

# Co-regulert læring

*Å utvikle selvregulert læring gjennom dialog*

Mari Flatset Kanck



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Høst 2013



Copyright Mari Flatset Kanck

2013

Co-regulert læring. Å utvikle selvregulert læring gjennom dialog

Mari Flatset Kanck

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

**TITTEL:**

Co-regulert læring

Å utvikle selvregulert læring gjennom dialog

**AV:**

Mari Flatset Kanck

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning

**SEMESTER:**

Høst 2013

**STIKKORD:**

Selvregulert læring

Co-regulert læring

Dialog

## **Problemområde**

Denne oppgaven søker å belyse hvordan selvregulert læring utvikles gjennom sosial interaksjon. Selvregulert læring er et aktuelt tema i dagens skole, hvor vi har fått et økt fokus på å lære elevene å lære (Hopfenbeck, 2011a). Utviklingen av selvregulert læring blir ansett som en prosess som tar lang tid og som utvikles med støtte fra, og i samarbeid med andre. I den siste tiden har forskning fokusert mer på det sosiale aspektet ved selvregulert læring, og vist en økt tendens til å undersøke selvregulert læring i naturlige settinger. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert: *Hva kjennetegner en lærer-elev interaksjon som fremmer selvregulert læring, og hvordan kan dette utvikles gjennom undervisning?*

Det finnes flere teoretiske tilnæringer til selvregulert læring. Oppgaven tar utgangspunkt i den sosiokulturelle teorien, og ser på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom co-regulert læring. Co-regulert læring er en måte å forklare hvordan selvregulert læring utvikles gjennom sosial interaksjon. Fokuset ligger på hvordan eleven internaliserer selvregulert læring i samarbeid med andre, med vekt på den betydningen en støttende og veiledende samtale kan ha.

## **Metode og kilder**

Oppgaven baserer seg på litteraturstudie som metode. For å besvare oppgavens problemstilling har arbeidet gått ut på å systematisk sammenstille og vurdere relevant teori og forskning på feltet. Litteraturen består av bøker og forskningsartikler som hovedsakelig er av nyere dato. For å belyse problemstillingen på best mulig måte, har imidlertid noe litteratur av eldre dato har også blitt inkludert.

## **Hovedfunn**

Oppgaven viser hvordan en interaksjon som fremmer selvregulert læring, er co-regulert av lærer og elev. Det vil si at elevens utvikling av selvregulert læring kan betraktes som et samarbeidsprosjekt mellom lærer og elev. I tråd med den sosiokulturelle teorien, bør interaksjonen hovedsakelig være i form av *samtale*, som tar utgangspunkt i scaffolding. Studier viser at klasseromskontekster som fremmer selvregulert læring, blant annet tar utgangspunkt i en ikke-truende og inkluderende vurderingspraksis, og at lærerens støtte til elevene er preget av scaffolding. Dette vil kunne bidra til å skape en inkluderende dialog, noe som tyder på at co-regulert læring er sentralt ved klasserom som fremmer selvregulert læring. Videre har det blitt sett på forskning som belyser hva som karakteriserer samtaler i co-

regulert læring. Det kan hevdes at det viktigste er at lærer involverer eleven aktivt i dialogen. Her er tilbakemeldinger og spørsmål av avgjørende betydning. Spørsmålene bør være åpne og tilbakemeldingene bør bygge videre på elevens svar, slik at eleven får anledning til å reflektere rundt og forklare egen tenkning. Eleven kan dermed få oversikt over egen læring, samtidig som det bidrar til at lærer kan tilpasse sin støtte til elevens forståelse. På denne måten blir samtalen en måte for lærer og elev å *sammen* regulerer elevens læring (co-regulert læring). Forskningen som har blitt drøftet i oppgaven viser hvor stor betydning lærerens støtte, i denne sammenhengen en støttende dialog, har å si for elevens utvikling av selvregulert læring. Dette er noe co-regulert læring som begrep bidrar til å rette fokuset mot.





# Forord

Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven, peilet jeg meg raskt inn på fenomenet selvregulert læring. Dette er et spennende tema, som jeg ønsket å lære mer om. Det skulle imidlertid vise seg å være et mye større og mer komplekst fenomen enn jeg hadde trodd. Å skrive denne oppgaven har derfor tidvis vært et frustrerende og utfordrende prosjekt. Samtidig har jeg lært utrolig mye, og tilegnet meg kunnskap som jeg kan ta med meg ut i arbeidslivet.

Jeg kan ikke levere fra meg denne oppgaven uten å takke alle dere som har hjulpet meg. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Ingvill Rasmussen. Tusen takk for god og inspirerende veiledning. Du har stilt deg tilgjengelig gjennom hele prosessen, vist engasjement for oppgaven og kommet med gode og konstruktive tilbakemeldinger.

Tusen takk til venner og familie som har vist stor forståelse, og støttet meg gjennom prosessen. Spesielt takk til mamma og pappa. Dere har en unik evne til å motivere meg. Etter en tur hjem, eller bare en telefonsamtale, har arbeidet med oppgaven følt utrolig mye lettere. Jeg vil også takke Lone Mundal, som i en ellers så hektisk hverdag, har tatt seg tid til å lese korrektur på hele oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min kjære Henrik. Du har vært der for meg når arbeidet har følt uoverkommelig. Du har støttet meg, motivert meg og hjulpet meg til å se lyset i enden av tunnelen. Takk for at du er så fantastisk!

Oslo, juli 2013

Mari Flatset Kanck

”What a child can do in cooperation today he can do alone tomorrow. Therefore the only good kind of instruction is that which marches ahead of development and leads it” (Vygotsky 1962, s. 104).



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1	Tema og bakgrunn.....	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Begrepsavklaring.....	4
1.4	Oppgavens struktur.....	6
<b>2</b>	<b>Metode.....</b>	<b>8</b>
2.1	Litteraturstudie.....	8
2.2	Hvordan forskes det på selvregulert og co-regulert læring?.....	9
2.2.1	Kvalitativ og kvantitativ metode.....	9
2.2.2	Hvorfor velge kvalitative studier, og hva karakteriserer disse?.....	11
2.3	Design.....	12
2.4	Gyldighet og etterprøvbarehet i forskning.....	13
2.5	Oppsummering.....	16
<b>3</b>	<b>Teori: selvregulert- og co-regulert læring.....</b>	<b>17</b>
3.1	Hva er selvregulert læring?.....	17
3.1.1	Sentrale komponenter i selvregulert læring.....	18
3.2	Teoretiske perspektiver på selvregulert læring.....	21
3.2.1	Sosialt-kognitivt perspektiv.....	21
3.2.2	Sosiokulturelt perspektiv.....	23
3.2.2.1	Co-regulert læring.....	26
3.2.3	Oppgavens plassering i feltet.....	28
3.3	Oppsummering.....	30
<b>4</b>	<b>Hva sier forskning om co-regulert læring?.....</b>	<b>31</b>
4.1	Klasseromskonteksten.....	31
4.1.1	Nancy Perry og kollegaers klasseromsforskning.....	32
4.1.2	Oppsummering.....	35
4.2	Det dialogiske klasserommet.....	36
4.2.1	Hva kjennetegner en god dialog?.....	37
4.2.1.1	Lærers tilbakemelding.....	39
4.2.2	Oppsummering.....	40
4.2.3	Hvordan utvikles selvregulert læring gjennom dialog?.....	41
4.2.3.1	Fra lærerregulert til studentregulert dialog.....	42
4.2.3.2	Co-regulert læring i helklasseundervisning.....	44
4.2.3.3	Kan ulike scaffolding relateres til forskjeller i elevenes selvregulering?.....	46
4.2.4	Oppsummering.....	48
4.3	Samlet oppsummering.....	49
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>50</b>
5.1	Hva kjennetegner en lærer-elev interaksjon som fremmer selvregulert læring?.....	50
5.1.1	Klasseromskonteksten.....	51
5.1.2	Samtaler.....	53
5.1.3	Tilbakemeldinger.....	54
5.1.4	Oppsummering.....	56
5.2	....og hvordan kan dette utvikles gjennom undervisning?.....	57
5.2.1	Spesifikke tiltak for co-regulert læring.....	59
5.2.1.1	Mapper som medierende redskap.....	59

