende grad av indre motivasjon. For å motivere elever til å gjøre aktiviteter de egentlig ikke synes er så interessante, kan læreren støtte elevenes internaliseringsprosess mot en høyest mulig grad av autonomi



Figur 3.1: Internaliseringsprosessen, (Deci & Ryan, 2002)

Som modellen viser er det fire stadier i internaliseringsprosessen, altså fire ulike grader av autonomi. Det første stadiet, «*external regulation*», er det stadiet hvor det forekommer lavest grad av autonomi. Ved dette stadiet er menneskets handlinger i veldig stor grad ytre styrt hvorav fokuset ligger på hvordan oppnå fordeler med aktiviteten, eller hvordan unngå ulemper. Det andre stadiet, «*introjected regulation*», handler om at handlingene styres av en form for indre press knyttet til individets selvfølelse. Deci og Ryan (2002) forklarer dette stadiet som mer autonomt enn det første stadiet, med at det er individet selv som setter i gang den atferden. Tilfeller som dette kan være når elevene får tildelt en rolle som ikke samsvarer med hvem de egentlig vil være. Da ligger presset på forventningene rundt den rollen og elevene gjør alt for å leve opp til de forventningene. Eksempel på en slik rolle kan være klassens flinkeste. Ved å føle seg presset til å handle slik at forventningene rundt klassens flinkeste kommer til syne, gjør at elevens handling ikke kan betraktes som selvvalgte og dermed handler heller ikke eleven fritt. Det tredje stadiet «*identified regulation*» er stadiet hvor den ytre motivasjonen reguleres gjennom identifikasjonen. Å identifisere seg med ytre interesser vil si at elevene internaliserer en stimuli fordi den har betydning for interessen elevene ønsker å oppnå. Interessen som elevene ønsker å oppnå er viktig fordi interessen anses som personlig viktig for eleven selv. Et slikt tilfelle kan være at en elev ønsker å bli den smarteste i klassen. For å føle seg et steg nærmere den rollen velger eleven å lese mange bøker. Gjennom å lese mange bøker får eleven følelse av å være en smart elev. For denne eleven vil det å være en smart elev være viktig for han. Men å lese mange bøker er ikke

nødvendigvis interessefeltet til eleven. Det fjerde og siste stadiet «*intergrated regulation*» er det stadiet hvor det forekommer størst grad av autonomi. På dette stadiet har den ytre reguleringen blitt en del av eleven og vil dermed være nokså lik indre motiverte handlinger. Men siden de utføres på bakgrunn av deres instrumentelle verdi og ikke elevens naturlige interesse, betegnes de fremdeles som ytre.

I følge Deci og Ryan (2002) blir denne internaliseringsprosessen utrolig viktig for selvbestemmelses teori, fordi elevene selv får mulighet til å internalisere holdninger til egne verdier og interesser. For å kunne internalisere en ytre interesse, som på stadiet 4, er det svært viktig at elevene klarer å se verdien av den, og hvilken betydning den vil få for elevenes egne liv. Utgangspunktet for at elevene igangsetter denne prosessen er for å oppnå autonomi, desto mer støtte elevene opplever å få i interaliseringprosessen, desto høyere grad av autonomi vil de oppleve. I følge Deci og Ryan (2002) er det i miljøer som støtter behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, at de ytre verdiene og interessene blir internalisert og integrert i mennesket.

3.5 Betydning av sosial påvirkning: “*Cognitive evaluation theory*”

Å forstå hvordan indre og ytre motivasjon forholder seg til hverandre, kan være vanskelig. Som for eksempel at ytre belønning også kan bidra til å svekke indre motivasjon. Gjennom «*Cognitiv evaluation theory*» ønsker Deci og Ryan (2002) å forklare endring i oppfatning av årsakssammenheng. «*Cognitive evaluation theory*» handler om å kunne forklare effekten av hvordan de ulike aspekter ved sosial påvirkning kan påvirke individets indre motivasjon. Som vi har vært inne på, karakteriseres den indre motivasjonen som den sterkeste form for motivasjon. Dette fordi indre motivasjon kommer fra personen selv og handlingene som utførers ses på som belønning i seg selv. Elevens læringslyst får stor betydning når eleven er indre motivert for en handling.

Denne kognitive evalueringen eksisterer hos individet og vil kunne påvirke utfallet av individets indre motivasjon. Det er kun individet selv som kan styre denne iboende evalueringen. Teorien hevder at det eksisterer mellommenneskelige forhold som påvirker indre motivasjonen, disse mellommenneskelige forholdene introduseres med omtanke for den enkeltes behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi, og kan bidra til å forsterke individets

opplevelse. Dersom en elev er indre motivert for en aktivitet, vil elevens engasjement for aktiviteten bære preg av egen interesse og verdier, og ikke av å oppnå en form for ytre belønning. Blir ikke de grunnleggende behovene tatt hensyn til, ved for eksempel bruk av press, vil den indre driven hos elevene svekkes. Når en elev, uten å motta noen form for belønning, viser interesse for en aktivitet på eget initiativ og synes at aktiviteten er interessant og morsom, har eleven igangsatt sin kognitive evaluering. Disse evalueringene innebærer at elevene tar et valg, uavhengig av at kanskje de andre elevene for eksempel synes at den aktiviteten er kjedelig. Fordi eleven finner aktiviteten interessant og morsomt vil ikke slike ytre faktorer som for eksempel at de andre i klasse ikke vil delta i aktiviteten, få betydning.

I følge Deci og Ryan (2002) er det to kognitive prosesser som ytre faktorer kan påvirke. Den ene prosessen er følelsen av *kontroll* og *eierskap* til aktiviteten og den andre prosessen dreier seg om følelsen av *kompetanse*. Slik Deci og Ryan ser det, vil grad av autonomi svekkes hos individet dersom følelsen av disse to kognitive prosessene hemmes.

Så lenge en aktivitet opprettholdes vil, i følge Deci og Ryan (2002), elevenes innsats svekkes dersom aktiviteten påføres en form for materiell belønning. Et eksempel på dette kan være i kunst og håndverk timen, hvor eleven maler etter en modell. Alle elevene jobber godt, men plutselig meddeler lærer at det bilde som likner mest på originalen, skal få en premie når timen er over. Når det er varighet i en aktivitet, slik som i dette eksempelet, vil slik materiell belønning som premie til den som har malt tettes opp mot originalen, ha liten positiv effekt på læringsaktiviteten. Studier Deci og Ryan (2002) viser til, fant at positiv tilbakemelding fra læreren i slike situasjoner som denne, kunne ført til at elevenes indre motivasjon i enda større grad blir forsterket.

3.6 Mini-teoriens betydning for indre og ytre motivasjon

Teoriene viser til to motivasjonstyper, indre og ytre. Å være indre motivert handler om å engasjere seg aktivt av egen interesse og glede. Slike handlinger kaller Deci og Ryan (2002) for handlinger som styres av individets iboende ressurser. Elever som er indre motiverte handler ut ifra egne mål og verdier, det vil si autonomt. Slike handlinger blir å se på som belønning i seg selv fordi de ikke styres av ytre press som for eksempel kontroll og belønning. Ytre motivasjon handler om ytre faktorer som er driven bak en handling. Ytre motivasjon er

instrumentell, så lenge den ikke er en del av personligheten. Det kan være vanskelig å forstå hvordan en elev kan motiveres til å verdsette og selv-regulere skolens aktivitet uten å føle ytre press. I følge selv-bestemmelses teori handler dette om internalisering. Internaliseringsprosessen («*Organismic integration theory*») som er nevnt tidligere, viser hvordan elever overfører og tilpasser ytre press til indre psykologiske behov. For mange skoleelever kan et slikt ytre presset være vanskelig å unngå, derfor presiserer Deci og Ryan (2002) hvorfor det blir viktig å fremme internaliseringsprosessen. Flere studier (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008) som har blitt gjort med basis i selv-bestemmelses teori, underbygger nettopp dette, at ved å gi en indre motivert elev en ytre belønning, for eksempel penger etter en indrestyrt handling, vil den ytre formen for belønning overkjøre og påvirke de indrestyrte handlingene. En annen prosess som også vil kunne påvirke elevens indre motivasjon er dersom det skjer en endring i elevens kompetansefølelse og elevens følelse av selv-bestemmelse. Belønning kan ha to sider, den ene handler om informasjon og den andre handler om kontroll. Den av disse to belønningssidene som dominerer vil avgjøre hvilken prosess som igangsettes. Belønning i form av kontroll vil kunne føre til en endring i oppfatning av årsak. Den andre form for belønning, informasjon, vil kunne endre elevens følelse av kompetanse og selv-bestemmelse. I følge Deci og Ryan (2002) vil indremotiverte elever ha evne til å tolke suksess og nederlag mer som informasjon enn som belønning og straff.

3.7 Oppsummering og drøfting

Sentralt i selv-bestemmelses teori blir det dialektiske forholdet mellom det vekstorienterte mennesket og den sosiale konteksten (Deci & Ryan, 2001). Teori skisserer hvordan de grunnleggende psykologiske behovene i møte med det sosiale, enten fremmes eller hemmes. «*Basic theory needs*» handler om hvordan de grunnleggende behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi, kan tilfredsstilles og dermed føre til en mer effektiv fungering i og en bedre mulighet for vekst hos individet. Internaliseringsprosess («*Organismic integration theory*») gjør elevene i stand til å internalisere og tilpasse ytre elementer til de indre psykologiske behov. Elevenes iboende evaluering («*Cognitiv evaluations theory*») påvirker utfallet av elevens indre motivasjon. For å forstå det forholdet som ligger mellom indre og ytre motivasjon, viser Deci og Ryan (2002) til hvordan sosiale krefter og mellommenneskelig

forhold kan påvirke kontrollert- og autonom motivasjon. De ytre elementene kan føre til endringer i elevens egen følelse av kompetanse og selv-bestemmelse (Deci & Ryan, 2002).

Det kan stilles spørsmål om man handler på bakgrunn av at man ønsker, eller fordi man føler man må. Selv-bestemmelses teori viser hvordan de grunnleggende behovene enten fremmes eller hemmes igjennom de sosiale omgivelsene. Dette blir viktig i selv-bestemmelses teori fordi om de grunnleggende behovene fremmes eller hemmes, vil ha betydning for individets utvikling av motivasjon. Autonom motivasjon vil elevene få gjennom følelsen av å bli sett og hørt i klassen. Ved at læreren tilpasser oppgavene til elevens nivå, vil elevene føle seg kompetent til å mestre oppgavene, fordi målet føles realistisk. Når elevene føler tilhørighet til klassen, vil tillitten til omgivelsene vokse og elevene vil i større grad føle trygghet og dermed bedre gi uttrykk for sine meninger. Følelse av å bli styrt og kontrollert av andre, kan utvikle elevenes motivasjon til å bli mer ytrestyrt enn indrestyrt (Deci & Ryan, 2002).

Selv-bestemmelses teori viser hvordan motivasjon utvikles. Når motivasjon fremmes, vil det være en støtte i lærerens arbeid mot å fremme selv-regulert læring i klasserommet. Teorien rommer mange aspekter, blant annet vektlegger den betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev, og elever seg imellom. Den viser også til konkret arbeid for hvordan lærere kan støtte elevens grunnleggende behov, gjennom autonomi-støtte og kontroll. I kapittel 4 vil jeg se nærmere på autonomi og kontroll, gjennom Reeves dialektive modell for samspill i klasserommet (Reeve mfl., 2008). Modellen illustreres hvordan en lærers motivasjonsstil kan domineres av autonomi og kontroll, og hvilke følger dette kan få for elevens utvikle av selv-regulerte ferdigheter.

4 SELVBESTEMMELSES-TEORI I SKOLEN

Slik vi har sett, kan selv-bestemmelses teori karakteriseres som en anerkjent og mye brukt teori. Selv-bestemmelses teori er dessuten applisert på læring i skolen og vi har betydelig forskning å støtte oss til, blant annet fra klasserommet.

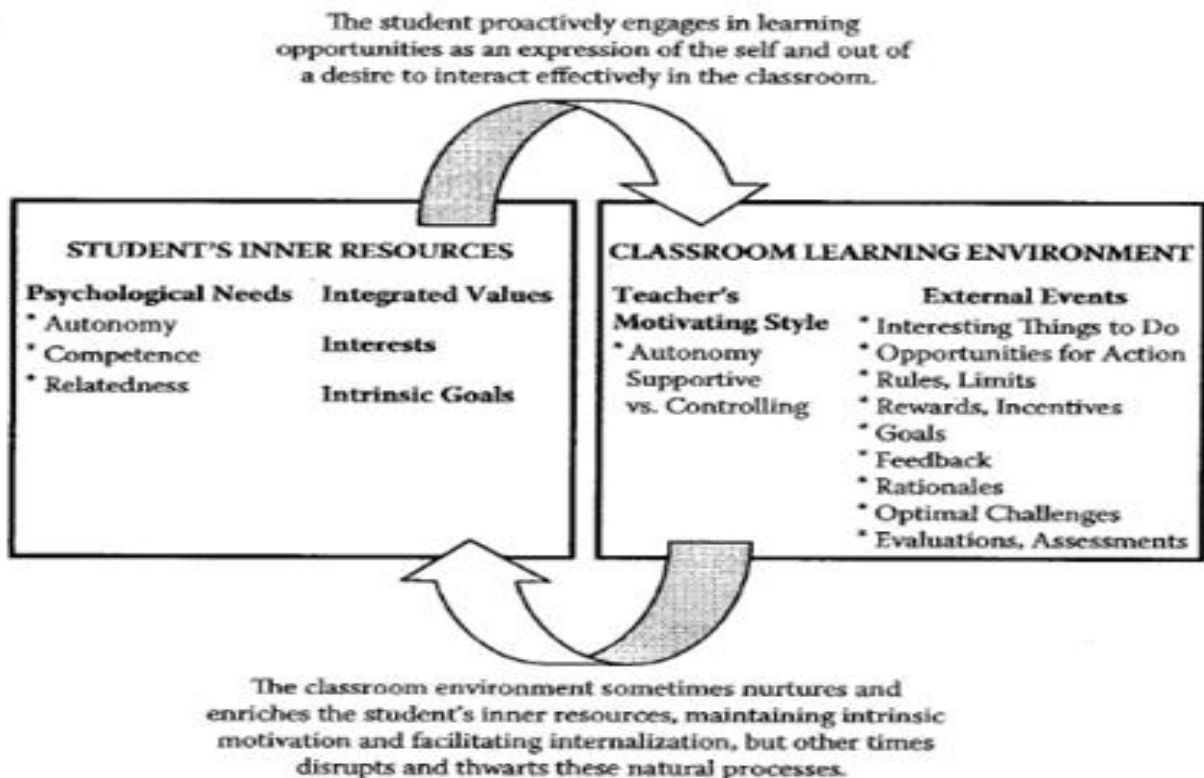
I følge Reeve og Jang (2006) kan elevenes motivasjon i klasserommet forstås i forhold til grunnleggende menneskelige behov, og andre aspekt som drøftes i mini-teoriene som ligger til grunn (se kapittel 3). Elevenes indre ressurser, som personlige interesser, egne verdier og mål, påvirker motivasjonen, samtidig som kvaliteten på disse iboende ressurser reguleres av kvaliteten på relasjonen som skapes i miljøet rundt dem. Å motivere og engasjere umotiverte elever til en læringsaktivitet, kan by på store utfordringer. Derfor vil jeg i dette kapittelet rette fokuset mot lærerens rolle, ved å se på hva lærere sier og gjør i undervisningen som kan bidra til å fremme eller hemme elevenes motivasjon. Med selv-bestemmelses teori som utgangspunkt for utvikling av motivasjon, blir målet å vurdere hva lærere kan si og gjøre for å øke elevenes interesse for læring gjennom å få de til å tro på seg selv og å skape en forståelse av verdien med undervisningen (Reeve mfl., 2008).

Klasserommiljøet, slik Reeve (2006) ser det, er en arena som kan bidra til å fremme eller hemme elevens indre ressurser. Når de indre resursene får støtte gjennom omgivelsene, vil den dialektiske gjensidigheten støtte elevenes autonomi. I neste avsnitt vil jeg, med utgangspunkt i Reeves (mfl., 2008) sin dialektiske modell for samspill i klasserommet, se nærmere på samspillet mellom elevene og deres omgivelser i skolen og se på hvilken innvirkning mini-teoriene kan tenkes å ha i en klasseromskontekst. Deretter vil jeg beskrive hva motivasjonsstiler er og undersøke hvorfor noen lærere er mer kontrollerende enn autonomistøttende i sin motivasjonsstil.

4.1 Reeves dialektiske modell

I følge selv-bestemmelses teori har alle elever indre iboende ressurser som kan utvikles. Disse ressursene karakteriseres som universelle og gir dermed alle elever mulighet til å være delaktige i egen læringsaktivitet og utvikle egen kapasitet. Slik vi har sett er noen av disse ressursene av iboende karakter, slik som behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet,

mens andre ressurser må internaliseres. Internaliseringen skjer gjennom en gjensidig påvirkning mellom elevene og omgivelsene (Reeve 2002). Reeves dialektiske modell (Reeve mfl., 2008) viser betydningen av den gjensidige påvirkningen mellom individ og miljø. For at samspillet mellom elevene og læringsmiljøet skal gi et godt læringsutbytte, må de ulike faktorene som modellen presenterer komme i et positivt samspill. I følge Reeve mfl. (2008) er det en forutsetning at læringsmiljøet tilrettelegger elevenes behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse dekkes.



Figur 4.1: Reeves dialektiske modell (Reeve m.fl., 2008)

Den øverste pilen viser hvordan de indre ressursene motiverer elevene til å engasjere seg i klasseromsaktivitetene. Den nederste pilen viser hvordan klasserommiljøet kan påvirke positivt og fremme elevenes indre ressurser til å skape et godt samspill. Et slikt samspill vil føre til tilfredsstillelse av de grunnleggende behov, som danner grunnlag for motivasjon, engasjement og proaktive elever i skolen. Klasserommiljøet kan også gi en negativ påvirkning, som vil kunne hemme de indre ressursene og føre til et dårligere samspill. Lærerens holdninger og handlinger blir her avgjørende for hvordan eleven blir møtt, fordi læreren kan karakteriseres som den utløsende faktoren for et godt samspill (Reeve mfl., 2008).