5.2.1.2 Resiprok undervisning.....	60
<b>5.3 Betydningen av lærerveiledning.....</b>	<b>62</b>
<b>5.4 Teoretisk diskusjon .....</b>	<b>64</b>
<b>5.5 Refleksjoner rundt oppgaven.....</b>	<b>65</b>
<b>5.6 Avslutning.....</b>	<b>66</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>68</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

Dagens samfunn omtales ofte som "kunnskapssamfunnet". Kunnskap og kompetanse blir sett på som den viktigste drivkraften både til verdiskaping i samfunnet og til den enkeltes selvrealisering. "Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap innebærer også at den enkelte får et kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap" (St.meld.nr. 30, s. 23, 2003-2004). Det stilles altså stadig krav til å kunne sette seg inn i og tilegne seg ny og kompleks informasjon og kunnskap. Tendenser i samfunnet gjenspeiler seg også i dagens skole, hvor vi har fått et økt fokus på å lære elevene å lære. Det vil si at fokuset ikke bare er rettet mot det faglige, men også på hvordan elevene lærer, altså hvordan de på best mulig måte kan tilegne seg den faglige kunnskapen (Hopfenbeck, 2011a). I denne sammenhengen er spørsmålet om hvordan elevene er i stand til å lære på egenhånd sentralt. Her er selvregulert læring av avgjørende betydning. Det bygger på tanken om at elevene skal kunne ta en del av ansvaret for egen læringsprosess gjennom å lære å regulere sin egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forskning viser at selvregulert læring er en viktig kilde til elevens prestasjoner i skolen og bidrar til å skape gode og produktive læringsmiljø. Selvregulerte elever setter seg både mål, bruker effektive læringsstrategier, har kontroll over egen progresjon og har generelt gode mestringsforventninger (Schunck & Zimmerman, 2011). Å være selvregulert kan sies å være en kontrast til en defensiv (Paris & Newman, 1990) og selvhemmende (Convington, 1992) tilnærming til læring (referert i Perry, 1998). Elever som har en slik tilnærming til læring har ofte lave mestringsforventninger. De velger lette oppgaver, utsetter eller unngår å jobbe med skolearbeidet, for å beskytte sin egen selvoppfatning (Perry, 1998).

Hopfenbeck (2011a) viser til forskning gjort på arbeidsmarkedet i Europa for å illustrere hvor stor betydningen selvregulering har i dagens samfunn. Her ser vi en endring fra å etterspørre manuell arbeidskraft til å ettertrakte "mennesker som behersker ulike former for kompleks kommunikasjon, problemløsning og eksperttenkning, og som har evne til stadig å lære og sette seg inn i nye områder (Autor et.al., 2003, referert i Hopfenbeck, 2011a, s. 2). Dette kan sies å være kompetanser som forutsetter at du er selvregulert. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at kvaliteten av det arbeidet elevene gjør i skolen i stor grad er et resultat av deres evne til å regulere egen læring. Zimmerman (2000) og Hopfenbeck (2011a) oppsummerer

betydningen av å være selvregulert, ved å hevde at evnen til å selvregulere er en av menneskets viktigste egenskaper i dagens samfunn.

Å bli selvregulert er en prosess som tar lang tid og som utvikles i samspill med andre. ”Selvregulering er ikke noe som oppstår av seg selv. Dette er ferdigheter som elevene trenger støtte for å utvikle – det må læres” (Hopfenbeck, 2011b, s. 26). Det vil si at elevene er avhengig av lærere som legger til rette for en undervisning som fremmer selvregulert læring. En nyere norsk undersøkelse gjort på elever i 8.trinn viser en sammenheng mellom elevens erfarte støtte fra læreren og deres selvregulering (Danielsen, 2010). Videre finner forskning at lærere som bidrar til å fremme elevens selvregulering har innslag av ”scaffolding”, det som på norsk heter stillasbygging, i sin støtte til elevene (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2011; Perry & Rahim, 2011). Det vil si at lærerne tilrettelegger slik at de gir elevene akkurat den støtten og veiledningen de trenger for å komme videre i læringsprosessen (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Dette tyder på at interaksjonen mellom lærer og elev kan bidra til å påvirke elevens selvregulerte læring, noe som understrekes av at forskning i den siste tiden har fokusert mer på det sosiale aspektet ved selvregulert læring (Hadwin et al., 2011; Perry & Rahim, 2011). I en sluttrapport knyttet til evaluering av kunnskapsløftet finner forskerne at både helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid i stor grad var preget av muntlig samhandling eller interaksjon mellom lærer og elev. Interaksjonen manglet derimot dybde rette mot å støtte elevens utviklende forståelse, og læringsmålene var sjeldent rettet mot lære-å-lære ferdigheter (Hodgson, Rønning & Tomilson, 2012). På bakgrunn av dette ble jeg nysgjerrig på hva læreren kan gjøre for å fremme elevens selvregulerte læring? Da spesielt med fokus på den naturlige interaksjonen mellom lærer og elev.

Det finnes flere måter å tilnærme seg fenomenet selvregulert læring på, og her er både selvbestemmelsesteorien, sosial-kognitiv teori og sosiokulturell teori sentrale. I følge selvbestemmelsesteorien har vi alle en medfødt tendens til å bli indre motivert, og i hvilken grad dette skjer avhenger av den støtten som gis i de sosiale omgivelsene. Den underliggende tanken her er at ytre motivert atferd kan internaliseres til indre motivert atferd, hvis de sosiale omgivelsene støtter elevenes behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi. En selvregulert elev er i følge denne tilnærmingen en som opplever å selv være kilden til egen atferd, og som finner det arbeidet han/hun jobber med interessant og viktig (Reeve, Ryan, Deci, & Janf, 2008). I et sosialt-kognitivt perspektiv blir selvregulert læring sett på som en gjensidig interaksjon mellom kognisjon, atferd og faktorer i miljøet. Det sosiale miljøet er en viktig

påvirkningskilde til individets selvregulering, men individet er imidlertid i stand til å aktivt kontrollere og regulere egne handlinger og de sosiale omgivelsene (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000). I den sosiokulturelle teorien blir læring betraktet som en sosial konstruksjon, som ikke kan sees uavhengig av den sosiale konteksten. Her utvikler individet sine selvregulerte ferdigheter med støtte og veiledning fra mer kompetente andre, og selvregulert læring kan sies å være en gjennomgående sosial prosess (McCaslin & Hickey, 2001). Felles for disse tradisjonene er at de forklarer utviklingen av selvregulert læring som en prosess, hvor ferdighetene først læres i interaksjon med andre og deretter internaliseres. I tillegg belyser de også betydningen av det aktive barnet som tar kontroll over egen læringsprosess (Bråten, Anmarkrud & Olaussen, 2002).

I denne oppgaven ønsker jeg å fokusere på den naturlige interaksjonen mellom lærer og elever i klasserommet, og her blir det sosiale og kontekstuelle aspektet av særlig betydning. Dette blir spesielt ivaretatt innen den sosiokulturelle tilnærmingen. Innen denne tilnærmingen er co-regulert læring en måte å forklare hvordan selvregulert læring utvikles gjennom sosial interaksjon i bestemte situasjoner, miljø og kulturer, hvor eleven gradvis internaliserer selvregulerende ferdigheter i samarbeid med andre. Co-regulering blir da en måte for lærere å legge til rette for at elevene utvikler selvregulert læring, gjennom å gi den støtten og veiledningen de trenger (Hadwin, Oshige, Gress, & Winne, 2010; McCaslin & Hickey, 2001). Tilnærmingen tar i større grad for seg det som skjer mellom lærer og elev i lys av den sosiale konteksten, og hvordan læreren tar del i elevens utvikling av selvregulerende ferdigheter. Oppgaven vil derfor ta utgangspunkt i co-regulert læring som en måte for lærere å fremme elevers selvregulerte læring på.

## **1.2 Problemstilling**

Jeg ønsker å fokusere på det sosiale aspektet ved selvregulert læring, og på hvordan elevens selvregulerte læring kan utvikles gjennom co-regulert læring. Her er den naturlige interaksjonen mellom lærer og elev i fokus, noe jeg ønsker å fokusere på i oppgaven. På bakgrunn av dette blir følgende problemstilling formulert:

***”Hva kjennetegner en lærer-elev interaksjon som fremmer selvregulert læring, og hvordan kan dette utvikles gjennom undervisning?”***



For å få en bedre forståelse for hvordan selvregulert læring utvikles gjennom interaksjon, vil det, i tråd med oppgavens teoriperspektiv, være nødvendig å vite noe om den konteksten det utvikles i (Meyer & Turner, 2002; Perry & Rahim, 2011). Begrepet kontekst refererer til de omgivelser eller det miljøet hvor en hendelse finner sted (Collins & O'Brien, 2003). I denne sammenhengen er *klasserommet* en naturlig kontekst for lærer og elev å samhandle i. De interaksjonene som foregår i klasserommet er ofte i form av *samtaler* mellom lærer og elev, og å studere samtaler i klasserommet vil være viktig for å forstå de sosiale prosessene ved selvregulert læring (Meyer & Turner, 2002). Store deler av samtalen mellom lærer og elev består av faglige *tilbakemeldinger* rettet mot det arbeidet elevene jobber med. Flere understreker at gode og støttende tilbakemeldinger underveis i undervisningen er av stor betydning for læring (Black & William, 1998a, 1998b) og selvregulert læring (Nicol & McFarlane - Dick, 2006). For å svare på problemstillingen, anses det derfor som relevant å identifisere kjennetegn og aspekter ved *klasseromskonteksten*, *samtaler* og *tilbakemeldinger* som vil kunne fremme elevers selvregulerte læring.

Grunnet oppgavens omfang ønsker jeg å avgrense oppgaven til å hovedsakelig fokusere på eldre barn og ungdommer – henholdsvis sen barneskole og ungdomsskole.

### **1.3 Begrepsavklaring**

I avsnitt 1.2 trakk jeg fram tre nøkkelbegreper som vil være sentrale i arbeidet med å besvare oppgavens problemstilling, henholdsvis *klasseromskonteksten*, *samtaler* og *tilbakemeldinger*. Her vil det bli gitt en kort forklaring på hva som ligger i disse begrepene og hvordan de benyttes i denne oppgaven.

Lærer-elev interaksjoner foregår vanligvis i klasserommet, det er her undervisningen i hovedsak foregår. Dette er en arena hvor det antas at elever i stor grad utvikler selvregulert læring. Klasseromskonteksten viser som nevnt til faktorer ved omgivelsene og miljøet som påvirker undervisningen (Collins & O'Brian, 2003). Konteksten er i denne sammenheng ikke bare fysisk, men omhandler eksempelvis også undervisningsmetoder, arbeidsformer, oppgavetyper, vurderingsform eller forventinger og syn på læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Fordi dette er faktorer som vil påvirke interaksjonen mellom lærer og elever, vil det

derfor være viktig å vurdere hvordan ulike aspekter ved klasserommet bidrar til å skape en interaksjon som kan fremme elevens selvregulerte læring.

Problemstillingen spør hvordan selvregulert læring kan utvikles gjennom undervisning, og undervisning er preget av samtaler. I denne oppgaven vil samtale brukes synonymt med dialog. Begrepet dialog brukes om samtale mellom to (eller flere) personer, som bygger på symmetri mellom deltakerne. Det vil si at begge parter er åpne for hverandres argumenter, de lytter til hverandre og er villige til å endre standpunkt. Dialog kan hevdes å være grunnlaget for kreativ tenkning og utvikling, og er det motsatte av monolog (Dysthe, 2001b). Monolog betyr enetale, og Igland og Dysthe (2001) refererer til Bakhtin som hevder at ”monolog er en autorativ ytring som ikke gir rom for tvil, spørsmål og motforestillinger” (s.116). Da oppgavens problemstilling søker å si noe om hvordan selvregulert læring utvikles gjennom interaksjon, forutsettes det at kommunikasjonen mellom lærer og elev i hovedsakelig er i form av dialog.

Tilbakemeldinger er en av de viktigste påvirkningene når det kommer til undervisning og læring (Hattie & Timperly, 2007). Målet med tilbakemeldinger vil være å redusere spriket mellom en elevs nåværende forståelse eller prestasjoner og mål (Sadler, 1989). Effekten av tilbakemeldingene avhenger imidlertid av når og hvordan de gis (Hattie & Timperley, 2007). De fleste tilbakemeldingene gis underveis i undervisningen. Denne typen tilbakemelding knyttes ofte til begrepet formativ vurdering (Black & William 1998a, 1998b). Før jeg går videre inn på begrepet, finner jeg det hensiktsmessig å gi en kort forklaring på hva vurdering er. Begrepet vurdering viser til en prosedyre eller en aktivitet som er utviklet for å samle inn informasjon om kunnskap, ferdigheter eller holdninger rettet mot en elev eller en gruppe elever. Dette skjer gjerne i form av tilbakemeldinger til elevene om deres fremgang, styrker og svakheter (Kellaghan & Greaney, 2001).