Et godt samspill handler om at de mellommenneskelige faktorene, og avhenger for eksempel av kvaliteten på relasjonen som skapes gjennom læreren, og de indre prosessene hos elevene, finner sted. Læreren må ha evne til å lytte, utfordre, være støttende mot løsninger, gi mulighet for selvstendig arbeid, slik at eleven blir aktiv deltager i egen læringsprosess (Reeve, 2006).

4.2 Lærerenes motivasjonsstil

Læreren blir en viktig støtte for elevens engasjement og deltagelse i klasserommet. Engasjement og deltagelse avhenger av kvaliteten på den støtten elevene får. Reeve (2006) redegjør for to motivasjonsstiler som kan karakteriseres som to ytterpunkter: *autonomi-støttende motivasjonsstil* og *kontrollerende motivasjonsstil*. Det betyr at motivasjonsstilen hos lærere kan variere fra å være svært kontrollerende ovenfor hva elevene skal tenke, føle og gjøre i timen, til å være autonomi-støttende hvor elevens tanker, meninger og behov blir tatt hensyn til. Reeve viser i sin artikkel til hvor viktig disse motivasjonsstilene blir, og at forskning viser at elever som har en lærer med autonomi-støttende motivasjonsstil, gjør det bedre i skolen. Autonomi-støttende motivasjonsstil handler blant annet om at lærere gir elevene støtte til indre motivasjon og tilrettelegger for valg muligheter i undervisningen. Bruk av valgmuligheter, rom for utfordringer og konstruktive tilbakemeldinger som vektlegger elevens kompetanse, vil tilfredsstille de grunnleggende behovene hos elevene. Dette støtter opp under elevens opplevelse av autonomi og kompetanse, noe som igjen vil bidra til å styrke elevens indre motivasjon. Reeve og hans kollegaer (2010) presiserer at valgmuligheter i undervisningen, ikke trenger å bety at lærerstyrte oppgaver skal unngås, men at undervisningen styrkes med en kombinasjon av begge deler.

I det følgende vil jeg utdype de to nevnte motivasjonsstilene Reeve (2006) mener er å finne hos en lærer: *autonomi-støttende* og *kontrollerende*. Reeve bruker begrepene autonomi-støttende og kontrollerende som to måter å beskrive hva lærere sier eller gjør som støtter opp og utvikler eller eventuelt hemmer motivasjon og selv-regulering. Ofte vil begge motivasjonsstilene være å finne hos en lærer. Det sentrale blir å se hvem av dem som dominerer. Engasjement og deltagelse i klasserommet vil styres etter hvor mye støtte elevene får i miljøet, og kvaliteten på den støtten. Slik den dialektiske modellen viser (Reeve mfl., 2008), får læreren en sentral betydning for den støtten elevene får i sin utvikling.

4.2.1 Autonomi-støttende motivasjonsstil

Å være autonom-støttende i sin motivasjonsstil definerer Reeve (2009) som «*interpersonal sentiment and behavior teachers provide during instruction to identify, nurture, and develop students inner motivational resources*» (Reeve, 2009:160).

Autonomi-støtte handler om å støtte opp for den lærende sine grunnleggende behov, interesser og engasjement (Reeve, 2006). Det vil si at den autonomi-støttende lærer legger til rette for samarbeid, gir mulighet for valg og bidrar til å utfordre elevens tenkning. Lærere kan ikke direkte gi elevene følelsen av autonomi, men de kan tilrettelegge klasserommiljøet på en slik måte at elevene får den støtten de trenger. På den måten vil de sosiale omgivelsene skape en interaksjon med elevenes indre ressurser slik at de kan erfare autonomi. For eksempel vil bruken av språk være et viktig element for utvikling av autonomi. Hvordan læreren gjennom sine utsagn utfordrer elevene til å tenke selv eller korrigerer elevene om rett og galt, kan være en måte å tilrettelegge på i klasserommet. Reeve (2006) viser til eksempler på ulike tilfeller av språkbruk: autonomi-støttende utsagn kan være ros med konkret tilbakemelding, en hjelptråd mot svaret uten at lærere legger svaret i munnen på elevene, konstruktive svar på elevenes spørsmål og rom for negative følelser og elevenes egne ytringer. Gjennom sin forskning har Reeve (2009) kommet frem til konkret utsagn i kommunikasjon, som er typiske for en autonomi-støttende lærer:

Støtte elevenes indre ressurser: For at læreren skal kunne støtte elevenes indre ressurser, er tankegangen at læreren blant annet må vise at læring kan være en interessant og morsom prosess. Dersom klasserommiljøet dekker elevenes grunnleggende behov, vil elevenes indre motivasjon, i følge selv-bestemmelses teori, karakteriseres som en naturlig prosess. Forskning har vist at elever som får dekket sine psykologiske behov i klasserommiljøet, presterer bedre i undervisningen gjennom et større engasjement for læringsaktiviteten (Reeve mfl., 2010). Bruk av valgmuligheter, optimal utfordring og tilbakemeldinger er ulike måter lærer kan opprettholde elevens opplevelse av autonomi. Når det gis støtte til utvikling og opprettholdelse av elevens indre motivasjon, vil elevene legge mer tid og energi i sitt arbeid. Samtidig presiserer Reeve mfl. (2010) at grensesetting og ulike belønninger også kan ha positiv effekt for elevenes opplevelse av autonomi og utvikling av indre ressurser.

Gi elevene rasjonelle forklaringer: Ved å gi elevene rasjonelle tilbakemeldinger bidrar lærerens forklaringer til å fremme interessen for en aktivitet hos elevene. En rasjonell

forklaring på hvorfor elevene må gjøre en aktivitet av lav interesse, som for eksempel at det er viktig å lære seg å sette opp regnestykker til tross for at det er lettere å bruke en kalkulator, vil være lettere for elevene å få en forståelse for, dersom forklaringen virker overbevisende. Oppnåelse av en slik forståelse gjør at internaliseringsprosessen aktiviseres. Når internaliseringsprosessen igangsettes hos elevene, vil interaksjonen mellom det sosiale (som i dette tilfelle er lærerens rasjonelle forklaring) og elevens indre ressurser internaliseres. Slik internalisering vil kunne bidra til å øke elevens motivasjon for nye læringsaktiviteter (Reeve, 2006).

Kommuniserer informativt: Fordi lærere ofte må be elevene gjøre aktiviteter av lav interesse, blir det viktig at formidlingen som gjøres, skjer igjennom et informativt språk og ikke et 'kontrollerende' språk. Med et informativt språk menes at læreren kommer med saklig og relevant informasjon i forhold til oppgaven, som bygger på rasjonelle forklaringer. Forklaringer rundt en oppgave som bærer preg av kontrollerende utsagn, som for eksempel at lærer sier «...dere må løse den oppgaven i grupper, fordi jeg vil at dere skal jobbe i grupper også», vil ikke gi elevene en rasjonell forklaring og heller ikke støtte opp under elevens motivasjon for oppgaven. Målet er å formidle hva elevene kan gjøre for å få til oppgavene og på den måten vise fremgang for læringsaktiviteten. Når formidlingen tilrettelegges til elevens nivå og skjer gjennom et informativt språk med rasjonelle forklaringer, vil responsen fra elevene være at det virker fornuftig og lysten til å gjennomføre vil finne sted (Reeve, 2006).

Anerkjenne og akseptere negative følelser: I skolen må elevene forholde seg til planer, regler, beskjeder og krav som de ikke alltid er fornøyde med. Det er derfor viktig at læreren ikke avfeier elevenes følelser og holdninger rundt dette, men viser en forståelse for negative følelser slik at elevene føler at de blir lyttet til. Ved at læreren viser forståelse for elevenes ytringer, vil det være lettere for elevene å forholde seg til det de er misfornøyd med, fordi de har fått en følelse av å bli tatt på alvor ved at læreren har tatt elevens perspektiv og vist en anerkjennelse for elevens mening (Reeve, 2006).

For å kunne gi elevene støtte til autonomi, kompetanse og tilhørighet, må læreren ha en vilje til å inkludere og prioritere elevenes perspektiv i undervisningen (Reeve, 2009). I følge Reeve og hans kollegaer (2010) vil autonomi-støttende motivasjonsstil hos læreren ikke bare ha betydning for den daglige oppfølgingen av elevene, men det vil også få betydning for elevenes evne til å regulere sine indre ressurser for å utvikle seg videre i livet.

4.2.2 Kontrollerende motivasjonsstil

Reeve (2009) definerer kontrollerende motivasjonsstil som “*interpersonal sentiment and behavior teachers provide during instruction to pressure students to think, feel, or behave in a specific way*” (Reeve, 2009:160).

En kontrollerende motivasjonsstil hos en lærer vil være en lærertype som gjennom sin kontrollerende væremåte får elevene til å tenke, føle og oppføre seg i henhold til hva læreren finner best. De sosiale omgivelsene som står i interaksjon med elevenes indre ressurser, bærer preg av kontrollerende utsagn fra lærer hvor elevenes perspektiv blir tilsidesatt. En slik motivasjonsstil kan eksistere uten at en lærer er seg bevisst det, nettopp fordi læreren kan tro at elevens handlinger skjer på bakgrunn av deres egen vilje og lyst, mens de egentlig styres av lærerens holdning. Kontrollerende motivasjonsstil hos lærer, karakteriserer en lærer som ser situasjonen fra sitt perspektiv og ‘glemmer’ dermed å ta elevenes perspektiv med i betraktning (Reeve, 2009).

Når en lærer med kontrollerende motivasjonsstil underviser, vil ytre faktorer som for eksempel klistremerker, brukes som motivasjonsfaktor for elevene. Når elevene gjennomfører de oppgavene de skal gjøre, oppnår de et klistremerke som belønning. Dette handler om å bruke ytre forsterkere som motivasjon for handling. Kontrollerende motivasjonsstil bærer preg av et ‘kontrollerende’ språk som dominerer fremfor et informativt språk. Kravene læreren setter til elevene formidles som kontrollerende utsagn som for eksempel: «gjør det», «hent boka», «les den siden», «skriv sånn». Reeve (2009) viser også til hvordan lærere med en kontrollerende motivasjonsstil ofte kan presisere negative konsekvenser som utfall, dersom eleven ikke gjør som de skal; «*er dere ikke flinke i timen nå, blir det ikke skøyter i gymmen i morgen*». Læreren velger å ‘straffe’ elevene ved å ta fra dem en aktivitet av interesse, fremfor å forklare hvorfor de trenger å jobbe i timen. Den mangelfulle rasjonelle forklaringen som en autonomi-støttende lærer ville gitt, gjør at elevene vil jobbe etter ytrestyrte belønninger, noe som vil være uheldig for elevens motivasjon og læring.

Kontrollerende lærere vil i større grad være mindre tålmodige ovenfor elevene og dermed vil elevene også i mindre grad oppleve støtte for å klare å løse utfordringer oppgaver kan by på. Den riktige fremgangsmåten, ut i fra lærerens perspektiv, vil forklares til elevene, mens elevens egne opplevelser eller tanker rundt hvordan oppgaven kan løses, avfeies. Reeve (2009) viser til to måter en lærer kan uttrykke kontrollerende motivasjonsstil på: gjennom

direkte kontroll og gjennom *indirekte kontroll*. Direkte kontroll handler om at læreren motiverer eleven til å utføre aktiviteten ved å vise til konsekvenser av negativ betydning dersom eleven ikke utfører den. Å motivere gjennom indirekte kontroll betyr at læreren motiverer ved å skape indre tvang som skyldfølelse, skam eller angst. Reeve (2009: 161) viser til et eksempel på å motivere gjennom indre kontroll som at læreren sier: «*en flink elev ville vel sett igjennom notatene sine en gang til, ikke sant?*» Når en lærers motivasjonsstil domineres av slik kontroll, vil elevenes perspektiver og behov bli tilsidesatt. Lærers agenda går foran elevens grunnleggende behov og elevene står i risiko for å utvikle dårlige lærerstrategier og svakere kognitiv prosessering. For noen elever kan slike dårlige prestasjoner føre til ingen motivasjon i det hele tatt og dermed heller ingen lyst til å gå på skolen. Når elevene overkjøres av lærerens overbevisning, vil elevens indre ressurser hemmes og elevens utvikling vil, ut ifra selv-bestemmelses teori, svekkes (Reeve, 2006, 2009).

4.3 Hvorfor blir lærere kontrollerende i sin motivasjonsstil?

I et forsøk på å forklare hvorfor lærere kan bli kontrollerende i sin motivasjonsstil, viser Reeve (2009) til ulike 'krefter' («*forces*») som både implisitt og eksplisitt påvirker læreren. Slike 'krefter' kan være ytre faktorer som skolepolitikk, ledelsen, foreldre, sosiale forventinger eller normer. Andre påvirknings faktorer kan være mer av den art som oppstår i klasserommet, som elevens oppførsel og elevens reaksjoner i timen. Disse påvirkningsfaktorer handler alle om ytre former for 'krefter'. Men slik Reeve (2006) ser det vil det også være 'krefter' som er av indrestyrte hos læreren selv, som vil kunne påvirke. Slike indre «krefter» oppstår gjennom lærerens personlighet og av oppfatninger han eller hun har til hvordan elever motiveres. Slik påvirkning har med lærerens tro, verdier, personlighet å gjøre. Disse tre ulike former for «krefter» kan plassere i tre kategorier: *Press «ovenfra»*, *press «nedenfra»* og *press «innenfra»* (Reeve, 2009). I det neste avsnittet vil jeg gå nærmere inn på disse tre kategoriene.

4.3.1 Press 'ovenfra'

Læreren bærer et dobbelt ansvar i sin rolle som lærer. Læreren blir stilt til ansvar for at elevene skal ha de nødvendige kunnskapene som læreplanen setter, samtidig som elevene skal prestere godt i alle fag. Dette har med økt fokus i vårt samfunn på prestasjoner og resultater, som forsterkes gjennom nasjonale- og internasjonale prøver i skolen. Rektor ved en skole vil være svært opptatt av slike prøver, fordi mange av de foreldre som søker barna sine til en skole, søker på bakgrunn av de resultatene som skolen har fått på slike prøver. Ved at læreren kan føle et press fra rektor i forhold til å oppnå gode resultater på prøver, kan læreren ta med seg dette presset til undervisningen og overføre presset til sine elever. På den måte kan lærerens motivasjonsstil bli kontrollerende fordi læreren kan gå fra å være fleksibel og tålmodig i sin undervisning, til å bli med detalj- og prestasjonsfokuseret, fordi all fokuset til læreren ligger på å oppnå gode resultater slik at skolen kan vise til høye skårer på denne type prøver (Reeve, 2009).

Slik Reeve (2009) viser til, er det alltid noen lærere som er kontrollerende i sin motivasjonsstil. Kontroll i den norske skolen kan muligens forstås som en form for kulturell verdsettelse, slik Reeve hevder at den gjør i amerikanske skolekultur. Kontrollerende lærere blir sett på som mer kompetente enn lærere med en autonomi-støttende motivasjonsstil. Desto mer skolen fokuserer på prestasjonstester, konkurranser, evalueringer og overvåkinger, desto sterkere blir presset hos læreren. Hvorvidt det er mer verdsatt å være kontrollerende i sin motivasjonsstil blant lærere i den norske skolen, er vanskelig å si. Forskning sier lite om dette. Men dersom det blir større og større fokus på nasjonale- og internasjonaleprøver med evaluering og overvåking av elevene, vil det kunne føre til at kontroll som kulturell verdsettelse også vil skapes i de norske skolemiljøene.

Reeve (2009) hevder at betydningen av begrepene kontroll og struktur blant lærere, kan misforstås. Lærere ønsker ikke å miste kontrollen over undervisningen i klasserommet, så ved å bruke en kontrollerende motivasjonsstil, kan det være at noen lærere tenker at de må opprettholde kontrollen slik at undervisningen ikke går over til kaos. God struktur oppfattes som strenge regler og krav, og ikke som god kommunikasjon og tydelige og klare beskjeder. For å ha god struktur i et klasserom er det ikke nødvendig med en kontrollerende motivasjonsstil hos læreren. I følge Reeve (2009) er det ikke kontrollerende motivasjonsstil hos læreren som fører til at elevenes innsats i læringsaktiviteten øker, men derimot en autonomi-støttende motivasjonsstil.

4.3.2 Press 'nedefra'

Slik Reeve (2009) beskriver dette presset, vil lærerens personlighet få stor betydning. Press 'nedefra' handler mye om hvordan læreren tolker og forholder seg til elevens oppførsel og reaksjoner i klasserommet, altså det syn læreren har på sine elever. En lærer som oppfatter sine elever som lite motiverte med lavt engasjement for undervisningen, vil kunne la dette påvirke på en måte at han eller hun blir mer kontrollerende. Gjennom slike holdninger vil lærerens tanker om elevene, forsterkes ved at de kan bli sett på som vanskelige og negative i sin atferd, fordi læreren sitter med en oppfattelse av at de er lite motiverte og viser for lavt engasjement i klassen. Slik Reeve (2009) ser det, har elevene en innvirkning på lærerens motivasjonsstil. Det kan dermed se ut til at lærerens tolkning av elevens atferd kan føre til en kontrollerende stil hos læreren.

4.3.3 Press 'innenfra'

Press 'innenfra' handler om lærerens egne kontrollorienterte holdninger og oppfatninger. I følge Reeve (2009) oppstår presset «innenfra» fordi lærere har en tendens til å tro at strategier basert på kontroll er mer effektivt enn strategier basert på autonomi-støtte, når de skal få frem stort engasjement og gode prestasjoner hos elevene. Slik tanke har med «*the maximal operant principle of motivation*» å gjøre. Med dette utsagnet refererer Reeve til at troen på å lykkes kan bli sett på som noe som måles i størrelsen av gevinsten. Troen på belønning kan motivere elevene, men i realiteten kan belønningen også føre til at motivasjonen svekkes, noe som i stor grad undervurderes. En lærer som ikke drives av autonome strategier, vil heller ikke mestre å formidle en autonomi-støttende motivasjonsstil. Slik Reeve ser det, er det gjort for lite forskning på feltet og derfor har vi for lite kunnskap om hva det er i lærerens egne indre ressurser som gjør at han eller hun har en tendens til å bli kontrollerende fremfor autonomi-støttende i sin motivasjonsstil.

For å engasjere elevens klasseromsdeltagelse viser Reeve mfl. (2010) at i tillegg til autonomi-støtte i lærerens motivasjonsstil, vil god struktur i klasserommet også få stor betydning. Jeg vil derfor i neste avsnitt se nærmere på betydningen av struktur i undervisningen.