For å forstå formativ vurdering vil det også være naturlig å vite noe om summativ vurdering. Summativ vurdering kjennetegnes ved at vurderingen blir administrert etter at undervisningen og læringen har skjedd. Det kan for eksempel være på slutten av et skoleår, semester eller emne i et fag. Fokuset ligger altså på det eleven *har* gjort (Cizek, 2010). Vurderingsformen setter søkelyset på resultatet, og er rettet mot å oppsummere og kategorisere elevens faglige kompetanse i en avsluttende vurdering, for eksempel i form av

karakterer (Cizek, 2010; Hagtvet, 2009; Udir.no, 2013b). Formålet kan sies å være vurdering av læring (Udir.no, 2013b). Formativ vurdering er derimot en type vurdering som skjer underveis i læringsprosessen, som skal være veiledende for eleven og som tar sikte på å utvikle elevens læring og kompetanse. Hensikten er å vurdere *for* læring (Udir.no, 2013b). Black og William (1998a) definerer formativ vurdering som ”all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged” (s.7). Formativ vurdering består i stor grad av veiledende tilbakemeldinger, som er rettet mot å forbedre elevenes læring og skal bidra til at det videre arbeidet blir bedre fundert enn uten denne type vurdering (Black & William, 2009) Tilbakemeldingene bør dermed brukes for å tilpasse undervisning til elevens behov, fokuser på kvaliteten ved elevens arbeid og bidra med veiledning på hva som kan gjøres bedre (Hardman, 2008).

Gode og støttende tilbakemeldinger som gis underveis i undervisningen vil være av betydning for læring og selvregulert læring (se avsnitt 1.2). Slike tilbakemeldinger finner vi i den formative vurderingsformen. I denne oppgaven vil gode og støttende tilbakemeldinger følgelig også omfatte formative vurderinger som skjer underveis i læringsprosessen og som tar sikte på å fremme elevens læring.

## **1.4 Oppgavens struktur**

Oppgaven består av fem kapitler. Kapittel 1 er et innledningskapittel. Her har oppgavens tema, problemstilling og sentrale begreper blitt presentert. Kapittel 2 er et metodekapittel. Her redegjøres det for oppgavens valg av metode, hvordan det forskes på selvregulert- og co-regulert læring, og for utvelgelsen av studier. Videre diskuteres gyldighet og etterprøvbarehet i forskning. Dette anses som relevant for å kunne vurdere styrker og svakheter i forhold til den forskningen som presenteres. Kapittel 3 er oppgavens teorikapittel. Her presenteres selvregulert læring og ulike teoretiske tilnærminger til fenomenet. Fokuset vil ligge på den sosiokulturelle tilnærmingen, og på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom co-regulert læring. Det vil argumenteres hvorfor denne tilnærming er valgt som oppgavens teoriperspektiv. I kapittel 4 redegjøres det for relevant empiri, gjennom å se på studier som kan bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Kapitlet består av to hoveddeler. Den første delen ser på forskning gjort på klasseromskontekster som fremmer selvregulert læring. Denne

forskningen vil bidra til å skape en forståelse for hva som kjennetegner klasserom som fremmer selvregulert læring, samtidig som det bidrar til å rette fokus mot den forskningen som presenteres i den andre delen. I tråd med oppgavens teoriperspektiv, vil del to ta for seg hva som kjennetegner samtaler som fremmer selvregulert læring. Jeg begynner med å se på hva forskning sier om kjennetegn ved en god lærer-elev dialog. Denne forskningen er ikke knyttet spesifikt til selvregulert læring, men vil belyse sentrale aspekter som bør inngå i en lærer-elev dialog som fremmer selvregulert læring. Videre vil jeg se på studier som eksplisitt ser på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom co-reguler læring. Kapittel 6 er oppgaven drøftings- og diskusjonskapittel. Her vil tidligere fremstilt teori og forskning drøftes i lys av oppgavens problemstilling. Jeg begynner med drøfte hva som kjennetegner en interaksjon som fremmer selvregulert læring. Deretter ser jeg på de pedagogiske implikasjonene som fremkommer av denne kunnskapen. Avslutningsvis fremstilles en kort diskusjon av begrepene co-regulert og selvregulert læring.

## 2 Metode

Problemstillingen i oppgaven søker å undersøke hvordan eleven utvikler selvregulert læring gjennom sosial interaksjon. For å besvare problemstillingen er det viktig med kunnskap om metode. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for og drøfte noen metodiske utfordringer.

Innledningsvis i kapitlet presenteres oppgavens valg av metode. Videre redegjøres det for metodiske tilnærminger til forskning på selvregulert- og co-regulert læring, og det drøftes hvilken betydning metodiske tilnærminger har hatt for valg av studier i oppgaven. Videre redegjøres det for studienes design, og avslutningsvis presenteres og diskuteres ulike validitetstyper og deres betydning for forskningsresultatene.

### 2.1 Litteraturstudie

Forskning starter alltid med et spørsmål, og fortsetter med en aktivitet som har til hensikt å besvare eller belyse dette spørsmålet (Kleven, 2002e). Det finnes mange ulike tilnæringsmetoder for å besvare en problemstilling, og hvilken metode som velges er avhengig av problemstilling som skal studeres (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2002). For å besvare oppgavens problemstilling falt valget på litteraturstudie som metode. Petticrew og Roberts (2006) påpeker at litteraturstudier kan bidra med å identifisere hva som finnes av kunnskap på et område og klargjøre hva som trengs av ny forskning. En litteraturstudie bidrar med nye måter å systematisere et felt det allerede finnes mye forskning på og kunnskap om. Det finnes ingen regler for hvor mange studier som bør inngå i en litteraturstudie, og av praktiske årsaker vil det være umulig å inkludere all relevant forskning. En stor del av arbeidet har derfor gått ut på å sammenstille relevant litteratur gjennom systematiske søk og kritisk vurdering (Forsberg & Wengström, 2003).

Opgaven benytter seg som nevnt av litteraturgjennomgang som metode, og en gjennomgang av relevant teori og forskning har blitt foretatt. Litteraturen som er benyttet består av bøker og forskningsartikler. Aktuell litteratur har blitt innhentet gjennom søkemotorene ERIC, Google Scholar, litteraturlister i artikler og bøker, samt anbefalinger fra veileder og forelesere.

## 2.2 Hvordan forskes det på selvregulert og co-regulert læring?

Hovedtyngden av forskning som omhandler selvregulert læring baserer seg på kvantitativ forskning, i form av spørreskjema og selv-rapporter (Perry & Rahim, 2011). Denne tilnærmingen har bidratt til å identifisere ulike faktorer ved selvregulert læring, forholdet mellom disse, og hvordan evnen til selvregulering henger sammen med videre utdanning, jobb og læring (Perry, 1998; Perry et al., 2002). Det finnes imidlertid mindre forskning på selvregulert læring i naturlige settinger, som for eksempel i klasserommet. I følge Perry et al. (2002) kan det se ut som om dette er i ferd med å endres. De påpeker at sosialt-kognitivt og sosiokulturelle tilnærminger til læring i senere tid har vist en økt tendens til å undersøke selvregulering i naturlige settinger, og brukt kvalitative undersøkelser for å få en dypere forståelse av "analyseobjektet", altså det eller de som studeres. Flertallet av studiene i denne oppgaven har hovedsakelig en kvalitativ tilnærming, men noen av disse studiene har også inkludert kvantitative datamateriale. Fokuset ligger på kvalitative studier, fordi de kan bidra med en dypere og mer helhetlig forståelse for hvordan selvregulert læring *utvikles* i naturlige situasjoner gjennom co-regulert læring. Dette vil bli utdypet videre i kapitlet. For å få en bedre forståelse av forskningen som diskuteres og vurderes i henhold til problemstillingen, finner jeg det relevant å gi en kort beskrivelse av hva kvantitativ og kvalitativ metode er og hvordan disse kan kombineres. Videre argumenteres det for hvorfor det i hovedsak er valgt kvalitative studier for å belyse oppgavens problemstilling.