4.4 Struktur i undervisningen

I artikkel fra 2010 skriver Reeve og hans kolleger at det å involvere elevene i læringsaktiviteter ikke handler om autonomi-støtte *eller* struktur, men det handler om autonomi-støtte *og* struktur. Som jeg har vært inne på tidligere, viser selv-bestemmelses teori til lærerens stil, hvor den kan variere fra svært autonomi-støttende til svært kontrollerende. Det å være autonomi-støttende i sin motivasjonsstil handler om å ta elevens perspektiv, tilrettelegge for deres grunnleggende behov og interesser og gi dem optimale utfordringer som for eksempel utfordrende oppgaver. Reeve mfl. (2010) viser betydningen av struktur i tillegg til lærerens autonomi-støtte. Struktur handler om organisering av undervisningen. Der hvor lærer har god struktur i klasserommet, bidrar det til å øke engasjement hos elevene, ved å holde dem i gang med oppgavene sine, ved å følge oppførselen til elevene og ved å unngå kaos i overgangen fra en aktivitet til en annen. Struktur skapes gjennom at lærer har god kommunikasjon med elevene, gir tydelige beskjeder og forklaringer på hva som skal skje, og ved å fremme elevenes læringsaktiviteter gjennom å eksplisitt orientere og veilede de i sine aktiviteter. Reeve mfl. (2010:589) refererer til Skinner, som definerer struktur slik:

«Structure refers to the amount and clarity of information that teachers provide to students about expectations and ways of effectively achieving desired educational outcomes».

Når det er orden i klasserommet og god oversikt over læringsaktiviteten, er strukturen i undervisningen god (Reeve mfl., 2010). Struktur kan oppfattes som det motsatte av kaos. Kaos i et klasserom kan oppstå når en lærer er usikker eller utydelig. Slike forhold kan føre til at læreren lett mislykkes i sin kommunikasjon med elevene. Hva en strukturert lærer sier og gjør, kategoriserer Reeve og hans kolleger som: 1) å gi klare, forståelige og detaljerte instruksjoner, 2) å gi elevene veiledning i det pågående arbeidet, 3) å gi konstruktiv tilbakemelding på hvordan elevene kan oppnå kontroll over læringsaktiviteten. Elever som vet hva de skal gjøre i undervisningen, oppnår lettere autonomi-støttende tilbakemeldinger fra læreren. Hva en lærer sier og gjør blir viktig, fordi forskning som Reeve mfl. (2010) refererer til, viser at undervisning som inneholder god struktur, gir elevene en mer positiv læringsutvikling enn der hvor undervisningen preges av kaotiske og ustrukturerte forhold.

4.5 Lærer-elev relasjon

Den sosiale konteksten må være støttende ovenfor elevens grunnleggende behov, for at internaliseringen kan karakteriseres som effektiv (Deci & Ryan, 2002). Vi har sett at den sosiale konteksten får stor betydning, fordi den påvirker opprettholdelsen av elevens egenskaper som handlende, reflekterende og proaktiv. For at eleven skal kunne utvikle et godt forhold til omgivelsene, blir det viktig at elevene skaper gode relasjoner med andre mennesker. Relasjon blir derfor et viktig element for at de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet skal fremmes.

Forskning Nordahl (2008) referer til viser at elever som har god relasjon til læreren sin, ser på undervisningen som mer interessant, variert, engasjerende og utvikler lettere en positiv innstilling til skolen, enn de elevene som føler at de har dårligere relasjon til læreren. Nordahl refererer til Atkinson når det gjelder hvordan man forholder seg til andre mennesker. Det kommer også an på hvilke verdier, holdninger, behov og egen personlighet det andre menneske har. Altså vil den kjennskapen vi har om det andre menneske, være avgjørende for hvordan vi oppfører oss mot han eller henne. I følge Nordahl er relasjonen mellom lærer og elev en undervurdert pedagogisk faktor. God relasjon mellom lærer og elev vil ikke bare være til fordel for lærerens forståelse av eleven, men vil også være av positivt betydningen for elevens utvikling.

Stortings.mld.nr.11 (2008-2009), et styringsdokument for ny lærerutdanning, viser til ønskelige satsningsområdene for lærerutdannelsen. Der vektlegges den relasjonelle og den sosiale kompetanse som et satsningsområde for lærerstudenter. Regjeringen ønsker å differensiere lærerutdanningen ved at lærerutdanningen rettet mot de store elevene vektlegger den faglige fordypning, mens i lærerutdanningen rettet mot de minste elevene vektlegger at lærere i større grad har bred kompetanse om grunnleggende ferdigheter. Kunnskap om relasjonsutvikling, hvordan den enkelte lærer kan utvikle god relasjon til eleven sin, er etterspurt.

4.6 Oppsummering

Reeves dialektiske modell (Reeve mfl., 2008) illustrerer hvordan sentrale elementer virker inn i klasserommet og bidrar til å støtte de grunnleggende behovene. Det dialektiske forholdet viser hvilke prosesser som blir sentrale for å utvikle motivasjon i klasserommet og hvordan disse samvirker med hverandre. Konkret arbeid med hvordan motivasjon kan utvikles hos umotiverte elever, vil være en støtte for lærere når de skal fremme selv-regulert læring hos umotiverte elever. Motivasjonsstil hos en lærer karakteriseres som autonomi-støttende eller kontrollerende og får betydning for elevens utvikling av motivasjon. Redegjørelse av disse motpolene, viser hvilke konsekvenser de får for elevens utvikling, velvære og motivasjon. Forskning viser at autonomi-støttende motivasjonsstil gir best støtte til elevenes utvikling av grunnleggende behov, men likevel er lærere betydelige mer kontrollerende. Årsaken til dette, viser Reeve til gjennom sin forskning, har med ulike typer for press som lærere blir utsatt for: press 'ovenfra', 'nedenfra' og 'innenfra'. Engasjement for klasseromsdeltagelsen fremmes gjennom autonomi-støtte, men også undervisning som inneholder god struktur. Å involvere elevene i læringsaktiviteten handler om autonomi-støtte og struktur. God struktur er et resultat av en tydelig og konkret organisering av timen, slik at elevene til en hver tid vet hva de skal gjøre. Det er viktig at forholdet mellom elev og lærer bygger på en god relasjon. Elevene trenger å skape relasjoner med andre, slik at de kan utvikle gode forhold med omgivelsene. Den sosiale konteksten har stor betydning for elevens utvikling av grunnleggende behov, da de står i interaksjon med hverandre og påvirker hverandre gjensidig.

Til nå har jeg presentert hvordan selv-regulert læring kan utvikles gjennom et sosial-kognitivt perspektiv. Fordi motivasjon har vist å være en grunnleggende faktor for læring, har jeg trukket inn selv-bestemmelses teori, for å illustrere hvordan motivasjon kan utvikles hos umotiverte elever. Teorien har vist til elementer som blir viktige for å fremme motivasjon i klasserommet, hvor vi har sett at blant annet lærerens rolle blir viktig. I neste kapittel vil jeg vise til en samlet oppsummering og drøfting av kapittel 2, 3 og 4.

5 SAMLET OPPSUMMERING OG DISKUSJON

For å søke etter svar på det innledende spørsmålet «*Hva kjennetegner selv-regulert læring og hvordan kan lærere arbeide for å fremme selv-regulert læring i skolen*», har jeg delt min søk etter teori, i to deler. Første del omhandler hva som karakteriserer selv-regulert læring, og den andre delen er rettet mot forståelsen av hvordan lærere kan arbeide for å fremme selv-regulert læring i skolen. Selv-regulert læring defineres som:

“... an active, constructive process, whereby learners set goal 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” (Pintrich, 2000: 453).

Selv-regulert læring er en kompleks og sammensatt ferdighet, som utvikles i sosialt samspill over tid (Pressley 1995). Ulike teoretiske perspektiver som sosial-kognitiv, sosio-kulturell og kognitiv teori, har alle egne drøftinger av hvilke prosesser som er sentrale for utvikling av selv-regulert læring (se kapittel 2). Jeg har valgt et sosial-kognitivt perspektiv som grunnleggende fundament, da mye forskning på selv-regulert læring er foretatt i dette perspektivet. Selv-regulert læring kjennetegnes i sosialt-kognitivt perspektivet ved at elevene er aktive, motiverte og søkende deltagere i egen læringsprosess, slik Zimmersmans modell illustrerer (2011). Elevene setter egne mål for læringsaktiviteten og standarder for å nå målene, som de overvåker underveis. Utviklingen karakteriseres som en syklisk prosess (Zimmerman & Schunk, 2000), hvor personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer konstant er i forandring. For at elevene blant annet skal bruke læringsstrategier de har tilegnet seg og vurdere egne framgang, må motivasjon opprettholdes. Forskning har vist at motivasjon er en nøkkelfaktor for å holde utvikling av selv-regulering ved like (Schunk & Zimmerman, 2008). Elever med selv-regulerte ferdigheter gjør det bedre i utdanningssammenheng (Zimmerman & Schunk, 2011).

I del to har jeg søkt å besvare «*hvordan lærere kan arbeide for å fremme selv-regulert læring i skolen*», gjennom internasjonal og norsk forskning. Det finnes mest forskning på selv-regulert læring i høyere utdanning (Boekaertes mfl., 2000), men jeg har valgt å avgrense

oppgaven mot småskoletrinnet, fordi vi vet at denne sammensatte ferdigheten tar tid å utvikle og derfor viktig å start å utvikle tidlig (Pressley 1995).

Internasjonal forskning på utvikling av selv-regulert læring i småskoletrinnet er mer sparsom. Perry har imidlertid sammen med ulike medarbeidere (2002; 2004; 2007a; 2007b), gjort flere interessante studier på feltet. Hun presenterer innovasjonsarbeidet med grupper lærere og lærerstudenter (se punkt 2.5.1.1), hvor de sammen skulle diskutere og hjelpe hverandre med aktiviteter de kunne bruke i undervisningen for å utvikle selv-regulering i tidlige skoleår. Resultatene har vist positiv effekt på å forbedre klasseromsundervisningen, slik at selv-regulert læring fremmes. Perry og medarbeiderne fokuserte spesielt på *komplekse oppgaver*, som viktige for å fremme selv-regulert læring. Slike oppgaver forutsetter at elevene setter mål, utvikler standarder for å nå målene og reflekterer og vurderer over egen fremgang. Komplekse oppgaver setter i gang de sykliske prosessene Zimmermans (2011) modell illustrerer som karakteristiske for utvikling av selv-regulering. Perry og hennes medarbeidere (2007a) viser også til betydningen vurdering har for utvikling av selv-regulering.

Selv-regulert læring er ikke et begrep i norske styringsdokumenter innen utdanning. Likevel har vi sett at Kunnskapsløftet (2006) presiserer alle sentrale faktorer som inngår i selv-regulering; mål, strategier, refleksjon og motivasjon. Det er lite norsk forskning på hvordan selv-regulert læring kan fremmes. Prosjektet «*Vurdering for læring*» (se punkt 2.6.2), gir et bidrag. Vurdering av eget læringsarbeid er viktig for utvikling av selv-regulering, spesielt når elevene fra et tidlig tidspunkt, aktiviseres i vurdering både av andre og av seg selv. Bruk av arbeidsplaner, som i en tid har vært populært i norsk skole, ser ut til å hemme mer enn å fremme selv-regulering (Olaussen, 2009). Selv om trening i konkret arbeid for å utvikle selv-regulert læring ser ut å være effektivt, vil det ikke vare ved dersom motivasjonen ikke holdes ved like (Schunk & Zimmerman, 2008). Motivasjon blir grunnleggende for å lykkes med dette arbeidet. Jeg har derfor søkt etter mer utdypende svar på andre ledd i den innledende problemstillingen, om hvordan motivasjon kan utvikles på småskoletrinnet. Jeg har valgt selv-bestemmelses teori («*Self-determination theory*»), fordi den omfatter ulike aspekter på motivasjon i klasserommet (se kapittel 3 og 4).

Selv-bestemmelses teori består av ulike mini-teorier, hvor «*Basic needs theory*», «*Organismic ingegration theory*» og «*Cognitive evaluation theory*», er viktige for forståelsen av motivasjon i klasserommet. De grunnleggende psykologiske behovene fremmes eller hemmes i møte med det sosiale, derfor blir lærerens rolle sentral. Følelsen av å bli styrt og kontrollert

gjør motivasjon til mer ytre- enn indrestyrt. Dersom støtten læreren gir elevene dominerer av kontroll fremfor autonomi, vil følelsen av å bli sett og hørt i klasserommet, svekkes.

Reeve mfl. (2008) diskuterer hvordan lærere kan arbeide for å fremme motivasjon i klasserommet ut ifra selv-bestemmelsesteoretisk perspektiv, gjennom den dialektiske klasseroms modell (se kapittel 4). Reeves dialektiske modell illustrerer betydningen av samspill i klasserommet og hvordan mini-teoriene samvirker med hverandre i denne konteksten. Samspillet mellom elev og læringsmiljø, kommer positivt ut der hvor internaliseringen er et resultat av gjensidig påvirkning mellom elev og miljø. Læreres tilrettelegging for samarbeid, mulighet for valg og støtte til å utfordre elevenes tenkning, kjennetegner autonomi-støtte. Forskning viser at slike arbeidsmåter utvikler elevens evner til å regulere sine indre resurser. Arbeidsmåten karakteriseres som en konkret måte lærere kan bruke for å skape motivasjon hos elevene. Senere argumentasjoner fra sentrale forskere innen selv-bestemmelses teori, påpeker at det ikke bare er autonomi-støtte som er viktig, men at autonomi-støtte og struktur blir viktige elementer for utvikling av motivasjon og selv-regulert læring (Reeve mfl., 2010).

Da intensjonene for å fremme selv-regulert læring inngår i norske styringsdokumenter, til tross for at vi ikke har forskning på feltet, blir det interessant å undersøke nærmere hva som gjøres i norske klasserom for at elevene kan iverksette strategier, vurdering og motivasjon for læring. Spørsmål vi kan stille er: Anvender lærere komplekse oppgaver, gis det rom for vurdering av egen læringsprosess og vektlegges struktur i undervisningen? Likeledes, dominerer motivasjonsstilen av kontroll som internasjonal forskning påpeker er tilfelle? Disse elementene vil jeg se nærmere på gjennom mitt empiriske arbeid. Derfor presiserer jeg følgende problemstilling med fire delspørsmål:

”På hvilken måte arbeider en ‘god’ lærer på småskoletrinnet for å utvikle motivasjon og selv-regulert læring?”

- På hvilken måte gir lærer undervisningen struktur og hvor informativ er den?
- Hvordan kan oppgavene karakteriseres i forhold til kompleksitet?
- På hvilken måte oppfordres elevene til å vurdere hverandres arbeider eventuelt egne arbeider?

- Kan lærerens motivasjonsstil karakteriseres som autonomi-støttende eller kontrollerende ut ifra et selv-bestemmelsesteoretisk perspektiv?

Tydlig veiledning i forhold til hvordan lærere konkret kan arbeide for å fremme dette fenomenet i skolen, blir viktig. Forskning (Perry mfl., 2007a) viser at lærere har felles mål om å skape selvstendige og reflekterte elever, men at de er uvitende om hvordan dette gjøres. Derfor må lærere vite hva de kan gjøre for å fremme de ulike ferdighetene og spesielt motivasjon hos elevene, for å skape selv-regulerte ferdigheter. Det er ofte lettere å lære av ting som fungerer, som for eksempel god undervisning, enn å lære av undervisning preget av kaotiske forhold. Derfor velger jeg å gå inn i et klasserom til en lærer som karakteriseres som 'god'. Jeg håper min empiriske analyse kan bidra med ideer som kan være tjenlige i veiledning av lærere.

6 METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metoden som er brukt for datainnsamling og analyse for å kunne belyse problemstillingen:

”På hvilken måte arbeider en ‘god’ lærer på småskoletrinnet for å utvikle motivasjon og selv-regulert læring?”

Jeg ønsker å finne ut hvorvidt en lærer som omtales av sin rektor som ‘god’, også vil fremtre som ‘god’ ut fra hva forskning sier er viktig for å utvikle motivasjon og selv-regulering i klasserommet.

Undersøkelsen min er gjennomført ved tilgang til data fra et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo, *”Utvikling av motivasjon og selv-regulert læring i fagene lesing og skrivning i løpet av de første skoleårene (2.-4.klasse)”*. Bodil Stokke Olaussen har ledet en tverrsnittsstudie som fokuserer på utvikling av motivasjon og selv-regulert læring i faget norsk. Det overordnede målet til dette forskningsprosjektet er å få en forståelse av samspillet både mellom lærer og elever, og elever i mellom, har å si for utvikling av motivasjon og selv-regulert læring. Klasseromsdiskusjonen blir sentral for å få en dypere innsikt i hva som foregår og konsekvensene for læring. Metodisk er dette en fler-kasus studie, med videoobservasjon som den sentrale datasamlingsmetoden. Dataene er analysert med Videograph (Rimmele, 2002), hvor både aktiviteter og språklige ytringer som skjer i undervisningen, kodes langs en tidslinje. Det er også foretatt intervjuer med de aktuelle lærerne. Prosjektet har vart fra 2007 til 2011. Deler av prosjektet skjer i samarbeid med Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.

6.1 Design: En kasusstudie av en ‘god’ lærer

Yin (2009) beskriver forskningsdesign som den logiske planen som skal føre undersøkelsen fra et sett av ubesvarte spørsmål, til svar og eventuelt løsninger.

For å svare på problemstillingen om på hvilken måte en omtalt ‘god’ lærer jobber for å utvikle motivasjon og selv-regulert læring, har jeg fått tilgang til et kasus fra studien som er omtalt ovenfor. Mitt utvalgte kasus er som nevnt definert som ‘en god lærer’ av rektor ved den aktuelle skolen. Jeg vil se på hvorvidt den ‘gode’ læreren fremstår som ‘god’ også ut fra

perspektiver på utvikling av motivasjon og selv-regulert læring. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på oppgavens problemstilling, som er presisert i fire delspørsmål. Deretter utdyper jeg designet og forarbeid til studien. Videre vil jeg beskrive kasus, orientere om datainnsamling og valg av tidssekvenser for analyse og analysearbeidet. Tilslutt viser jeg til betydningen av kvalitetssikring av undersøkelsen gjennom validitet og reliabilitet, samt omtale av muligheten for generalisering og etiske vurderinger.