### 2.2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Det er vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode kan sies å være en objektiv og strukturert metode, som kjennetegnes av en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonen (Kleven, 2002e). Det er den type data en får ut av tellinger og målinger, hvor formålet er statistiske generaliseringer fra utvalg til populasjon, og dermed kunnskap som kan overføres utover den enkelte studien. Kvantitativ forskning tar sikte på å kartlegge, beskrive, analysere og forklare ved hjelp av variabler og kvantitative størrelser. Analyse av data baserer seg ofte på forhåndsdefinerte kategorier (Befring, 2007). Denne tilnærmingen passer godt til å gjennomføres på større datamengder (Skogen, 2006b). I den kvalitative metoden studeres fenomenet i sine naturlige kontekster. I denne tilnærmingen

prioriteres nærhet mellom forsker og forsøkspersonene, og en søker forståelse ved å gå mer i dybden på analyseobjektet (Jensen, 2002; Kleven, 2002e). Datainnsamlingen er ikke preget av en fast struktur, noe som gjør at forskeren ofte spiller en viktig rolle gjennom å bidra med sine fagkunnskaper. Kvalitative data er vanligvis verbale beskrivelser, fra for eksempel intervju eller observasjon, hvor beskrivelsene vanligvis er organisert som vanlig tekst (Kleven, 2002b). Når det kommer til analyse av data blir forskerens subjektive tolkninger lagt mer vekt på. Dette kan gi informasjon og en dypere kunnskap enn det som fås ved enkelte kvantitative metoder. Kvalitative metoder kan sies å være best egnet til å gå i dybden og gjøre helhetlige vurderinger av enkeltkasus, og kan være vanskelig å gjennomføre på større datamengder (Kleven, 2002e).

Tidligere har de kvalitative og kvantitative tradisjonene stilt seg kritisk til hverandre, og den ene har blitt sett på som et alternativ til den andre. Nå blir de derimot betraktet som to metoder som supplerer hverandre, hvor begge har sine sterke og svake sider (Kleven, 2002e). Dette er noe Lund (2012) tar for seg i sin artikkel, hvor han argumenterer for å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. Å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode kan bidra til å belyse problemstillingen på en bedre og mer nyansert måte enn hvis en bare hadde brukt en enkelt datainnsamlingsmetode (Kleven, 2002c; Lund, 2012). På denne måten får man utnyttet de respektive metodenes styrker, samtidig som det bidrar til å kompensere for svakheter ved metodene (Lund, 2012). Det vil kunne styrke studienes validitet (Kleven, 2002c). Både kvantitativ og kvalitativ metode kan være nyttig i forhold til forskning på selvregulert læring. Kvantitativ metode bidrar med generaliserbar kunnskap, og gjør det mulig å vise statistiske sammenhenger, samt kategorisere og klassifisere datamateriale. Kvalitativ metode er godt egnet til å undersøke selvregulert læring i naturlige settinger. De bidrar med detaljerte dybdebeskrivelser på hva elever og lærere sier og gjør, og hva som kjennetegner interaksjoner som fremmer elevenes selvregulerte læring. Når man skal studere selvregulert læring i naturlige settinger, er kvantitative data alene av liten nytteverdi, da sosiale og kontekstuelle faktorer fort kan bli behandlet separat fra individet (Perry & Rahim, 2011). Å kombinere kvalitative med kvantitativ data, kan derimot være en styrke. Det bidrar til å sette lærere og elevers oppfatninger og intensjoner i sammenheng med hva de faktisk sier og gjør. Videre belyser det hvordan elevene har ulike responser på og oppfatninger av den sosiale konteksten. Dette bidrar med å få et mer helhetlig perspektiv på selvregulert læring i klasserommet (Perry & Rahim, 2011).

I de studiene som presenteres i oppgaven har flere kombinert kvalitativ og kvantitativ metode. I det følgende vil det bli gitt noen eksempler på hvordan det ble gjort. I Perry (1998) sin studie, har det kvantitative datamaterialet bidratt til å klassifisere klasserom i forhold til grad av selvregulering, kartlegge elevens oppfatning av egen selvregulering, samt muligheter for selvregulering i klasserommet. Disse dataene gjorde det enklere å velge klasserom og elever for nærmere dybdeundersøkelse. Her det ble brukt en kvalitativ tilnærming for å få en bedre og dypere forståelse for hvordan selvregulert læring utvikles i klasserommet. Meyer og Turner (2002) bruker hovedsakelig kvalitativ analyse i sin studie, men kombinerer det med spørreskjema fra elevene for å kartlegge elevenes oppfatning av egen selvregulering og lærerens scaffolding. Disse ble brukt for å underbygge tolkningene fra observasjonsdataene. Walker, Pressic-Kilborn, Arnold, og Sainsbury (2004) bruker i sin undersøkelse intervensjon rettet mot å utvikle elevenes selvregulerte læring i klasserommet. De bruker i hovedsak kvantitative data for å måle resultatene av intervensjonen. Kvalitative data benyttes for å undersøke elevenes selvregulering i klasserommet, samtaler mellom lærer og elev og hvordan lærer scaffolder, altså veileder og støtter elevens selvregulering.

### **2.2.2 Hvorfor velge kvalitative studier, og hva karakteriserer disse?**

For å besvare problemstillingen vil oppgaven ta utgangspunkt i co-regulert læring som en måte å utvikle selvregulert læring på. Her ligger fokuset som sagt på den naturlige interaksjonen mellom lærer og elev i en gitt sosial kontekst. Kvalitative studier egner seg godt til å studere fenomenet i sin naturlige setting, fordi denne metoden går i dybden for å få en bedre forståelse av fenomenet i sine naturlige omgivelser (Jensen, 2002; Kleven, 2002e). Det kan hevdes at detaljerte beskrivelser av hvordan lærere og elever skaper ulike læringskontekster, er et av de viktigste bidragene til kvalitativ forskning (Meyer & Turner, 2002). I senere tid har sosial-kognitive og sosiokulturelle tilnærminger til læring vist en økt tendens til å undersøke selvregulering i naturlige settinger (som for eksempel i klasserommet), og brukt kvalitative undersøkelser for å få en dypere forståelse av fenomenet (Meyer & Turner, 2002; Perry et al., 2002). De detaljerte undersøkelsene og beskrivelsene er nettopp styrken til kvalitative studier. For å besvare problemstillingen på best mulig måte, var det derfor naturlig å inkludere flest studier med denne tilnærmingen.



Mange av de kvalitative studiene i oppgaven baserer seg på samtaleanalyse. Det er flere måter å analysere innholdet i interaksjoner og samtaler på, og analysen foregår vanligvis gjennom hele forskningsprosessen (Mercer, 2004). En måte å gjøre det på er å studere samtale som disse forløper over tid og på denne måten identifisere typiske temaer i samtalen (Rasmussen, 2012). Det gjør det mulig å studere de naturlige interaksjonene og samtale som foregår i klasserommet, og hvordan disse utvikler seg. Andre baserer seg mer på forhåndsdefinerte kategorier og nøkkelord i analysen. Det vanligste er at ulike kategorier dannes underveis, og dermed er et resultat av analysene (Mercer, 2004). Formålet med dataanalysen er å avdekke og identifisere mønster og temaer innen samtalen, og på denne måten sette fokus på visse fenomener fremfor andre (Befring, 2007). Det bidrar til å vise kvaliteten på interaksjoner og hvordan disse forandrer seg over tid (Mercer, 2004). Dette er viktig for å forstå de sosiale prosessene ved selvregulert læring (Meyer & Turner, 2002; Perry & Rahim, 2011; Yowell & Smylie, 1999).

## 2.3 Design

Når man skal forske vil det være viktig å lage en plan på hvordan man skal gjennomføre undersøkelsen. Vi kan i hovedsak skille mellom tre typer undersøkelser eller design innen pedagogisk forskning: ekte eksperimentelle design, kvasi-eksperimentelle design og ikke-eksperimentelle design (Kleven, 2002d). De to eksperimentelle designtypene omfatter undersøkelser hvor det inngår tiltak for å påvirke en situasjon, for eksempel i form av undervisning, og i etterkant evaluere om tiltaket har hatt en effekt (Kleven, 2002b, 2002d). Det som skiller de to designtypene er at eksperimentelle undersøkelser ”omfatter to eller flere grupper av forsøkspersoner, der forsøkspersonene er tilfeldig fordelt på grupper” (Kleven, 2002b, s. 152). Minst en av gruppene gis et tiltak. Denne gruppen kalles en eksperimentgruppe, mens gruppen som ikke gis et tiltak blir kontrollgruppen. I kvasi-eksperimentelle undersøkelser inngår tiltak, men forsøkspersonene er ikke tilfeldig fordelt på grupper (Kleven, 2002b). Med unntak av undersøkelsen til Walker et al. (2004) som har et kvasi-eksperimentelt design, har de aller fleste studiene som er presentert i oppgaven et ikke-eksperimentelt design. Dette er et design hvor det ikke inngår i undersøkelsen å gi noen påvirkning som forsøker å endre situasjonen. I litteraturen kalles dette også for deskriptive undersøkelser, hvor formålet er å studere og beskrive forholdene slik de foreligger (Kleven, 2002b). Ikke-eksperimentelle eller deskriptive undersøkelser omfatter flere typer studier

(Kleven, 2002b). Flere av studiene i denne oppgaven er kasestudier. Denne typen studier hevdes å være godt egnet til å studere fenomenet slik det faktisk forekommer, her-og-nå, i sine naturlige settinger (Skogen, 2006a), og er dermed godt egnet til å studere den naturlige interaksjonen mellom lærer og elever slik den forløper i klasseromskonteksten.

## 2.4 Gyldighet og etterprøvnbarhet i forskning

”Alle forskningsresultater må gjøres til gjenstand for kritisk vurdering og prøves i forhold til pålitelighets- og gyldighetskriterier” (Kleven, 2002e, s. 20). For å kunne tolke resultatene som fremkommer i en forskningsundersøkelse, er det viktig å vurdere gyldigheten eller validiteten av de slutningene som trekkes i undersøkelsen (Lund, 2002b). Validitet knyttes på denne måten til slutninger og ikke til metode (Kleven et al., 2002). De ulike validitetstypenes relevans kan altså hevdes å baseres på de slutninger som trekkes og ikke om datamaterialet er kvalitativt eller kvantitativt (Kleven, 2002e, 2008). Cook og Campell (1979) har utarbeidet et validitetssystem for å vurdere gyldigheten i kausale undersøkelser. Kausalitet handler om årsaksforhold hvor en faktor påvirker og produserer endring i en annen faktor (Lund, 2002b). I validitetssystemet skilles det mellom det fire validitetstyper som brukes for å vurdere gyldigheten for slutninger innen forskning: statistisk validitet, begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Dette bidrar med en ryddig og oversiktlig fremstilling av validitetsbegrepet. Selv om validitetssystemet er utarbeidet for kausal forskning, vil det også være relevant for beskrivende undersøkelser (Lund, 2002b). Videre er systemet mest brukt i kvantitativ forskning, men som overnevnt knyttes validitet til slutninger heller enn metode. Det kan derfor hevdes at systemet også vil kunne anvendes på kvalitativ forskning (Kleven, 2008). På bakgrunn av dette vil de ulike studienes validitet bli drøftet ut ifra Cook og Campells validitetssystem.

*Statistisk validitet* er relevant når man vurderer om en tendens er signifikant nok til å brukes til videre tolkning. God statistisk validitet forutsetter at en tendens eller sammenheng er statistisk signifikant eller rimelig sterk (Lund, 2002b). Statistisk validitet kan hevdes å ikke være relevant i de rene kvalitative undersøkelsene. Kleven (2008) argumenterer derimot for at spørsmålet om en tendens er substansiell nok for videre tolkning, også er relevant i kvalitativ forskning. I kvantitativ forskning gjøres dette vanligvis ved hjelp av statistiske

tester. I kvalitativ forskning har man ikke den muligheten, og man er mer avhengig av forskerens subjektive tolkninger (Kleven, 2008).

*Indre validitet* er viktig når det trekkes slutninger om hva som har påvirket menneskelige handlinger (Kleven, 2008). God indre validitet oppnås ”dersom det kan trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen eller tendensen er kausal” (Lund, 2002b, s. 105). Kausalitet omhandler som nevnt årsaksforhold. Å kunne si noe om årsaksforhold er viktig innen pedagogisk forskning. Pedagogikk handler om undervisning og oppdragelse, og det vil følgelig være relevant å fremskaffe kunnskap om den virkning undervisningen og oppdragelsen har (Kleven, 2002b), eksempelvis om visse klasseromskontekster eller interaksjoner fører til endringer i elevens selvregulerte læring. Dette er spesielt relevant i undersøkelsen til Walker et al. (2004), som undersøker effekten av en intervensjon på elevenes selvregulerte læring. De resterende studiene er som nevnt ikke-eksperimentelle undersøkelser, hvor de ikke forsøker å påvirke situasjonen, men heller tilstreber å beskrive de ulike kontekstene og interaksjonene som studeres. Selv om kvasi-eksperimentelle studier gir større grunnlag for å si noe om årsaksforhold, er verken kvasi-eksperimentelle eller ikke-eksperimentelle design egnet til å trekke slutninger om årsak. Studiene vil likevel benyttes til å si noe om hva som kjennetegner interaksjoner som fremmer elevenes selvregulerte læring. Det antas dermed at interaksjonen har en viss påvirkning på elevens utvikling av selvregulerende ferdigheter. I den sammenheng vil det være viktig å diskutere og vurdere alternative forklaringer til resultatene (Kleven, 2002b).