6.2 Forskningsspørsmål

Problemstillingene nedenfor danner utgangspunktet for det empiriske arbeidet:

«På hvilken måte arbeider en 'god' lærer på småskoletrinnet for å utvikle motivasjon og selv-regulert læring hos elevene?»

Jeg vil i denne sammenheng undersøke hvorvidt en lærer som omtales som 'god', også vil fremtre som god ut i fra perspektiver litteraturen mener er sentrale for å fremme utvikling av motivasjon og selv-regulert læring.

- a. På hvilken måte gir lærer undervisningen struktur og hvor informativ er den?
- b. Hvordan kan oppgavene karakteriseres i forhold til kompleksitet?
- c. På hvilken måte oppfordres elevene til å vurdere hverandres arbeider eventuelt egne arbeider?
- d. Kan lærerens motivasjonsstil karakteriseres som autonomi-støttende eller kontrollerende ut ifra et selv-bestemmelses perspektiv.

6.2.1 Design

Forskningsdesignet for denne studien er et enkel-kasus-design med flere analyseenheter. Yin (2009) omtaler det som «*single case study design with embedded units of analyses*». Undersøkelsen består av et kasus (én 'god' lærer). Flere analyseenheter står til rådighet. Jeg har flere videoobservasjoner av undervisning til den aktuelle læreren, som jeg kan sammenligne med hverandre. Yin (2009) beskriver dette som studier av et fenomen i kontekst. Kasusstudier undersøker et fenomen ("case") i dybden i nåtid. Denne

undersøkelsen er et dagsaktuelt tema fordi det dreier seg om faktiske mennesker i en reell kontekst. For å oppnå en god forståelse av fenomenet, blir kjennskapen til konteksten svært viktig. Jeg ønsker å observere hendelsene i den kontekst aktørene befinner seg i. Ved å velge et enkelt-kasus-studie, har jeg hatt mulighet til å følge en lærers undervisning i dybden for hva vedkommende sier og gjør for å utvikle motivasjon og selv-regulert læring i ulike undervisningsøkter. Et kasus kan ikke anvendes til generalisering mot en populasjon, men diskuteres mot gjeldende teori. På denne måten vil man kunne verifisere, falsifisere eller supplere teorien med nye funn. Yin (2009) viser til analysestrategier for validitets og reliabilitets vurderinger som kan bygges inn i dette designet for å sikre kasusstudiers kvalitet. Derfor vil jeg gå nærmere inn på disse momentene litt senere i kapittelet (se punkt 6.5.1 og 6.5.2).

6.2.2 Utvalg

Læreren (kasus) er en kvinne med god utdanning som har jobbet mer enn fem år som lærer i skolen. Hun underviser i en klasse på 15 elever på 3.trinn i småskolen. Skolen ligger i et jordbruks- og industriområde på Østlandet. Den sosioøkonomiske statusen i dette område kan karakteriseres som middels. Skolen har to og tre parallelle klasser fra 1.-6. trinn.

Det er rektor ved den skolen som har karakterisert lærer som 'god'. Prosjektleders forståelse av rektors utsagn, var at læreren var god både til å undervise elevene faglig, og å holde god orden i klassen. Jeg ønsker å utfordre denne vurdering ved å legge kriterier for utvikling av motivasjon og selv-regulert læring på utvalgte undervisningssekvenser hos denne læreren, for å vurdere hvorvidt hun er god ut fra dette perspektivet. Fokus i arbeidet er på lærer som utvalgt kasus. Elevene vil også ha betydning for samtalen i klasserommet, men hovedfokus rettes i denne sammenheng mot lærer.

6.2.3 Forarbeid

Jeg sendte en forespørsel til prosjektansvarlig om å få låne data fra det omtalte prosjektet. Etter positiv tilbakemelding fra prosjektleder, sendte jeg en søknad til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om å benytte de aktuelle dataene (se vedlegg). Alle foresatte til elevene som er med på videoene, har godkjent bruk av videoene for videre forskning, blant annet masterstudenter. Etter klarsignal fra NSD, fikk jeg tilgang til datamaterialet og kunne starte mitt analysearbeid.

6.3 Innsamling av data og valg av sekvenser for analyse

Dataene består av videofilmer fra fire dager, hvor forskergruppen fulgte klassen fra oppstart om morgenen og de to første arbeidsøktene. Filmingen av undervisningen er gjort med to videokameraer, et kamera som fokuserte og fulgte læreren ('lærerkamera') og et som fokuserte og fulgte elevene i utvalgte samarbeidsgrupper ('elevkamera'). Det er lærer som er i fokus i dette arbeidet, og kun data fra 'lærerkamera' er brukt. All verbal kommunikasjon ble fanget opp med en trådløs mikrofon, som lærer hadde på seg i undervisningen.

6.3.1 Valg av sekvenser for analyse

Analysesekvensene er valgt på bakgrunn av kjennskap til hva som foregår i klasserommet. De tidssekvensene som ble valgt, måtte være egnet for å besvare delspørsmålene. Fra de fire dagene med videofilming av undervisningen, har jeg valgt 4 sekvenser fra hver dag, for utdypende analyse. De fire sekvensene er: 1.-oppstart av timen; 2.- arbeid med oppgaver individuelt eller i grupper; 3.-lærer veileder knyttet til individuelt arbeid eller gruppearbeid; 4.- avslutning av timen. Hver sekvens har en lengde på 5 minutter. Totalt utgjør analysen 20 minutter per dag. Det utgjør 80 minutter totalt med en serie på 4 sekvenser á 5 minutter hver dag i til sammen 4 dager.

1. Oppstart av timen

Jeg har valgt de 5 første minuttene av timene for å observere hvordan lærer gir undervisningen struktur. Struktur er ofte sammenvevd med type oppgaver som gis. Analysene av denne tidssekvensen brukes til å besvare delspørsmål 1. Sekvensen er valgt, fordi struktur handler om å organisere undervisningen og det skjer oftest i første del av timen. Læreren gir beskjeder om timens innhold og oppgaver, og organiserer undervisningen sammen med elevene. Det teoretiske grunnlaget for fokus på struktur bygger på artikkelen til Reeve mfl., (2010): «*Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure*».

2. Arbeid med oppgaver individuelt- eller i grupper

Denne sekvensen blir benyttet til å vurdere hvilken type oppgaver elevene vier tiden til (delspørsmål 2). Er de komplekse slik at de rommer muligheter til å bidra mot utvikling

av selv-regulering ved at elevene må sette mål, og være strategiske for å løse dem? Jeg har her støttet meg til at Perry og kollegene hennes (2011) er svært opptatt av betydningen komplekse oppgavetyper har for utvikling av selv-regulert læring.

3. Lærer gir veiledning knyttet til individuelt arbeid eller gruppearbeid

Denne tidssekvensen viser hva lærer sier og gjør under individuell veiledning. Her ønsket jeg å undersøke i hvilken grad lærer var autonomi-støttende eller kontrollerende i sin motivasjonsstil (delspørsmål 4). Det teoretiske grunnlaget for dette spørsmålet ligger blant annet i Reeve mfl.(2008), hvor autonomistøtte ser ut å bidra til utvikling av motivasjon og aspekter ved selv-regulering. Lærers kommunikasjon med elevene ved individuell veiledning er grunnlag for denne vurderingen.

4. Oppsummering av timen

Det er interessant å se om lærere gir rom for at elevene skal vurdere hverandre og seg selv etter en arbeidsøkt. For eksempel: Hva har de fått til? Hva syntes de var vanskelig? Hva gjorde de bra og hvordan kan de blir bedre til neste gang? Dette er mulig å observere om læreren samler elevene før timen er over og utfordrer dem på vurdering (delspørsmål 3). Utvikling av evne til egen-vurdering er sentralt i utvikling av selv-regulert læring, både i Zimmermans (2011) modell og i Perry og medarbeideres forskning (2002). Vurdering av hverandre er trolig lettere enn å vurdere seg selv, og kan være en god inngangsport til kritisk blick på eget arbeid.

6.4 Analyse

Analysekategoriene som jeg har brukt er videreutviklet fra teori om selv-regulert læring (Zimmerman, 2002; Perry mfl., 2002) og dels fra Reeve (mfl., 2008) sin operasjonalisering av autonomi-støtte og kontroll ut fra selv-bestemmelses teori, og deres diskusjon om betydningen av struktur.

6.4.1 Beskrivelse av analysekategoriene

Nedenfor viser jeg til en beskrivelse av de ulike analysekategoriene og hvilke del-problemstillinger de har til hensikt å besvare. Jeg har delt kategoriene i to deler. Den første

har utspring i motivasjonsteori og den andre i selv-regulert læring. Først presenterer jeg de ulike analysekategoriene, for så å begrunne hvorfor jeg har valgt dem.

Del I: KATEGORIERE KNYTTET TIL MOTIVASJON

Kategori 1: «Struktur»

Det kan stilles spørsmål ved hva struktur har med motivasjon å gjøre. Jeg knytter struktur til det å lage rammer og gode forutsetninger for motivasjon, ut fra at det er motivasjonsteoretikerne som bringer struktur inn i debatten i (Reeve mfl., 2010). Ut fra deres drøfting kodes struktur der hvor lærer gir beskjeder om hvordan elevene skal jobbe og hva elevene kan forvente av oppgaver igjennom arbeidsøkta. Det er viktig å skille mellom å gi undervisningen struktur, og å ha en kontrollerende motivasjonsstil. Struktur dreier seg om retningslinjer og informasjon for læringsaktivitetene som skal skje. Kategorien struktur er gitt tre mulig verdier: *meget god struktur*, *god*, eller *ikke god struktur*. Et eksempel på *meget god struktur* kan være når lærer, i tillegg til hva som skal gjøres umiddelbart, presenterer andre oppgaver elevene kan begynne på når de er ferdige. For at elevene ikke skal glemme planen for dagen, skrev lærer ned planen for timen på tavla.

Eksempel fra tavla:

Når dere er ferdig med fortellingen kan dere:

- Jobbe med forsiden av fortellerboka (husk overskrift og bilde)
- Øve på å lese fortellingen din for lesevenn
- Jobbe videre med A-plan

God struktur karakteriseres av at det ikke foreligger noen uklarheter om hva som skal skje, sånn at lærer ved flere tilfelle må gjenta hva som skal foregå. *Ikke god struktur* er karakterisert av at lærer er lite forberedt og det utvikler seg lett uro i gruppen, fordi elevene ikke vet hva de skal gjøre. Delspørsmål 1 besvares med analyser fra kategorien ”struktur”. Resultatene presenteres med stolpediagram over anvendt tid knyttet til de ulike verdier som meget god, god, eventuelt dårlig struktur, i de analyserte tidssekvensene på 5 min ved oppstart hver dag.

Begrunnelsen for å ta inn denne analysekategorien, for å vurdere hvorvidt vår 'gode' lærer også fremmer motivasjon og selv-regulering, er at nyere forskning viser til struktur i klasserommet som grunnlag for å gi god autonomi-støtte (Reeve mfl., 2010). Man må bli fort ferdig med hva man skal gjøre, for så å komme over på en diskusjon om fag, hvor autonomi-støtten er aktuell.

Kategori 2: «Autonomi-støtte og kontroll»

Kategoriene 'autonomi-støtte' og 'kontroll' baserer seg på Reeve & Jang (2006) sin artikkel om «*What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity*» og Reeves (2006) artikkel om «*What autonomy supportive teachers do and why their students benefit*». Under autonomi-støtte har jeg valgt ut 6 kategorier og under kontroll har jeg valgt ut 7 kategorier etter av Olaussen & Wigdels (2008) tilpasset av Reeve og Jangs (2006) kategorier.

Disse kategoriene brukes til å besvare lærers motivasjonsstil (delspørsmål 4).

Analysekategorier for autonomi-støtte:

1. «Providing rationales»: Søker å oppnå en forklarende beskrivelse av hvorfor noe går fra a til b. (Elev spør: «*skrives ordet snøstorm i et ord?*» Lærer svarer: «*Ja, det er sammensatt av to ord, snø og storm*»).
2. «Asking students»: Når lærer spør elevene spesifikt hva de vil eller ønsker, («*Du kan spørre meg dersom du trenger hjelp*»).
3. «Empathic statements»: Kommunisere forståelse av elevens perspektiv eller erfaringer («*Mellomrom ja, ellers blir det vanskelig å lese, det vet du*»)
4. «Being responsive»: Konstruktiv respons på elevens spørsmål og invitasjon til refleksjon, lærer er i imøtekommende på elevens spørsmål.
5. «Praise as informational feedback»: Kodes når lærer bygger dialogen med faglige innspill, slik at meningen kommer tydelig frem. Det kan for eksempel være: «*Fint at du bruker ordet 'plutselig', for da skjønner man at nå hender det noe*».

6. «Offering encouragements»: Baserer seg på at lærer gir hint for å prøve å få frem erfaringer hos eleven som kan bidra til fremgang., som for eksempel: «*Du har vært på fjellet med pappa, så du vet hvordan det er der*».

Analyse kategorier for kontroll:

1. «Exhibiting solutions»: Lærer oppfordrer ikke elevene til egen tenkning. Før elevene rekker å finne en løsning, så kommer lærer med en løsning for dem. For eksempel: «*Sett strek til riktig ord... skal vi se: gjør sånn da*».
2. «Uttering directives, commands»: At lærer ofte kommanderer med gjør sånn, flytt, sett inn, snu for å presisere noe elevene må gjøre. Hva som skal gjøres og hva som er gjort blir et stort fokus, for eksempel at lærer sier: «*Du behøver ikke gjøre sånn. Ta vanlig gråblyant, så skriver du som du pleier*».
3. «Asking controlling questions»: Lærer stiller kontrollerende spørsmål til elevene, som for eksempel: «*Den skrivinga di, kan jeg få se litt på den?*»
4. «Deadline statements»: At lærer legger et tidspress på arbeidet elevene holder på med, for eksempel: «*Dette må dere være ferdige med før neste time, da må vi videre*».
5. «Praise as contingent reward»: Lærer berømmer hvor flinke elevene er, uten at det er konkret til problemløsningen, for eksempel: «*Elev sier: jeg er ferdig med a-plan. Lærer svarer: Å... allerede? WOW! Har du bare morsomme ekstra oppgaver igjen du da?*»
6. «Criticizing the students»: Når lærer ved gjentatte ganger kritiserer eleven, som: «*Nå må du ikke forstyrre, nå turner du mye rundt!*»
7. «Ignoring students questions»: At lærer kontrollerer hva som er viktig å snakkes om. Lærer avviser elevens invitasjon til å snakke om et tema, for eksempel: «*Elev: Jeg synes denne var vanskelig. Lærer: Var det vanskelig det du ikke har gjort eller det du klarte? Elev: Nei, det var det som... Lærer avbryter: Jeg synes du har gjort nok her jeg. Da kan du farge*».

Reeve og Jangs (2006) arbeid gir oss et forskningsbasert grunnlag for utsagn som kan vurderes å være autonomistøttende og kontrollerende. Resultatene av de enkelte kategoriene (tidsbruken i den analyserte tidssekvensen) slås sammen til et uttrykk for autonomistøtte og et for kontroll.

DEL II: KATEGORIER KNYTTET TIL SELV-REGULERT LÆRING

Kategori 3: « Komplekse oppgaver »

Denne kategorien hjelper med å kartlegge hva slags oppgavetyper elevene jobber med (delspørsmål 2). Denne analysekategorien har utgangspunkt i forskningen til Perry og medarbeidernes (2004) om hvilke oppgavetyper som er viktig for utvikling av selv-regulert læring. Oppgavene læreren gir elevene, kodes etter vanskelighetsgrad i form av om de er *komplekse*, *middels vanskelige* eller *enkle*. Eksempel på en oppgave som kodes som *kompleks*, kan være:

Å skrive en fortelling ut ifra et bilde, hvor elevene skal orientere for eksempel om hvem som er med, hvor det hender, når det hender, hva som hender. De skal skrive fortellingen, lese den for en venn, og gi tilbakemelding om to saker som var bra til en fortelling de hører. De skal passe på å ha fortellerstemme når de leser, så det ikke blir kjedelig å høre på.

En slik oppgave byr på mange utfordringer, og elevene står ganske fritt til å lage egne mål og standard for å nå målet. En oppgave som kodes som *middels vanskelig*, har noen element som fremmer selv-regulering, men kravene til egen målsetting og standard for hvor godt det skal gjøres, er minimale. Det kan være en oppgave hvor du skal fylle ut ord og setninger i norskoppgaver. Oppgaver som karakteriseres som *enkle*, kan være oppgaver med fasitsvar som for eksempel «*Er Bergen hovedstaden i Norge?*». Du trenger ikke sette mål eller anvende varierte strategier for å finne svaret. Resultatet presenteres i stolpediagram over hvor mye tid som brukes til oppgaver som er komplekse, middels eller enkle å løse.

Kategori 4: «Vurdering»

Denne kategorien er videreutviklet fra den sykliske modellen til Zimmerman (2011), og finnes også drøftet i Perry og medarbeideres forskning (2002). Kategorien skal besvare delspørsmål 3. Gjennom koding av siste del av timen ønsket jeg å fange opp om lærer skaper rom for vurdering av læringsarbeidet, og i så tilfellet hva blir vurdert og hvor stor del av tiden går med til dette. Kategorien er delt i to underkategorier: Vurdering av seg selv og vurdering av andre. Et eksempel på vurdering av andre er:

På slutten av arbeidsøkten samler læreren elevene og spør hver og en hva lesevennen hadde kommentert var bra ved fortellingen deres. Elevene evaluerte hverandre høyt i klassen, og lærer påpekte det var viktig å høre på hverandre, for da fikk de gode ideer til hvordan de kunne forbedre vurderingen sin neste gang, og hva de kunne tenke på når de skrev for å bli bedre.

Vurderingskategorien kodes i forhold til tidsbruk til vurdering av andre og til vurdering av seg selv. Kategoriene oppsummeres i stolpediagram over tidsbruken i de analyserte 5 minuttssøkvansene i slutten av timen hver dag.

6.4.2 Analysestrategi

Først analyseres søkvansene på de ulike dagene hver for seg, med presentasjon av en dag som fremstår som et godt eksempel. Som strategi for å se om lærer viser en trend over de dagene videofilmingen foregår, har jeg brukt mønstersammenlikning eller «*Pattern matching*» (Yin, 2009:136). Gjennom mønstersammenlikninger vil jeg kunne observere om lærer viser et stabilt handlingsmønster i observasjonsperioden. Ukjente personer (forskerne) og kameraene i rommet kan bidra til at undervisningen blir annerledes enn den er til vanlig. Lærer kan føle seg presset til å undervise på en annen måte enn ellers. Ved å følge undervisningen over flere timer, vil mønstersammenlikning si noe om stabiliteten i lærers arbeidsmåte.

6.4.3 Kvantitative og kvalitative analyser

For å presentere resultatene velger jeg en kombinasjon av kvantitative og kvalitative analyser. Kvantitativt oppsummerer jeg tidsbruken (minutter og sekunder) av de analyserte 5 minuttene

under hver analysekategori, og disse presenteres som stolpediagram. Dette er analysemuligheter som ligger i analyseprogrammet Videograph (Rimmele, 2002). Presentasjonen gjøres først for utvalgt dag, deretter med mønstersammenligning over alle fire dagene. For å eksemplifisere hva som sies og ligger til grunn for kategoriseringene, gis eksempler på utsagn som gir *struktur* for timen, som er *autonomi-støttende* eventuelt *kontrollerende*, på *komplekse* oppgaver, og på *vurdering* av andre og seg selv.

6.5 Kvalitet i forskning

I forskning er det viktig at undersøkelser kan betegnes som valide og reliable. Fordi man egentlig aldri kan finne ut om noe som kan sies å være absolutt sant, er det i ønskelig å sikre kvaliteten i undersøkelser så godt som mulig. Det gjelder å gjennomføre arbeidet slik at det blir så valid og reliabelt som mulig. Validitet handler om gyldighet og troverdighet. Det gjelder å kunne sjekke at kunnskapen som er hentet inn for å besvare forskningsspørsmålet, faktisk er relevant. Reliabiliteten sier noe om undersøkelsen kan anses som pålitelig eller ikke. Når en undersøkelse har god reliabilitet, så betyr det at dataene til undersøkelsen ikke er påvirket av tilfeldig målingsfeil. I følge Yin (2009) er disse begrepene sentrale og gjeldene innenfor all samfunnsvitenskapelig forskning, men de behandles forskjellig ettersom hvilken type studie det er snakk om. Jeg skal nå presentere hva jeg har gjort for å sikre validiteten og reliabiliteten i den undersøkelsen som jeg har gjort.

6.5.1 Reliabilitet

I min studie er spesielt stabiliteten eller påliteligheten i kodingen av de ulike kategoriene, en utfordring. Jeg har selv gjennomført analysearbeidet. Jeg har ikke hatt en medkoder som har gjort det mulig å sjekke Inter-rater-reliabiliteten. Økonomiske begrensninger har ikke tillatt meg å lønne en annen person til å kode 25 % av dataene for å gjøre en slik sjekk. For at resultatet skal bli mest mulig reliabelt, har jeg re-kodet en sekvens (25 % av materialet) fra hver kategori 1 måned etter første koding. Dette utdypes i resultatpresentasjonen for delspørsmålene.

6.5.2 Validitet

Yin (2009) viser til ulike former for validitet: begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Jeg vil nå vise til hva jeg har gjort for sikre validiteten i mitt arbeid.

6.5.2.1 Begrepsvaliditet

Kleven (2011) viser at det må finnes en grad av samsvar mellom slik begrepet er definert teoretisk og slik det blir operasjonalisert. Er det godt samsvar mellom disse definisjonene, betyr det at begrepsvaliditeten er god. Hvordan man lykkes med å operasjonaliseres begreper har både med det teoretiske begrepet og de gjennomførte målingene å gjøre. Fordi man identifiserer operasjonaliseringer og indikatorer i en undersøkelse, vil det i pedagogisk forskning være tilfeller hvor det måles abstrakte begreper som egentlig ikke er direkte målbare. Når begrepet *autonomi-støtte* operasjonaliseres ut fra gjennomført forskning (Reeve & Jang, 2006), sikrer dette at abstrakte begrepet relateres til synlige eksempler som representerer det teoretiske begrepet. Begrepsvaliditet er viktig under datainnsamlingen. Ved å måle begreper som er irrelevant for undersøkelsen, eller ved bare å delvis måle dem, vil dette kunne føre til trusler mot begrepsvaliditeten. Jeg har derfor valgt forskningsspørsmål med et teoretisk grunnlag. Når jeg skal sikre begrepsvaliditeten i min undersøkelse har jeg derfor definert sentrale begreper ut ifra oppgavens teoretiske plattform. Analysekategoriene som brukes, baserer seg på dette teoretiske rammeverket. I følge Lund (2002) vil styrken av begrepsvaliditeten øke gyldigheten av undersøkelsen. Her har alle sentrale begreper som *autonomi*, *kontroll*, *struktur*, *komplekse oppgaver* og *vurdering* utgangspunkt i tidligere forskning.

6.5.2.2 Indre validitet

Denne typen validitet er i følge Yin (2009) særlig aktuell i selve analyseprosessen av kasusstudier. Indre validitet handler om gyldige målinger mellom fenomenene som analyseres i undersøkelsen. Mønstersammenligning mellom lærers atferd de ulike dagene, viser om det fremstår en trend i lærers atferd, eller om den varierer usystematisk. Slik Yin (2009) beskriver, kan den indre validiteten kort fortalt oppsummeres med at den ser sammenhenger og tendenser på en valid måte. Indre validitet viser om det er en sammenheng som kan fortolkes kausalt som påvirkning av uavhengig variabel på avhengig, slik som variabelen er operasjonalisert (Kleven, 2011).

6.5.2.3 Ytre validitet (Generaliserbarhet)

Ytre validitet handler om at en undersøkelse gir mulighet for å kunne generaliseres med rimelig sikkerhet. Yin (2009) skiller mellom to typer generaliseringer: *statistisk generalisering* og *analytisk generalisering*. Analytisk generalisering handler om å generalisere mot teori, og er som oftest mest gjeldende for kasusstudier. Den ytre validiteten i tradisjonell forstand baserer seg på hvorvidt det er mulig å generalisere funnene til populasjonen (statistisk generalisering), altså lærere i den norske skolen. Fordi min studie baserer seg på resultater fra én utvalgt lærer, har jeg ikke grunnlag for å trekke konklusjon om at alle lærer på småskoletrinnet i Norge er lik denne utvalgte læreren. Ved å generalisere funnene opp mot valgt teori kan vi verifisere, falsifisere, eventuelt videreutvikle allerede eksisterende teori. Men funnene mine vil kunne gi en indikasjon på hvilken effekt det har for elevens utvikling der hvor lærerens motivasjonsstil domineres av autonomi-støttende utsagn.

6.5.3 Etikk

Fordi undersøkelsen min baserer seg på data hentet fra prosjekt «*Utvikling av motivasjon og selv-regulert læring i løpet av de første skoleårene*», er de formelle etiske hensyn blitt ivaretatt av daglig ansvarlig for prosjektet. Etske hensyn dreier seg om krav om informert samtykke og konfidensialitet. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) har utarbeidet regler for hvordan man bør tenke og handle som forsker. Elevene som er med på videoene er under 15 år, så det er foreldrene deres som har gitt samtykke til bruk av videoene til videre forskning. Alt analysearbeid i form av gjennomgang av videoobservasjoner og koding av frekvenser, har foregått på et kontor på Helga Engs hus, hvor adgangskort er nødvendig for å komme inn. All koding har foregått med en utvalgt datamaskin som har stått plassert i en bås, hvor gardinen har vært trukket for under all koding. Den aktuelle datamaskinen har vært låst, slik at det må brukernavn og passord til for å få tilgang til datamaterialet. For å sikre det datatekniske arbeidet har jeg hatt hjelp av Torgeir Christiansen, ILS.

6.6 Oppsummering

Den empiriske problemstillingen "*Hvordan arbeider en 'god' lærer på småskoletrinnet for å fremme motivasjon og selv-regulert læring?*" blir belyst gjennom en kasusstudie ("*single case study with multiple units of analyses*"). Studien er en observasjonsstudie, basert på videoopptak av undervisning i klasserommet. Kasuset er en lærer med god utdanning og lang

erfaring i skolen. Hun er karakterisert som en 'god' lærer av sin rektor, og jeg ønsker å analysere om kategorien 'god' vil holde når lærer blir analysert ut fra teoretiske kategorier som antas å bidra til utvikling av motivasjon og læring. Analysekategoriene *struktur*, *autonomistøtte* og *kontroll*, er hentet fra motivasjonssteori, nærmere bestemt selv-bestemmelses teori. *Komplekse oppgaver* og *vurdering* er hentet fra teori om selv-regulert læring, i et sosialt kognitivt læringsperspektiv. Resultatene presenteres i en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data, med oppsummering av anvendt tid i stolpediagram som kvantitative resultater, kombinert med mønstersammenligning mellom de ulike analyserte sekvensene hver av dagene. Kvalitativt data illustreres med eksempler på utsagn. Til slutt har jeg diskutert hva som er gjort for å sikre reliabilitet og validitet i kausstudien.

7 RESULTATER

Denne kasusstudien har hatt til hensikt å undersøke på hvilken måte en ‘god’ lærer på småskoletrinnet arbeider for å utvikle motivasjon og selv-regulert læring hos elevene. Karakteristikken ‘god’ lærer ble gitt av rektor ved skolen, og har ingen presiseringer av hva som ligger i ‘god’. Jeg ønsket å analysere undervisningen med kategorier fra utvalgte teoretiske perspektiver på motivasjon og selv-regulert læring, for å se om karakteristikken ‘god’ lærer var holdbar når undervisningen analyseres fra utviklingsperspektivene.

Den overordnede empiriske problemstillingen er:

Hvordan arbeider en ‘god’ lærer på småskoletrinnet for å fremme motivasjon og selv-regulert læring?

Hovedproblemstillingen er presisert i følgende delspørsmål:

- 1) *På hvilken måte gir lærer undervisningen struktur og hvor informativ er den?*
- 2) *Hvordan kan oppgavene karakteriseres i forhold til kompleksitet?*
- 3) *På hvilken måte oppfordres elevene til å vurdere hverandres arbeider eventuelt egne arbeider?*
- 4) *Kan lærerens motivasjonsstil karakteriseres som autonomi-støttende eller kontrollerende ut ifra et selv-bestemmelsesteoretisk perspektiv?*

Designet, «*a single case design with multiple units of analysis*», gir mulighet til å sammenligne hva lærer sier og gjør i tidssekvensene som velges fra observasjonsdagene (Yin, 2009:46). Slikt design styrker den indre validiteten i studien, gjennom at vi ved mønstersammenligning («*pattern matching*») har mulighet til å vurdere hvorvidt lærer er stabil i hva hun sier og gjør for eksempel ved oppstart, eller om det er stor variasjon mellom dagene (Yin, 2009:41). Dette er interessant da man kan formode at bruk av videokamera og observatører i klasserommet kan ha en innvirkning på situasjonen.

De 4 tidssekvensene som er valgt ut til min undersøkelse fra hver av de 4 dagene klassen ble filmet, er: *oppstart av timen, arbeid med oppgaver individuelt- eller gruppearbeid, lærer gir*

veiledning knyttet til individuelt arbeid eller gruppearbeid og oppsummering av timen. Sekvensene er valgt på bakgrunn av aktiviteten i klasserommet. De utgjør totalt 16 (4x4) tidssekvenser á 5 minutter, totalt 80 minutter. Svaret på hvert av delspørsmålene er basert på tjue minutters analyse, med 5 minutter fra hver dag. De 5 minuttene danner grunnlag for mønstersammenlikningen mellom dagene for å vurdere lærers stabilitet i klasseromsarbeidet. For å se på hvilken måte læreren gir undervisningen struktur og i hvilken grad den er informativ, har jeg valgt sekvensene *oppstart av timen*, fordi det forekommer mest strukturgiving denne delen av timen.

De kvantitative dataene består av stolpediagram av lærers utsagn i en utvalgt tidssekvens, som for eksempel *oppstart av timen*, *individuelt arbeid*, *veiledning under individuelt arbeid*, og *oppsummering av timen*. Mønstersammenlikningen danner grunnlag for å vurdere om resultatet i de enkelte analyseenhetene lar seg replikere og gir en enhetlig trend, eller om stor variasjon mellom dagene ser ut å være trenden. De kvalitative dataene består av sitater som illustrerer lærers informasjon og kommunikasjon med elevene som ligger til grunn for kvantifiseringen.

Før jeg presenterer resultatene, vil jeg orientere om konteksten mitt kasus arbeider i. Konteksten eller selve klasseromsituasjon, gir et bilde av rammen rundt dem analyserte undervisningssekvensene. Deretter vil jeg ta for meg hvert delspørsmål, som besvares gjennom en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data.

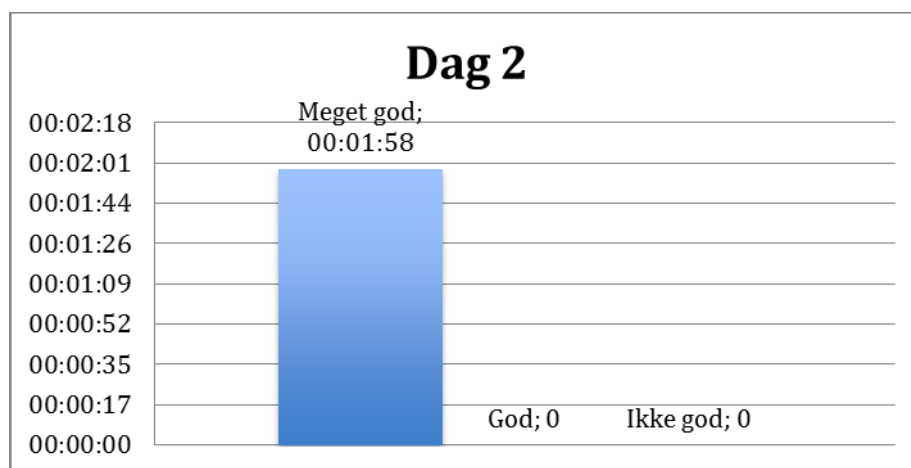
7.1 Kasus i kontekst: Lærer på 3. trinn med 15 elever

Mitt kasus underviser 15 elever på 3.trinn i grunnskolen i en bygd på Østlandet. Elevene sitter i grupper på 3-4 elever, slik at de kan hjelpe hverandre når de jobber med oppgaver. Alle stolene er plassert slik at ingen av elevene sitter med ryggen mot tavla. Som observatør opplever jeg at elevene kjenner læreren godt, og at de er trygge på henne. Uten at læreren bruker verbal kommunikasjon, er det tydelig at elevene vet hva de kan forvente. Fra det ringer inn til undervisningen starter, går det kun et par minutter før læreren er i gang med timen. Oppstarten av timene bærer preg av rutiner som morgensang, bønn og kalender. Undervisningen karakteriseres av god variasjon, mellom *helklasse undervisning* hvor læreren står ved kateteret og bruker tavle, «*Power-Point*» og andre hjelpemidler; *gruppe arbeid* hvor elevene hjelper hverandre med utfordringer; og *individuelt arbeid*, hvor elevene jobber med

oppgaver hver for seg mens læreren går rundt og veileder elevene. Elevene blir oppfordret til å hjelpe hverandre mens de venter på at lærer kommer. Dette forteller meg at det dreier seg om en lærer som utnytter tiden godt, og som stiller forbedret til undervisningen.

7.2 På hvilken måte gir lærer undervisningen struktur og hvor informativ er den?

Struktur handler om organisering, og jeg har valgt *oppstarten av timen* for å vurdere strukturgiving. Oppstart av timen den andre dagen er valgt som illustrerende eksempel. Denne dagen viser høyest bruk av tid til strukturgivning. Oppstartsekvensene inneholder som forventet mest struktur, men det forekommer også påminnelser angående struktur fra lærer i andre sekvenser, senere i timen. Struktur er kodet i tre kategorier: *Meget god, god, ikke god*. Struktur som karakteriseres som *ikke god* vil være preget av kaotiske forhold. Det kan skyldes at lærer ikke har planlagt undervisningen godt nok eller at elevene ikke er motiverte og dermed ikke viser engasjement for læringsaktiviteten (se punkt 4.4).



Figur 7.1: Tidsbruk til struktur målt ved oppstart av timen dag 2

Figur 7.1 viser igjennom den loddrette akse hvor mye tid som går til struktur i løpet av en sekvens på 5 minutter dag 2. På den vannrette akse ser vi en oversikt over de ulike gradene av struktur som er brukt i kodingen: *Meget god, god* og *ikke god*. Slik figuren viser er den strukturen som læreren gir i løpet av de 5 første minuttene, karakterisert som *meget god*. Det vil si at nesten 2 av de innledende 5 minuttene, eller 39 % prosent av tiden, går til struktur som kan karakteriseres som *meget god*. For å sjekke reliabiliteten har jeg re-kodet 20 %. For å gi en forståelse av hva *meget god* struktur kan betegnes som her, vil jeg illustrere dette med

kvalitative utsagn hentet fra sekvensen. Strukturgiving handler mye om oppgavene som følger, derfor dreier strukturen seg her i det vesentlige om oppgaven som kommer.

L: *«Fint. I dag skal vi skrive bok. Forrige bok vi skrev, det var en eventyrbok og da måtte vi huske på å ha med noe som var typisk eventyr, ikke sant? Men denne gangen skal dere få lov til å velge akkurat hva dere har lyst til å skrive om. Før dere går i gang med å skrive bok, så tenkte jeg at dere kunne gi hverandre litt ideer og snakke litt sammen på gruppene».*

Elevene skal til å reise seg for å gå i grupper:

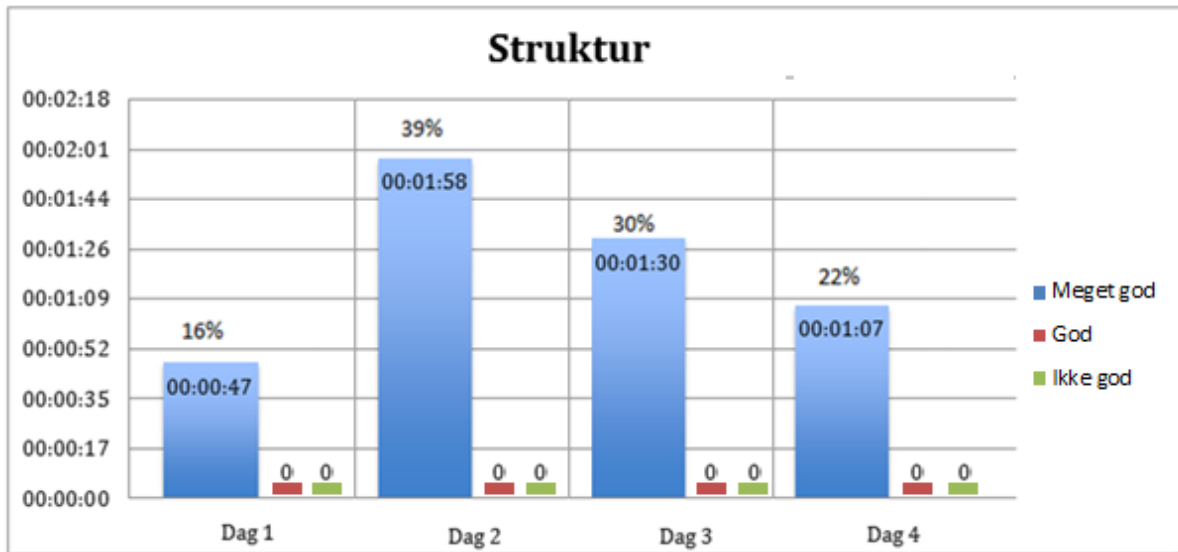
«Vent! All informasjon kommer først».