Skal man trekke slutninger hvor man generaliserer over eller til andre tider, situasjoner eller personer som er studert, er *ytre validitet* viktig (Lund, 2002b). En undersøkelse har god ytre validitet dersom undersøkelsens resultater kan generaliseres over på personer, situasjoner og tider som er relevante for problemstillingen. Over-generaliseringer refererer til hvor langt eller bredt man kan generalisere, mens til-generaliseringer handler om tider, situasjoner eller individer (Lund, 2002b). I følge Lund (2002a) vil graden av likhet mellom undersøkelsen og undersøkelsens mål være bestemmende for den ytre validiteten. Hvis man ønsker å si noe om unge barns selvregulerte læring, vil undersøkelsen ha bedre ytre validitet hvis man studerer førskolebarn, enn hvis utvalget består av studenter på universitetsnivå. Da denne oppgaven ønsker å si noe om eldre elevs utvikling av selvregulerte læring, vil det derfor være viktig å drøfte om funnene i studiene som er gjort på yngre barn, kan generaliseres over på eldre elever. I tillegg er de fleste undersøkelsene gjort på amerikanske skoler eller universiteter,

noe som også vil kunne påvirke den ytre validiteten i forhold til å generalisere over på norske elever. Å sammenligne flere og noe ulike undersøkelser, vil kunne styrke den ytre validiteten (Lund, 2002a). Dette vil bli gjort i kapittel 4.

*Begrepsvaliditet* handler om i hvilken grad det teoretiske begrepet samsvarer med det operasjonaliserte begrepet. Mange begreper innen pedagogisk forskning er abstrakte og ikke direkte målbare. For å kunne forske på disse begrepene må vi derfor benytte oss av noen observerbare indikatorer som kan representere begrepet som skal måles. Dette betegnes som å operasjonalisere begrepet (Kleven, 2002a). Det finnes mange mulige indikatorer for å måle ulike begreper. I følge Kleven (2002a) er det viktig å være bevisst på at resultatene fra empiriske undersøkelser direkte er knyttet opp mot det operasjonaliserte begrepet. De studiene som denne oppgaven tar for seg bruker begreper som selvregulert læring, co-regulert læring og scaffolding i forskningen. Det vil derfor være relevant å vurdere hvordan begrepene er operasjonalisert i de ulike studiene og om det kan ha påvirket studienes validitet.

I pedagogisk forskning er det vanlig å benytte seg av varianter av å se eller spørre som datainnsamlingsmetode, for eksempel i form av observasjon, intervju eller spørreskjema (Kleven, 2002a). Da de fleste studiene baserer seg på en kvalitativ tilnærming, er analyser av observasjons- og intervjudata hovedfokus i flertallet av studiene, men data fra spørreundersøkelser benyttes også. De ulike datainnsamlingsmetodene fører med seg ulike fordeler og ulemper. En utfordring med spørreundersøkelser og intervju er eksempelvis forutsetningen om at informanten har selvinnsett nok og vilje til å gi riktige svar. I tillegg kan man risikere at informanten unngår å være ærlig og heller svarer det som er sosialt akseptert (Kleven, 2002a). Elever kan for eksempel rapportere at de har få muligheter til å regulere egen læring i klasserommet, eller at de selv mestrer de ferdighetene som er nødvendig for å regulere egen læring, når dette ikke er tilfelle. Dette er noe Perry og kollegaer diskuterer i sine studier, hvor de påpeker at observasjon som metode bidrar til å se hva lærere og elever faktisk gjør i motsetning til det de sier de gjør (Perry, 1998; Perry & VandeKamp, 2000; Perry et.al, 2002). For å bedre begrepsvaliditeten anbefales det å nærme seg begrepet fra forskjellige sider, for eksempel ved å kombinere en eller flere de ulike datainnsamlingsmetodene. En slik tilnærming er benyttet i flere av studiene i denne oppgaven, og det kan derfor betegnes som en styrke ved studiene. I og med at vi innen pedagogisk forskning måler begrep som ikke er direkte målbare, vil vi i prinsippet aldri få en

perfekt begrepsvaliditet. Det er derfor viktig å være bevisst på at det er graden av samsvar som er avgjørende for begrepsvaliditeten (Kleven, 2002a, 2002c)

## **2.5 Oppsummering**

Dette kapitlet har hatt redegjort for oppgavens valg av metode, og gått nærmere inn på hvordan det forskes på selvregulert- og co-regulert læring. Her ble kvantitativ og kvalitativ metode presentert, og det ble vist hvordan de ulike metodene kan bidra med ulik kunnskap når det kommer til forskning på selvregulert læring. Å kombinere de to metodene vil kunne bidra med å utnytte metodenes styrker og kompensere for eventuelle svakheter. Det fremgår at de fleste studiene som blir presentert i denne oppgaven hovedsakelig benytter seg av en kvalitativ tilnærming, og at flere av studiene kombinerer kvalitativ og kvantitativ data. Dette blir regnet som en styrke ved studiene. Det er viktig å vurdere gyldigheten og overførbarheten av de resultatene som fremkommer i forskning. I denne sammenheng ble Cook og Campells validitetssystem presentert og drøftet i forhold til de ulike studiene. De ulike validitetstypene vil være av betydning for drøftingen og vurderingen av de ulike studiene.

## 3 Teori: selvregulert- og co-regulert læring

I dette kapitlet vil jeg se på hva selvregulert læring er, på ulike teoretiske tilnærminger til fenomenet og på hvordan selvregulert læring kan utvikles gjennom co-regulert læring.

Selvregulert læring er et kompleks fenomen som det finnes mange ulike definisjoner på. Innledningsvis presenteres derfor noen ulike definisjoner på selvregulert læring, og ut i fra denne fremstillingen vil det bli redegjort for noen sentrale komponenter som inngår i fenomenet. Dette anses som relevant for å skape et bilde av hva som kjennetegner fenomenet og hvordan det blir betraktet i dag. Videre blir selvregulert læring som nevnt belyst fra ulike teoretiske tilnærminger, og i dette kapitlet vil det sosialt-kognitive perspektivet og den sosiokulturelle tilnærmingen utdypes nærmere. Det understrekes at denne oppgaven vil ta utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet, da denne tilnærmingen setter fokus på det sosiale og kontekstuelle aspektet. Som nevnt innledningsvis er co-regulert læring en tilnærming innen dette perspektivet, som søker å forklare hvordan selvregulert læring utvikles gjennom sosial interaksjon. Det argumenteres for hvorfor dette perspektivet, med utgangspunkt i co-regulert læring, blir ansett som hensiktsmessig for å besvare oppgavens problemstilling.

### 3.1 Hva er selvregulert læring?

Som det i innledningen nevnes, er selvregulert læring et aktuelt tema i dagens samfunn, da det i tråd med dagens samfunnsendringer ser det ut til å bli en enda mer sentral ferdighet enn tidligere (se avsnitt 1.1). Det er en sentral og viktig egenskap i det å kunne lære å lære. Selv om dette er et begrep som anvendes ofte innen internasjonal forskning, er det et komplekst fenomen som er vanskelig å definere. Dette illustreres i Hadwin et.al., (2011) sitt utsagn der de påpeker at det er ”an over-use and lack of consistency in defining and operationalizing self-regulation” (s.65). Det er altså mange ulike definisjoner og tilnærminger til selvregulert læring. Mange av disse samsvarer i stor grad med hverandre, men det kommer også frem noen ulikheter i forhold til hva som vektlegges. For å rydde i fenomenet finner jeg det hensiktsmessig å presentere noen ulike definisjoner på selvregulert læring, for å så forsøke å oppsummere hva som ligger i begrepet og hvordan det blir betraktet i dag.

Schunck og Zimmerman (2011) definerer selvregulert læring som: "...the processes whereby learners personally activate and sustain cognitions, affects and behaviors that are systematically oriented toward the attainment of personal goals" (s.1).