«Hva kan dere tenke dere å skrive bok om? Det holder ikke at du bare sier temaet du skal skrive om, du må komme med mere informasjon og tanker rundt det. La alt bare være ideer først, for det er litt fint om dere ikke skriver bok om det samme, ikke sant? Kom litt med ideer til hverandre på gruppene og så skal vi begynne å skrive. Da tror jeg at dere på den gruppa der og den gruppa der, dere går sammen ut til det ene bordet ute og setter dere der. Så snakker dere litt om, dere behøver ikke ha med noen ting, dere bare går ut og snakker så kommer jeg og henter dere etterpå».

Som observatør opplever jeg elevene som ivrige etter å komme i gang med oppgaven. Lærer viser tydelig at all informasjon skal formidles før de kan gå i grupper. Elevene sitter på plassene sine og mottar beskjeder, noen elever rekker opp hånden og venter til lærer gir de ordet. Beskjedene fra læreren er å oppfatte som tydelige og konkrete. Med det samme læreren er ferdig med beskjeder, går elevene sammen i grupper og starter å jobbe.

7.2.1 Struktur ved oppstart av timene: Mønstersammenligning

Fremstillingene av stolpediagram for oppstartsekvensene de ulike dagene viser at det er struktur i lærerens oppstart av undervisningen hver dag. Strukturen som gis er karakterisert som *meget god* for alle dagene. Mønstersammenligning av de 4 analyserte sekvensene gir et bilde av en mulig trend i lærerens strukturgiving.



Figur 7. 2: Mønstersammenligning av tid anvendt til struktur

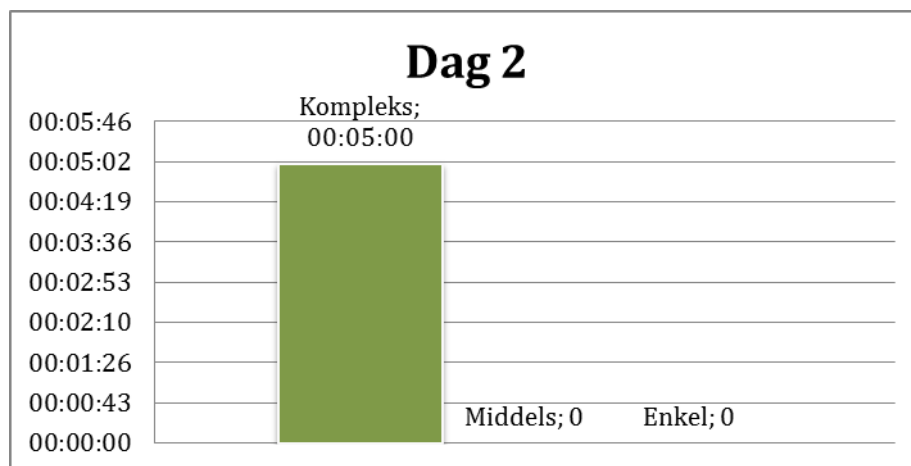
Som stolpegrammet viser, går det mindre tid til struktur den første dagen enn de andre. Den dagen brukes kun 16 % av tiden til strukturgiving. Det er en mulighet for at det denne dagen går mer tid enn ellers til kalender, morgensang, bønn og spørsmål fra elevene. Det kan også ha med å gjøre at læreren legger vekt på å være knapp og kortfattet, fordi oppgaven de skal jobbe med ikke krever mer organisering enn akkurat det lærer gir der og da. Som for eksempel at hun ber de finne frem boka, diskutere i gruppe og deretter starte på fortelling. Elevene går i gang med oppgaven og ingen stiller spørsmål som gjør at lærer trenger å organisere oppgaven mer detaljert. Den tredje dagen brukes 30 % av tiden til struktur. Den dagen er en mandag, så lærer gir rom for mer tid til prat enn de andre dagene, ved at elevene kan dele opplevelser fra helgen. Når elevene er ferdige med å fortelle om helgen sin, er lærer kortfattet og presis når hun gir beskjeder, og hun snakker kun om fagrelatert informasjon. Hvor mye tid som går til organisering av timen, vil avhenge av hvilke type oppgave det er elevene skal gjøre.

Oppsummert ser vi at i alle sekvensene går det tid til struktur ved oppstart av undervisningen. Strukturen hver dag karakteriseres som *meget god* ved at den inneholder klar informasjon om hva som skal skje. Lærer gir tydelige beskjeder og instruksjoner slik at elevene er forberedt på hva de skal gjøre i timen. Først presenterer lærer oppgavene som er tenkt for timen, deretter går hun nærmere inn på hver enkelt oppgave og forklarer mer i detalj. Måten hun gjør det på er ved å vise eksempler på tavla hvordan elevene kan gå frem å løse oppgaven og å informere om hva de må huske på. Mønstersammenligningen av søylediagrammet viser at det er en

stabilitet i den strukturen læreren gir, fordi strukturen kan karakteriseres som *meget god* alle dagene. Den er *meget god* fordi lærer har klar kommunikasjon med elevene sine. Beskjeder oppfattes som tydelige og presise og hun orienterer og veileder elevene underveis i læringsaktiviteten.

Da det kun er én verdi på kategorien struktur som brukes, har jeg valgt ut en sekvens (dag 2) og kodet om for å sjekke om reliabiliteten er holdbar. Jeg fikk samme resultat som ved første koding. Forklaringen ligger trolig i at jeg har et case som ikke er gjennomsnittlig, men *meget god*.

Tidssekvensen som er valgt som eksempel for å vurdere analysen av oppgavens kompleksitet, er hentet fra sekvensene hvor elevene jobber selvstendig i 5 minutter. Det avgjørende her vil være å vurdere hvorvidt oppgavetypen læreren gir, kan karakteriseres som *kompleks*, *middels* i kompleksitet eller *enkel* å løse. Stolpegrammet viser at oppgavene elevene jobber med er skåret som *komplekse*.



Figur 7. 3: Karakterisering av type oppgaver dag 2

Figur 7.3 viser loddrett tidsintervallene og vannrett hvordan oppgavene kan karakteriseres. Den utvalgte sekvensen viser at 5 minutter av den anvendte tiden består av oppgaver som karakteriseres som *komplekse*, som tilsammen utgjør 100 %. Fra den utvalgte sekvensen starter til den slutter, jobber elevene med oppgaver som beskrives som *komplekse*. De skal skrive en fortelling om hva de selv vil. Elevene må sette mål og standard for fortellingen de skal skrive. Oppgavene utfordrer også elevenes metakognitive ferdigheter. Alle oppgavene kan karakteriseres som *komplekse*, og vi ser her samme skjeve utfall i hvordan oppgavene

karakteriseres. Men som nevnt, analysene ser ut å gjelde en lærer utenom det vanlige. For å illustrere dette, vil jeg nedenfor vise til et sitat fra den utvalgte sekvensen:

Elevene har fått utdelt en kladdebok med navnet sitt på, lærer introduserer boka som «fortellings-boka». De har fått beskjed om at i tillegg til å jobbe med fortellingen, må de lage en tittel på boka som passer med innholdet i fortellingen. Lærer minner elevene på at når de begynner å skrive, skal de tenke over det de snakket om under idémyldringen. Elevene går i gang med skrivingen, mens lærer går rundt og hjelper:

L: *«Hva skal boka di hete?»*

E1: *«Nussa, Triksa og... eh, jeg vet ikke enda hva kua skal hete.»*

L: *«Nei, prøv og finn ut et fint navn på en ku. Hva synes du passer som et fint navn på en ku?»*

E1: *«Jeg vet ikke....»*

E2: *«Jeg vet det!» «Bella»*

L: *«mm, synes du det var et fint navn?»*

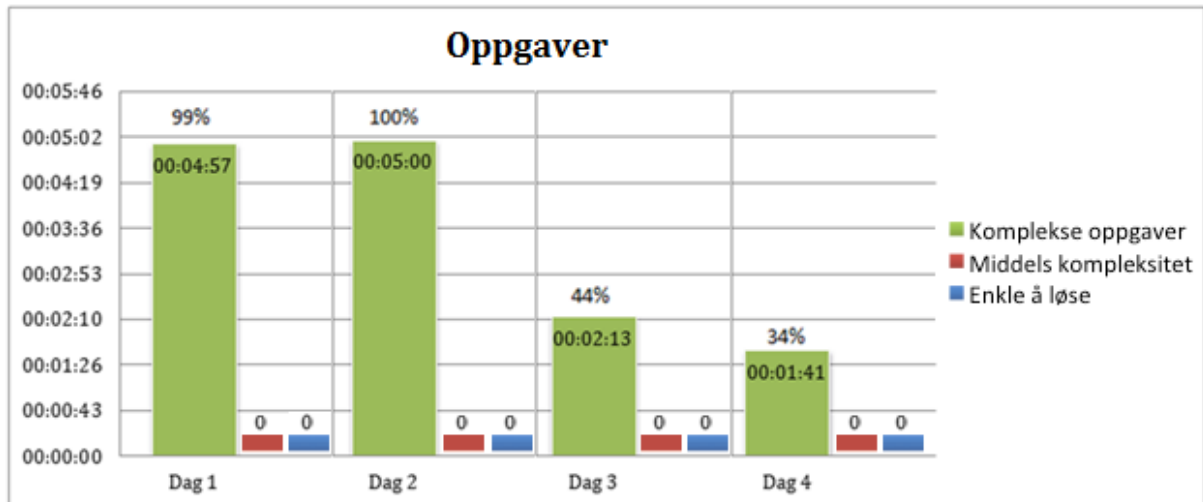
E1: *«Det er greit det»*

L: *«Da må du i fortellingen din, fortelle hvem de forskjellige er. Hvem Triksa er, hvem Nussa er og sånt. Da passer du på å skrive det til å begynne med, sånn at den som leser boka vet hva slags dyr de forskjellige er».*

Oppgavene elevene har fått krever selvstendig tenkning i form av mål og standarder for å nå målet. De har ganske frie tøyler når det gjelder innholdet i fortellingen. Eleven som beskrives i sitatet ovenfor viste tydelig frustrasjon og stod fast fordi han manglet navn på et av dyrene i fortellingen. Sammen med lærer og medelev hjelpes han til å tenke selv, slik at han kunne gå videre med fortellingen. Som observatør opplevde jeg at når lærer gikk rundt og hjalp elevene med refleksjon der de stod fast, så forsvant usikkerheten og de ble motiverte for oppgaven.

7.2.2 Oppgavenes kompleksitet: Mønstersammenlikning

Figur 7.4 viser at alle de utvalgte analysesekvensene hvor elevene jobbet individuelt, var det kun forekomst av oppgaver som kan karakteriseres som komplekse. Mønstersammenlikningen vil gi et inntrykk av om oppgavene de jobber med, kan karakteriseres som *stabilt komplekse*.



Figur 7.4: Mønstersammenligning i forhold til oppgavenes kompleksitet

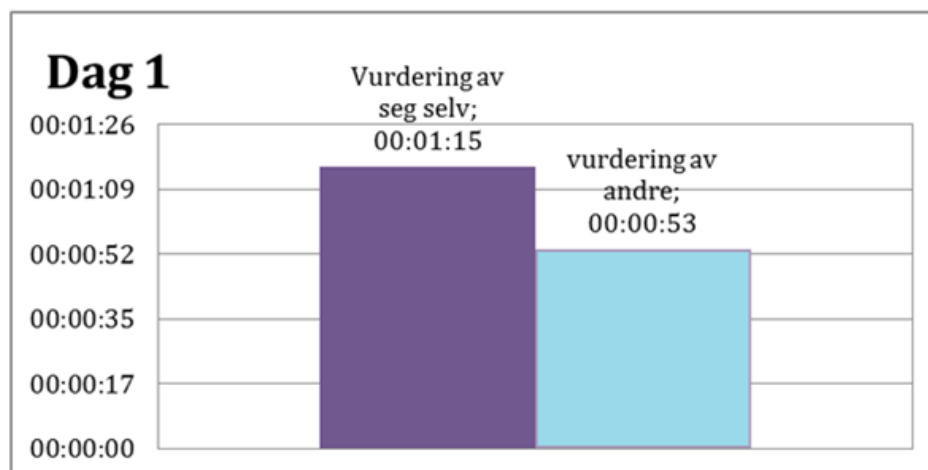
I figur 7.4 har jeg sett på antall minutter i analysesekvensene som er brukt til komplekse oppgaver alle 4 dagene. Prosentandelen går på bruken av tidsrammen i 5 minuttss sekvensen. Ved dag 3 utgjør tiden som er brukt til komplekse oppgaver 44 prosent. Stolpediagrammet viser at det ikke er forekomst av oppgaver som er *enkle* å løse eller oppgaver med *middels* kompleksitet. Alle dagene har kompleks oppgaveløsning, men tidsbruken varierer fra dag til dag. Årsaken til denne variasjonen er at det går mer tid til felles prat og spørsmål fra elevene før de får startet, som den dagen da de snakket om hva de hadde gjort i helgen, eller når de brukte mer tid på kalenderen. Lærer deler også ut materialer til elevene og organiserer undervisningen, som kommer med i sekvensene dag 3 og dag 4. Med kompleks oppgaveløsning alle dagene gir det en indikasjon om at det er et mønster i oppgavetyper den 'gode' læreren gir elevene sine.

Oppsummert ser vi at den 'gode' læreren gir oppgaver til elevene som er å karakterisere som *komplekse*. De kodes komplekse fordi de krever en igangsetting av elevens refleksjon på et metakognitivt plan, et enkelt svar er ikke nok for å løse oppgaven. Elevene må evaluere, samarbeide, rådføre seg og reflektere. Kreativiteten og elevens faglige erfaringer blir utfordret, som for eksempel gjennom å skape egne roller til fortellingen og ved at de må ta med det de har lært om hvordan en fortelling skal skrives. Stolpediagrammet viser også her en skjevhet i bruk av verdier av hva som karakteriserer oppgavene. Alle kodene er i samme verdi. Det gjør at det blir viktig å undersøke reliabiliteten. Vi ser her samme skjeve utfall i hvordan oppgavene karakteriseres. Men som nevnt, analysene ser ut å gjelde en lærer utenom det vanlige. Slik oppsummeringen beskriver, er det grunnlag for å trekke sammenlikning med

figur 7.4 og si at oppgavene elevene får, er *stabilt komplekse* alle dagene. Som vi skal vende tilbake til i diskusjonen, ser arbeid med komplekse oppgaver, altså oppgaver som ikke har et enkelt svar eller som byr på mer enn middels kompleksitet, ut til å bidra til å utvikle selv-regulert læring.

7.3 På hvilken måte oppfordres elevene til å vurdere hverandres arbeider eventuelt egne arbeider?

Sekvensene som er valgt for å belyse hvordan elevene oppfordres til å vurdere hverandre, er fra oppsummeringen av timene. I disse sekvensene er det størst forekomst av vurdering, i forhold til resten av undervisningen. Fordi stolpediagrammet viser at det er hyppigst forekomst den første dagen, har jeg valgt denne dagen for å illustrere resultatene nærmere. Den utvalgte sekvensen har en varighet på 5 minutter.



Figur 7.5: Tidsbruk til vurdering av seg selv og av andre ved oppsummering av timen dag 1

Figur 7.5 viser at det er forekomst av vurdering, både av seg selv og av andre. Venstre akse viser tidsintervallene og hvor mye tid av sekvensen som gikk når elevene vurderte seg selv og når de vurderte hverandre. Høyre akse viser analysekategoriene. Før denne sekvensen har elevene siddet to og to sammen og lest fortellinger for hverandre. Etterpå har de gitt hverandre tilbakemelding på hva de syntes var bra ved hverandres fortellinger og fortellerstemme. Det siste gjelder måten elevene leser høyt på. I utvalgt sekvens har læreren samlet hele klassen og de har felles oppsummering på slutten av timen. Følgende utdrag fra dialog i klasserommet illustrerer evalueringen elevene gjør av hverandre:

L: «Nå er det viktig at dere følger med sånn at dere kan få ideer til hva dere kan synes er fint i en fortelling neste gang dere skal høre på en fortelling»

L: «Skal vi se. 'Per', hva sa 'Mads' om din fortelling?»

P: «Han sa at det var kjempe fint at jeg hadde fortellerstemme».

L: «Ja. Hva sa 'Anders' om din fortelling, 'Kristian'?»

K: «At jeg hadde bra flyt når jeg leste»

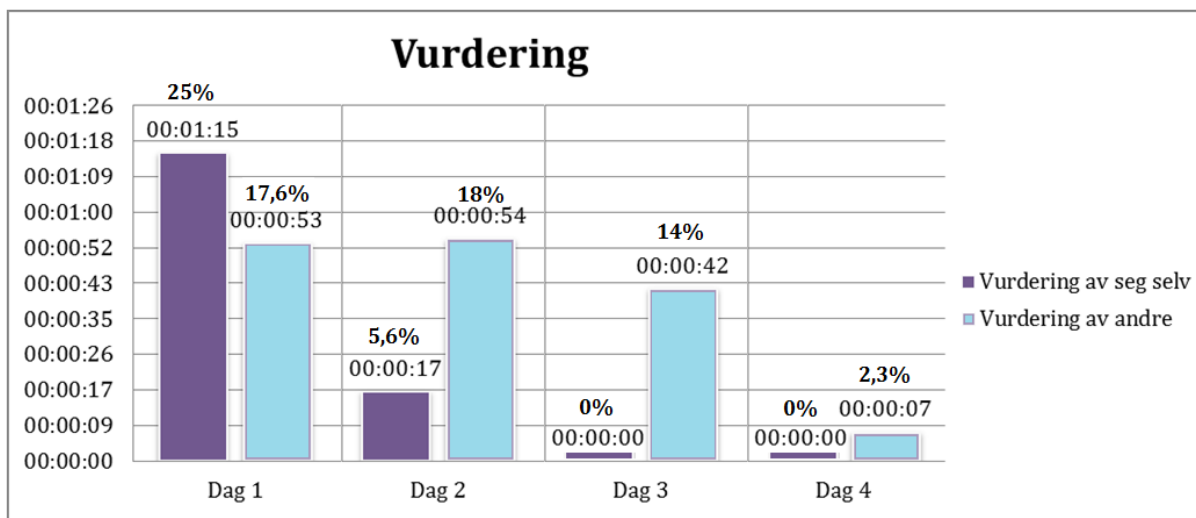
L: «Så bra. Men hva sa 'Morten' til deg, 'Øyvind' ?»

Ø: «At jeg hadde fin fortellerstemme og at jeg var morsom når jeg leste»

Lærer har satt av god tid mot slutten av timen til vurdering, og det presiseres for elevene hvor viktig det er at de tenker over den vurderingen de får, neste gang de skal skrive fortelling. Elevene oppleves som bevisste i sine vurderinger, da vurderingene de gir både er konstruktive og reelle. Vurderingen de gjør av hverandre kan likevel oppfattes som litt enkelt, da de ikke kommer videre med vurderinger utover hverandres fortellerstemme.

7.3.1 Vurdering av seg selv og av andre i undervisningen: mønstersammenligning

Slik frekvensanalysen, viser er det store forskjeller mellom omfanget av vurdering de 4 dagene. Elevene vurderer hverandre i alle de analyserte sekvensene, men vurdering av seg selv gjør de bare den første og andre dagen.



Figur 7.6: Mønstersammenligning av tidsbruk til vurdering av seg selv og av andre

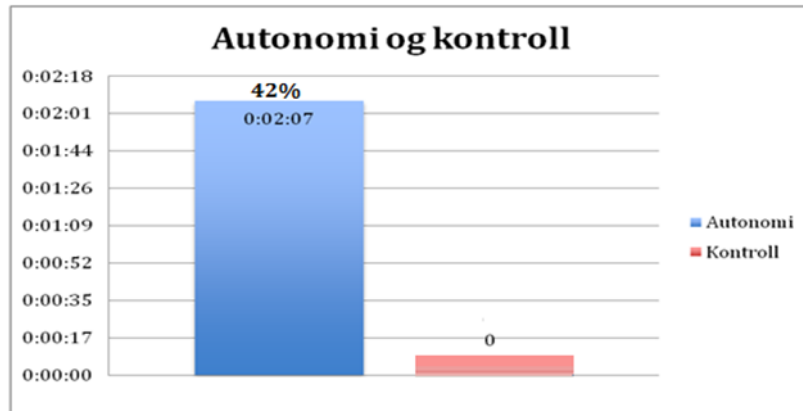
Den første dagen forekommer vurdering både av andre og av seg selv, hyppigst. Den dagen samler læreren klassen på slutten av timen for at de skal bruke siste delen av timen til å vurdere hverandre. Den andre dagen går det også tid med til at elevene vurderer hverandre. Lærer ber hver gruppe-sjef om å gi en vurdering av gruppen sitt arbeid. Den 4. dagen har ikke klassen felles vurdering på slutten av timen. Derfor er forekomsten av vurdering den dagen lavere.

Oppsummert ser vi at det er tilfelle der den 'gode' læreren tilrettelegger undervisningen slik at elevene kan vurdere hverandre og seg selv, men at forekomsten ikke er stabil og dermed ikke utgjør en trend. Vurderingene skjer ved at elevene oppfordres til å evaluere hverandres innsats i læringsaktiviteten, men også ved at de oppsummerer innsatsen på slutten av timen. Slike måter å fremme vurdering av seg selv og av andre, øker selv-bevissthet hos elevene og det vil kunne bidra til å sette i gang utvikling av de sykliske prosessene, som karakteriserer selv-regulert læring.

7.4 Kan lærerens motivasjonsstil karakteriseres som autonomi-støttende eller kontrollerende?

Individuelt arbeid er de tidssekvensene som best belyser hvordan lærerens motivasjonsstil kan karakteriseres. Her går lærer rundt og veileder elevene i deres arbeid. Jeg har valgt individuelt arbeid fra den første dagen for å illustrere resultatene. Denne dagen er det hyppigst forekomst av autonomi-støttende og kontrollerende utsagn, og som kan gi en indikasjon på hvordan lærerens motivasjonsstil kan karakteriseres.

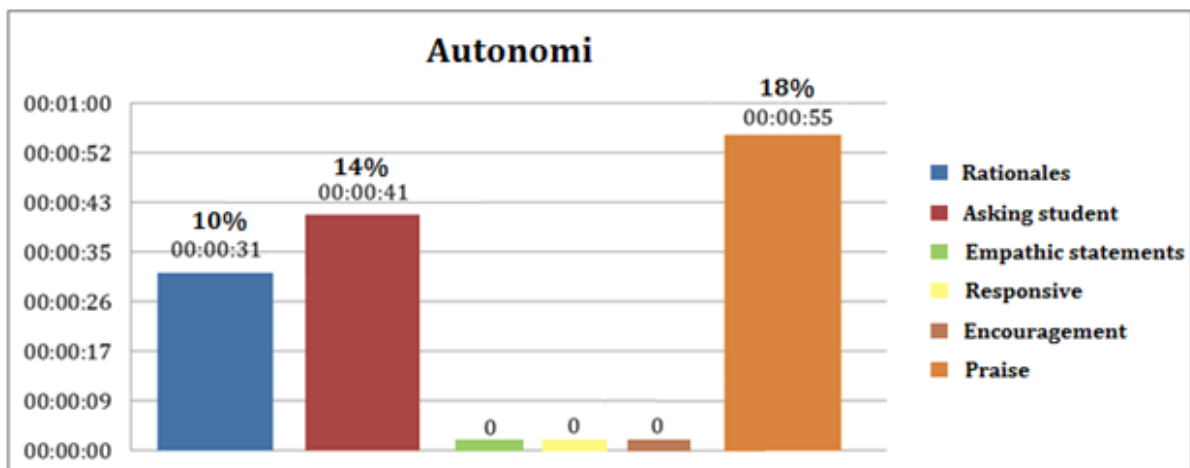
Nedenfor viser figur 7.7 en fremstilling av hvorvidt lærerens motivasjonsstil kan karakteriseres som autonomi-støtte eller kontrollerende i løpet av en tidssekvens på 5 minutter fra første dagen. Den loddrette aksen viser hvor mye tid som går til koding av lærerens motivasjonsstil og den vannrette aksen viser oppsummerte kategorier for autonomi-støtte og kontroll.



Figur 7.7: Tidsbruk til autonomi-støttende og kontrollerende utsagn ved individet arbeid dag 1

Stolpediagrammene viser at det tilsammen er en forekomst av autonomi-støttende utsagn hos læreren på vel 2 minutter, som til sammen utgjør 42 % av en sekvens på 5 minutter. Det er ingen koding på kontrollerende utsagn, fordi det ikke var tilfelle hos denne læreren ved denne sekvensen. Jeg har valgt å se nærmere på hvilke underkategoriene som inngår i autonomi-støtte denne dagen.

Figur 7.8 viser en fremstilling av de underkategoriene som utgjorde lærerens autonomi-støttende utsagn ved den første dagen. Den loddrette aksene viser hvor mye tid som gikk til de forskjellige underkategoriene for autonomi-støttende utsagn og den vannrette aksene viser hvilke kategorier som ble kodet.



Figur 7.8: Tidsbruken av autonomi-støttende utsagn hos lærer ved individuelt arbeid dag 1

Av den totale tiden som gikk til autonomi-støttende utsagn hos lærer ved dag 1, ser vi at det er tre underkategorier som dominerer. Kategorien det er størst forekomst av, «praise», viser en

lærer som bygger dialogene med elevene sine slik at det kommer tydelig frem en mening. Nedenfor vil jeg illustrere et slikt eksempel.

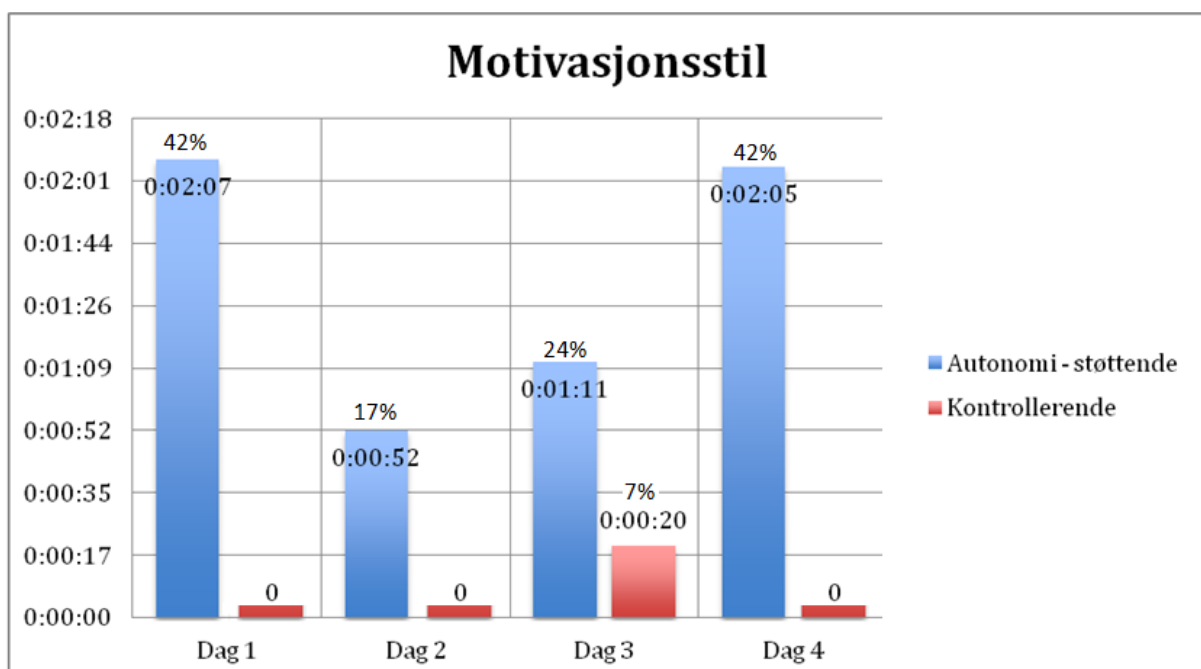
Lærer går rundt å veileder elevene mens de skriver fortelling. Hun stopper opp bak en elev leser over det han har skrevet. Deretter setter hun seg på huk ved siden av eleven og sier:

L: «Så fint! Når jeg leser dette (lærer peker på et avsnitt i fortellingen) så skjønner jeg hvorfor kaninen kjeder seg. Dette du har skrevet er veldig bra, det der var fint sagt av han (peker på arket til eleven).

Lærer vektlegger det faglige og viser at det eleven har skrevet, gjør at hun forstår hvorfor kaninen kjeder seg. Den positive tilbakemeldingen læreren gir eleven, er konkret og relatert til det faglige arbeidet eleven gjør. Lærer utdyper hvorfor hun synes det eleven har skrevet er bra.

7.4.1 Type motivasjonsstil hos lærer: Mønstersammenligning

Slik stolpediagrammet viser er det stor forskjell mellom autonomi-støttende og kontrollerende utsagn i de analysert sekvensene. Alle dagene gir lærer autonomi-støttende utsagn, mens det kun er koding av kontrollerende utsagn den tredje dagen.



Figur 7.9: Mønstersammenligning av tidsbruk til autonomi-støttende og kontrollerende utsagn

Den første og den siste dagen viser hyppigst forekomst av autonomi-støttende utsagn hos læreren. De andre dagene er forekomst noe lavere. Dette som kan skyldes at undervisningen med selvstendig arbeid, ikke er ordentlig i gang og lærer veileder. I den sekvensen bruker lærer mer tid på felles beskjeder, som gjør at hun står ved tavla før hun starter å gå rundt for å hjelpe elevene. Den tredje dagen går det en del tid hvor lærer rydder i klasserommet, mens eleven jobber med oppgaver. Lærer har blant annet brukt ”*over-head*” som hun «pakker sammen» og rydder på plass. Slik frekvensanalysen viser er det ved den tredje dagen kodet 20 sekunder som kontrollerende utsagn, som utgjør 7 % av utvalgt sekvens på 5 minutter. Læreren går bort til en av elevene og ser hva han arbeider med. Hun avbryter arbeidet og blar bakover i arbeidsheftet til eleven og ber han gå tilbake til de forrige oppgavene. Hun presiserer at han må gjøre disse oppgavene først. Eleven virker noe usikker og lurer på hvorfor han må det. Da forteller læreren at han må det fordi de skal være gjort først. Da han ikke har gjort det, må han starte på den siden som hun viser til.

Oppsummert ser vi at lærerens motivasjonsstil kan karakteriseres som mer autonomi-støttende enn kontrollerende ut ifra de kodingene som er blitt gjort de utvalgte dagene. Jeg har derfor gått tilbake og re-kodet en tilfeldig utvalgt sekvens (20 %) angående motivasjonsstil. Resultatet jeg fikk ved re-kodingen viste en likhet med over 80 %, med resultatene fra første kodingen.

7.5 Oppsummering

Funnene fra analysearbeidet viser at den ‘gode’ læreren også ser ut å være god til å fremme motivasjon og selv-regulering læring. Hun gir undervisningen *struktur* som kan karakteriseres som *meget god*, fordi den inneholder klar informasjon om hva som skal skje, gjennom tydelige beskjeder og instruksjoner slik at elevene er forberedt på hva de skal gjøre. Oppgavene elevene jobber med karakteriseres som *stabilt komplekse* og de krever en igangsetting av mål og standard, samt elevens refleksjon på et metakognitivt plan. I undervisningen tilrettelegges det for at elevene skal få mulighet til å *vurdere* seg selv og de andre medelevene. Blant annet ved at de oppfordres til å evaluere hverandres innsats i læringsaktiviteten. Ut i fra et selv-bestemmelses perspektiv kan lærerens motivasjonsstil karakteriseres som mer autonomi-støttende enn kontrollerende, fordi det er størst forekomst av autonomi-støttende utsagn hos læreren ved de utvalgte sekvensene.

I neste kapittel vil jeg diskutere nærmere hva disse resultatene innebærer for å fremme motivasjon og selv-regulert læring ut fra teoretiske perspektiver.

8 DISKUSJON

Hensikten med denne studien har vært å finne ut hva som karakteriserer selv-regulert læring, hvordan det utvikles, og hvorvidt en 'god' lærer på småskoletrinnet i norsk skole underviser på en måte som gjør at vedkommende kan karakteriseres som 'god' også i forhold til undervisning som stimulerer selv-regulering.

Gjennomgangen av teori har vist at selv-regulert læring er en komplisert prosess som karakteriseres av flere delferdigheter som mål, strategier for oppgaveløsning, refleksjon og motivasjon. Utviklingen defineres som en syklisk prosess hvor elevene gjennom veiledning gradvis overtar mer og mer ansvar for å regulere læringsarbeidet sitt over tid (Pintrich, 2000; Pressley, 1995; Zimmerman, 2002). Spesielt har motivasjon vist seg å utgjøre en nøkkelfaktor for å holde utvikling av selv-regulering i gang (Schunk & Zimmerman, 2008). Dersom elever ikke er motiverte, er de heller ikke villige til å gi den innsatsen som en komplisert oppgaveløsning krever. Kompliserte oppgaver ser ut å fordre utvikling av delferdighetene som karakteriserer selv-regulering, og dermed setter i gang den sykliske utviklingsprosessen, hvor egenvurdering og refleksjon utgjør sluttfasen.

Vi skal i det følgende først se på hvorvidt kasus i denne studien, en 'god' lærer på 3. trinn, er god til å anvende komplekse oppgaver og gi rom for vurdering på en slik måte at selv-regulering fremmes ut fra sosial kognitiv teori. Deretter skal vi se om lærers motivasjonsstil holder mål i forhold til å fremme interesse og nødvendig innsats ut fra et selv-bestemmelsesteoretisk perspektiv.

8.1 Utvikling av selv-regulert læring: Komplekse oppgaver og vurdering

Perry og hennes kolleger (2004, 2007a, 2007b, 2011) fokuserer spesielt på komplekse oppgaver som betydningsfulle for å fremme selv-regulert læring i undervisningen. Slike oppgaver forutsetter at elevene setter mål, reflekterer og vurderer over egen fremgang. Med andre ord ser vi gjennom forskning at komplekse oppgaver igangsetter de sykliske prosessene Zimmermans (2011) modell illustrer.

8.1.1 Komplekse oppgaver

Komplekse oppgaver har ikke fasitsvar. Oppgavene læreren gir elevene, kan løses på flere måter. Elevene må søke svar ved å planlegge arbeidet («*forethought*»), igangsette og gjennomføre det («*performance /control*»), og til slutt reflektere over hvorvidt resultatet er brukbart («*self-reflection*») (Zimmerman, 2000). Har de nådd det målet som de satte seg på en tilfredsstillende måte? Resultatene som framkom gjennom analysene av min 'gode' lærer, viser at hun i alle sekvensene introduserer arbeidsoppgaver som kan karakteriseres som *komplekse*. Oppgavene er komplekse når de fordrer at elevene konfronteres med å ta bruk elementer som defineres som betydningsfulle for utvikling av selv-regulert læring. Oppgavene bidrar da til at elevene setter mål, utvikler standarder for å nå målet, gjennomfører og kommer frem til en løsning, og igangsetter refleksjon både over egen prestasjon og andres.

Læreren må veilede i forhold til å igangsette de grunnleggende prosessene som sosial kognitiv teori mener driver utviklingen fram, resiprok determinisme (se punkt 2.3.1). Det innebærer en interaksjon mellom person, situasjon og atferd. Lærer, som her representerer situasjonen, er nøye i dialogen med elevene i klassen, som er personene i dette samspillet. Sammen skal de bygge en kognitiv modell over hvordan en bildefortelling kan være. Gjennom dialogen får elevene en forestilling om hva deres atferd skal gå ut på. Lærer forventer ikke de skal gå i gang å få dette til på egen hånd, men sammen skal de skape en indre forestilling om hva slags historie, hvilket arbeid som skal gjøres, for eksempel hvordan bildefortellingen er forskjellig fra et eventyr. Elevene oppfordres også til å søke støtte gjennom sine medelever mens de venter på hjelp fra læreren under det individuelle arbeidet. Her videreføres prosessene i det Banduras (1986) resiproke determinisme, samspillet mellom person, situasjon og atferden som skal til å skrive en fortelling.

Det finnes som nevnt ikke bare en løsning for oppgaven. Elevene kan velge løsningsstrategi etter hva som er deres standard for å nå eget mål. Valgmuligheter læreren gir er også et viktig moment. Betydningen av valg drøftes nærmere under motivasjon (se punkt 8.2).

8.1.2 Vurdering

Perry og hennes kolleger (2007a, 2007b) presiserer vurdering av andres og eget læringsarbeid som en betydningsfull faktor for utvikling av selv-regulert læring. Slik mine funn viser, oppfordrer læreren elevene til å vurdere hverandre. Mot slutten av timen samlet hun elevene

slik at de avsluttet undervisningen med en felles oppsummering. Lærer fremmet overfor elevene betydningen av at de lyttet til hverandres opplesing, og til å gi vurdering av hverandres historier. Min lærer presisere i tillegg viktigheten av å lytte til hverandres vurderinger da dette ville gi erfaringer for arbeid ved en senere anledning. Slik Perry og hennes kolleger viser til i sine studier, vil elevene på lik linje med de lærerne og lærerstudentene som deltok i deres innovasjonsarbeid (se punkt 2.5.1), kunne støtte seg til de tilbakemeldingene de fikk av andre medelever, ved senere arbeid. Slike måter å fremme vurdering av seg selv og av andre, øker selv-bevissthet hos elevene og bidra til å sette i gang utvikling av de sykliske prosessene som illustreres i modellen til Zimmerman (2011).

8.2 Motivasjon i et selv-bestemmelsesteoretisk perspektiv: Struktur og autonomi-støtte

Reeve med sine kolleger (2008) diskuterer hvordan lærere kan arbeide for å fremme motivasjon i klasserommet ut i fra et selv-bestemmelses teoretisk perspektiv. Her vektlegges spesielt betydningen av autonomi-støtte. I et senere arbeid påpeker Reeve sammen med sine kolleger (2010) at det ikke bare er autonomi-støtte, men at struktur i undervisningen gir forutsetninger for og diskuterer faglige tema hvor autonomi-støtte er naturlig å gi. Struktur av undervisningen og autonomi-støtte har begge store betydninger for å opprettholde motivasjon hos elevene. Sammen danner disse elementene et godt grunnlag for å utvikle et klasseroms miljø, etter Reeves (2006) dialektiske modell.

8.2.1 Struktur

Reeve (2006) hevder at i en undervisning der elevene gir uttrykk for at de ikke vet hva de skal gjøre, bærer den preg av mangelfull struktur. Strukturen skapes gjennom lærerens formidlingsevne i form av tydelighet rundt beskjeder, instruksjoner og oppgaveløsninger. Mine funn viser at læreren gir undervisningen struktur og den karakteriseres som *meget god*. Strukturen er meget god fordi lærer innledningsvis gir klar informasjon om hva arbeidsoppgavene for timen er, hovedpunktene er skrevet på tavla slik at de kan sjekke hva som gjenstår, hun minner elevene på hva de skal gjøre senere i timen ved å gjenta informasjon fra oppstart av timen. Dette er interessant fordi ved at læreren gjentar struktur underveis og eksplisitt orienterer elevene, tilrettelegges det for valg samtidig som rammen for undervisningens innhold er fastsatt. Dette viser at læreren er imøtekommende, tilpasser

elevenes behov og inkluderer elevene i læringsaktiviteten, ved at de har alternative oppgaver de kan jobbe med når de føler seg ferdige med en oppgave. Vi ser at Reeves (2006) tanker om at klar struktur i undervisningen kommer tydelig frem. Elevene ser til en hver tid ut å vite hva de skal gjøre og hva de skal fortsette med, når de er ferdige med en oppgave. Blant annet får de beskjed om å jobbe med oppgaver på A-planen sin, når de er ferdige eller lei av å skrive fortelling. Når elevene holdes i gang med oppgaver, vil deres engasjement for læringsaktiviteten øke (Reeve mfl., 2010). Lærer er tydelig og konsekvent når hun gir beskjeder og hun venter til hun har alles oppmerksomhet, før hun gir ny beskjed. Dette makter hun fordi hun ser og lytter til elevene sine. Undervisning som inneholder god struktur, opprettholder elevens innsats og engasjement for timen og bidrar med å holde motivasjon hos elevene i gang.

8.2.2 Autonomi-støtte eller kontroll?

Lærere blir utsatt for ulike typer press i sitt arbeid (se punkt 4.5.1-4.5.3). Det stilles krav fra skoleledelsen og myndighetene, det ligger forventinger fra foreldre og elever, og læreren selv stiller krav og skaper egne forventinger til sitt arbeid. Alle disse former for press bidrar, i følge Reeve (2009), til å påvirke lærerens måte å være på i samhandling med sine elever og lærerens egen oppfattelse av elevene sine. For stort press kan hemme lærerens måte å motivere og engasjere elevene. De utvikler en kontrollerende motivasjonsstil.

Mine funn viser at mitt kasus er autonomi-støttende i sin motivasjonsstil alle dagene. Motivasjonsstilen hos læreren domineres av autonomi-støttene utsagn, fordi hun jevnlig støtter opp for elevenes grunnleggende behov. Vi ser en lærer som tilrettelegger for samarbeid mellom elevene sine og gir dem valgmuligheter slik at de utfordres etter deres egne handlingsmål. Måten læreren kommuniserer med elevene, domineres av autonomi-støttende utsagn. Hun reflekterer sammen med elevene over tema de står fast i, og bidrar dermed til en igangsetting av kreativ tenkning. Samtidig gir hun elevene konstruktive svar på spørsmålene de stiller, og på den måten vil elevene oppleve en lærer som ser og lytter til deres behov.

Begreper som autonomi-støttende og kontrollerende motivasjonsstiler og teorien bak utviklingen av disse, er trolig ikke kjent for læreren. Lærer arbeider i forhold til sentral styringsdokumenter for sin arbeidsplass og tilrettelegger undervisningen slik at målene i styringsdokumentet fremmes. Det gjør funnene interessante, fordi slik Reeve (2009) har presisert, vil slike væremåter hos en lærer, lærers motivasjonsstil, være der uten at læreren er

seg bevisst om det. Slik Reeves modell viser (Reeve mfl., 2008), vil autonomi kunne betegnes som bærebjelken for utvikling av motivasjon og selv-regulert læring.

8.3 Kritisk blikk på eget arbeid

I min undersøkelse har jeg kun én lærer som kasus for undersøkelsen («*single-case study*»). Et så snevert utvalg i kvalitativ sammenheng, er grunnlag for å stille seg kritisk til funn. Funnene kan ikke generaliseres i statistisk forstand, og er dermed ikke representative til å gjelde alle 3.klasse lærere i norsk skole. Kasus studier egner seg i følge Yin (2009:43) til såkalt analytisk generalisering (ytre validitet). Min 'gode' lærer ser i ut å anvende teoretiske perspektiver i sitt arbeid. Hennes undervisning lar seg forstå ut fra de teoretiske prinsipper om selv-regulert læring. Den utvalgte læreren er i utgangspunktet karakterisert som 'god', og dette kan være grunnen til at de blir skjevhet i kodingen av enkelte kategorier, som ved struktur og komplekse oppgaver. Læreren er gjennomgående dyktig på det hun gjør i undervisningen, også fra et perspektiv på utvikling av selv-regulert læring. Derfor er det flere kategorier som kun får skårer på høyeste verdi. Hvis lærer hadde vært «gjennomsnittlig» eller utvalget hadde bestått av flere lærere («*multiple case study*»), ville det vært større sannsynlighet for at flere av verdier hadde blitt brukt, for eksempel ved at oppgaver noen ganger var enkle. For å minimalisere feilkilder som for eksempel at jeg har kodet dataene selv, har jeg fortatt en re-koding av 25 % av materialet etter en tid. Re-kodingen viste samme tendens som den opprinnelige kodingen vurdert ut fra sammenligning i stolpediagrammer i Videograph (Rimmele, 2002). Mønstersammenligningen («*pattern matching*») viser imidlertid at den indre validiteten (Yin, 2009:43), som i dette tilfelle er lærers handlemøte i undervisningssekvensene, som sammenlignes er relativt stabil.

8.4 Videre forskning

Det ville være interessant å forske videre med et større utvalg på hvordan lærere arbeider for å fremme selv-regulering på småskoletrinnet. Det ville ført til et mer representativ empirisk arbeid, fordi flere lærere vil gi oss et større spekter av hva som faktisk skjer på småskoletrinnet. Da vi vet at denne utviklingen tar lang tid, er det viktig å forstå hvordan vi skal sette i gang disse prosessene tidlig i skoleløpet. Klette og hennes kolleger (2005), Samuelstuen (2005) og Anmarkrud (2009) analyserer for eksempel strategibruk på 9. og 10.trinn, men i følge internasjonal forskning er det bedre å starte tidligere (Pressley, 1995).

Et annet interessant område for forskning er innovasjonsstudier. Perry og hennes kolleger (2002, 2004, 2007a, 2007b) viser til positive resultater med arbeid i grupper av lærere og lærerstudenter. Norske lærere vil trolig kunne bedre sine undervisning i forhold til å fremme selv-regulert læring, slik Perry og hennes medarbeider finner i sine studier, ved å ta i bruk tilsvarende metoder.

8.5 Pedagogiske konsekvenser

Resultatene fra studiene til Perry og hennes kolleger (2007a, 2007b) er også nyttig for systemrettet arbeid i skolen. PP-rådgivere kan benytte seg av denne arbeidsmåten for å fremme utvikling av selv-regulert læring ved å veilede lærere i grupper. Ved å gi lærere et teoretisk fundament, kan de hjelpe hverandre i forhold til konkretisering av arbeidsoppgaver, hvor de sykliske prosessene i selv-regulering fremmes. Perry og kollegenes arbeid viste seg å også ha positive ringvirkninger over tid, gjennom at lærerne videreutviklet arbeidet i gjorde i grupper, etter at innovasjonsstudiene var avsluttet.

Mer kunnskap om hvordan lærere i norske skoler kan styrkes slik at de fremme selv-regulering, vil gjøre det lettere som PP-rådgiver, rektor eller andre å gi lærere konkret veiledning på hvordan de kan arbeide for å fremme utvikling av selv-regulert læring.

8.6 Konklusjon

Kunnskapsløftet (2006) presiserer mål, strategier, refleksjon og motivasjon, som sentrale faktorer for elevers utvikling i den norske skolen. Selv om selv-regulert læring er et ukjent begrep i denne sammenheng, ser vi at de sentrale faktorene som Kunnskapsløftet presiserer, er de samme som inngår i selv-regulering. Styringsdokumentene for norsk skole inneholder intensjoner som kan knyttes til utvikling av selv-regulert læring. Mitt kasus (en 'god' lærer) karakteriseres også som 'god' fordi hun tilrettelegger undervisningen slik at den fremmer faktorene som styringsdokumentet viser til. Jeg formoder at denne læreren har lite eller ingen forkunnskaper om selv-regulert læring og hva teori vektlegger for utviklingen av slike ferdigheter. Litteratur over slike tema er sjelden i norsk lærerutdanning per i dag, og ville vært fraværende da mitt kasus tok utdanning. Hun gir likevel *komplekse oppgaver, fremmer vurdering blant elevene, gir god struktur* og fremstår som *autonomi-støttende* (Reeve mfl., 2008). Det dreier seg om en lærer som kjenner skolens styringsdokumenter godt og arbeider

med utgangspunkt i de overordnede målene som fremmes der. Vi har sett at teori om utvikling av selv-regulert læring og nyere forskning, kan bidra til bevisstgjøring og å operasjonalisere intensjonene i Kunnskapsløftet.

“People say motivation doesn’t last. Well, neither does bathing, that’s why we recommend it daily”.

Zig Ziglar

Oversikt over figurer

Nummer:	Tittel:	Sidetall:
Figur 2.1	Det sykliske aspektet ved selv-regulering	12
Figur 3.1	Internaliseringsprosessen	29
Figur 4.1	Reeves dialektiske modell	35
Figur 7.1	Tidsbruk til struktur målt ved oppstart av timen dag 2	66
Figur 7.2	Mønstersammenlikning av tid anvendt til struktur	68
Figur 7.3	Karakterisering av type oppgaver dag 2	69
Figur 7.4	Mønstersammenligning i forhold til oppgavenes kompleksitet	71
Figur 7.5	Tidsbruk til vurdering av seg selv og av andre ved oppsummering av timen dag 1	72
Figur 7.6	Mønstersammenligning av tidsbruk til vurdering av seg selv og av andre	73
Figur 7.7	Tidsbruk til autonomi-støttende og kontrollerende utsagn ved individet arbeid dag 1	75
Figur 7.8	Tidsbruken av autonomi-støttende utsagn hos lærer ved individuelt arbeid	75
Figur 7.9	Mønstersammenligning av tidsbruk til autonomi-støttende og kontrollerende utsagn	76

Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet: En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baumeister, R., & Vohs, K. (2004). *Handbook of self-regulation. Research, theory and applications*. New York: The Guilford press.
- Bjørgen, I. (2001). *Læring: søken etter mening*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). Self-regulation. An introductory overview. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook og self-regulation* (pp. 1-9). California: Academic Oress.
- Braten, I., & Olaussen, B. (2000). *Learning in College*. Oslo: University of Oslo.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bunting, M. (2011). Utvikling av elevenes egne læringsstrategier. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik, (red.), *Lærerarbeid. For elevenes læring* (ss. 163-179). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I E. L. Deci, & R. M. Ryan, (red.), *Handbook of self-determination research* (ss. 3-33). New York: University of rochester press.
- Fjell, K., & Olaussen, B. S. (Under trykk 2012). Utvikling av lærer-elev relasjoner i klasserommet: Læreroppfatning sammenliknet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 2, ss. 1-20.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. I F. E. Weinert, & R. H. Kluwe, (red.), *Metacognition, motivation, and understanding* (ss. 21-29). New Jersey: Erlaum, Hillsdale.
- Garcia, T. (1996). Self-regulation: An introduction. *Learning and individual differences*, ss. 161-163.
- Klette, K., Lie, S., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O., Ødegaard, M., et al. (2005). *PISA+. Project on Learning and teaching strategies in schools. Categories for video analysis*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kleven, T. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund, T. Kleven, T. Kvernbekk, & K. Christophersen, (red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (ss. 141-183). Oslo: Unipub Forlag.

- Kleven, T. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert?-Spørsmål om begrepsvaliditet. I F. Hjordemaal, Kleven, T.A, & K. Tveit, (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 120-138). Unipub Forlag.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverk for Kunnskapsløftet*. Hentet Janaur 14, 2012 fra Kunnskapsdepartementet:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411>
- Landegaard, I. (2011). *Forskning.no*. Hentet januar 20, 2012 fra <http://www.forskning.no/artikler/2011/november/304617>
- Læreplanen. (2010). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet Januar 18, 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/>
- McCaslin, M., & Hickey, D. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A vygotskian view. In B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 227-249). New York: Lawrence Erlbaum.
- Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiterer ved en norsk vidregående skole*. Gøteborg: Geson Hylte Tryck.
- Nordahl, T. (2008). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olaussen, B. S. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? - Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 189-199.
- Olaussen, B., & Wigdel, E. (2008). *Operasjonelle definisjoner av autonomi-støttende og kontrollerende utsagn*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Perry, N., & Rahim, A. (2011). Studing self-regulated learning in classrooms. In B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 122-136). New York: Routledge.
- Perry, N., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007a). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 23, ss. 1-24.
- Perry, N., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007b). Talking about self-regulated learning: Scaffolding student teachers development and use of practices htat promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, ss. 98-108.
- Perry, N., Phillip, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring students, teachers to support self-regulated learning. *The elementary school journal*, 106, ss. 237-254.

- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106, ss. 1855-1878.
- Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L., & Nordby, C. (2002). Investigating teacher-student interactions that forster selv-regulalted learning. *Educational Psychologist*, 37, ss. 5-15.
- Pintrich, P. P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 106, ss. 207-212.
- Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Advanced educational psychology*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci, & R. Ryan, (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-199). New York: The university of rochester press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, ss. 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivation style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist* 44, 159-175.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, ss. 209-218.
- Reeve, J., Jang, H., & Deci, E. (2010). Engaging student in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, ss. 588-600.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. In D. H. Shunck, & B. J. Zimmermann, (Eds.), *Motivation and self-regulated learning* (pp. 223-244). New York: Rourlegde, Taylor & Francis Group.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Samuelstuen, M. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblik på tekstlæring*. Trondheim: Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet.

- Schunk, D. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 125-148). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2008). Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications. In F. Pajeres, (Eds.), *Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning* (pp. 111-139). New Jersey: Routledge.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Stortings.mld.nr.11. (2008-2009). *Læreren, Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Turmo, A. (2007). Norske skolelevers selvregulerte læring. *Utdanning*, ss. 68-87.
- Vygotsky, L. (1986). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Winnie, P. (2001). Self-regulated learning viewed from models and information processing. In B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 153-186). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design og methods*. Los Angeles: Sage.
- Zimmerman, B. (2000). Attending self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-35). California: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. I B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (ss. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. (2002). Become a self-regulated learner: An overview. *Theory in to practice*, 41, ss. 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). Self-regulated learning and performance. An introduction and overview. In B. Zimmerman, & D. Schunk, (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-11). New York: Routhlegde.

Vedlegg

Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Bodil Stokke Olaussen
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 17.11.2011

Vår ref: 28618 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.11.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 16.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28618

Prosjekt 15912 Utvikling av motivasjon og selv-regulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene (2.-4.klasse)

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Bodil Stokke Olaussen
Helle Jørgensen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

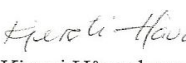
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Helle Jørgensen, Einarvei 36, 0575 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no