Pintrich (2000) har forsøkt å samle ulike fellestrekk ved ulike beskrivelser på selvregulert læring, og definerer selvregulert læring som: "...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" (s.453).

Bråten og Olaussen (1999) beskriver den selvregulerte studenten som en som "...selv har tatt rollen som sin egen lærer. Kognitivt, metakognitivt og motivasjonelt leder han sin egen læringsprosess på en systematisk måte til målene er nådd. I den selvregulerte studenten forenes dermed strategier, metakognisjon, kunnskap og motivasjon i den målrettede læringens tjeneste" (s.27).

Innholdet i disse definisjonene er ganske like, men det er noen variasjoner i beskrivelsen av fenomenet. Vi kan trekke noen konklusjoner basert på alle de tre definisjonene: Det er en prosess hvor individet har tatt kontroll over egen læring, gjennom å systematisk aktivere, kontrollere og overvåke kognisjon, motivasjon og atferd rettet mot å nå et mål. Bråten og Olaussen (1999) bidrar til å klargjøre at det dreier seg om å forene både strategier, metakognisjon, kunnskap og motivasjon. Pintrich (2000) påpeker videre betydningen av kontekstuelle egenskaper i miljøet, som jo bidrar til å vektlegge det sosiale aspektet ved selvregulert læring. Da denne oppgavens søker å si noe om hvordan selvregulert læring utvikles gjennom sosial interaksjon, vil det sosiale aspektet være av særlig betydning.

### **3.1.1 Sentrale komponenter i selvregulert læring**

Selvregulert læring inneholder som vi ser flere komponenter. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på strategier, kunnskap, metakognisjon, motivasjon og den sosiale konteksten. Disse regnes som sentrale aspekter ved selvregulert læring (Bråten, 2002; Bråten & Olaussen 1999; Schunck & Zimmerman, 2011).

*Strategier* viser til ”målrettede aktiviteter (tanker og handlinger) som personer velger å utføre for å bedre sin læring og oppgaveløsning. Slike strategier kan strekke seg fra relativt enkle (overfladiske) strategier for å tilegne seg eller huske informasjon til mer avanserte (dype) strategier for å organisere, transformere eller elaborere informasjon” (Weinstein, Husman & Dierking 2000; Weinstein & Meyer, 1986, referert i Bråten, 2002, s.169). Pressly og McCormick (1995) hevder at det kun er handlinger som er rettet mot å forbedre kognitive formål som kan kalles strategier, og at det er noe vi benytter utover vanlig oppgaveløsning. I følge Winne og Perry (2000) vil strategiske elever tilnærme seg utfordrende oppgaver og problemer gjennom å velge fra et bredt repertoar av metoder som de mener passer til situasjonen, og anvende disse metodene på en passende måte.

*Kunnskap* eller forkunnskap spiller en viktig rolle for selvregulert læring (Bråten, 2002; Bråten & Olaussen, 1999). Elever med gode forkunnskaper på et område vil ha lettere for å øke sin forståelse og kompetanse i det gitte området (Greeno, Collins & Resnick, 1996, referert i Bråten, 2002). De vil kunne forstå og huske informasjon lettere enn de som ikke har like gode forkunnskaper (Bråten & Olaussen, 1999). På den ene siden vil dette gjøre eleven mindre avhengig av strategier, men på den andre siden vil det å bruke strategier kunne forbedre læringen og oppgaveløsningen ytterligere. I mange tilfeller vil det være nødvendig å ha en viss forkunnskap for å kunne benytte seg av strategier, og forkunnskap vil dermed muliggjøre effektiv strategibruk (Pressley og McCormick, 1995).

*Metakognisjon* ”referer til en overordnet refleksjon eller bevissthet om egen kognisjon, for eksempel i forhold til en bestemt arbeidsoppgave som skal løses” (Schutz, 1994, referert i Bråten & Olaussen, 1999, s. 18). Flavell (1987) skiller mellom kunnskapskomponenten og kontrollkomponenten i metakognisjon. Kontrollkomponenten kan også kalles metakognitiv erfaring. Det vil si at individet overvåker prosessen og regulerer fremgangsmåte for å nå målet. Kontrollkomponenten slår for eksempel inn når man føler at en oppgave er vanskelig å oppfatte, forstå, huske eller løse. Kunnskapskomponenten kan deles inn i tre kategorier. Kunnskap om personvariabler handler om individets oppfatning om egen og andres kognitive fungering. Kunnskap om oppgavevariabler handler om å være bevisst oppgavens karakter eller innhold, både for å vite hvordan man skal løse oppgaven og for å kunne vurdere måloppnåelse. Kunnskap om strategivariabler handler om individets forståelse av kognitive strategier for å nå ulike mål. Flavell (1987) påpeker at det er viktig å skille mellom kognitive



og metakognitive strategier. Kognitive strategier handler om å vite hvilken fremgangsmåte vi skal velge for å løse en oppgave, mens metakognitive strategier handler om å kontrollere og overvåke at du faktisk løser oppgaven på riktig måte. De ulike komponentene interagerer med hverandre, og individet vil utvikle en intuisjon på hvordan de ulike komponentene henger sammen og hvordan de benyttes (Flavell, 1987).

*Motivasjon* kan sees på som en ”situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurderinger og forventninger” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 133). Tidligere forskning har vist at selv om intervensjoner rettet mot å fremme elevenes selvregulerte læring viste positive resultater i den gitte settingen, klarte ikke elevene å opprettholde disse prosessene i mindre strukturerte omgivelser. Dette har ført forskere til å fokusere på motivasjonelle komponenter i selvregulert læring, og her er målorientering, forventning om mestring og attribusjon sentrale kilder til motivasjon (Zimmerman & Schunck, 2008). Selvregulerte elever oppfatter intelligens som formbar og kontrollerbar, og vil sette seg læringsmål (også kalt mestringsmål) rettet mot å øke egen forståelse og kompetanse. Dette kommer i motsetning til presentasjonsmål, hvor eleven er mer opptatt av hvordan en blir oppfattet av andre (Dweck & Master, 2008). En elev med læringsmål vil forklare årsaken til sine prestasjoner med innsats og strategibruk, istedenfor å vise til evner, vanskegrad eller flaks (Bråten & Olaussen, 1999; Dweck & Master, 2008). Oppfatninger eller forklaringer på årsaker til prestasjoner kalles attribusjon (Weiner, 1979). Elever som attribuerer sine prestasjoner til innsats vil oppfatte å ha kontroll over egne prestasjoner. De vil følgelig være mer motiverte for å øke innsatsen i å regulere egen læring, enn de som attribuerer til ukontrollerbare faktorer som evner, flaks eller vanskegrad (Bråten & Olaussen, 1999). Videre vil selvregulerte elever ha høy grad av det Bandura (1986) kaller ”self-efficacy”, som viser til elevens forventning om mestring. Dette begrepet vil bli nærmere utdypet i avsnitt 3.2.1. Oppsummert kan det sies at motivasjon spiller en viktig rolle i å initiere, styre og opprettholde elevenes innsats i og arbeid med å regulere egen læring (Zimmerman & Schunck, 2008).

*Den sosiale konteksten* har vært perifer i studier av selvregulert læring, som tradisjonelt sett har blitt betraktet som en individuell prosess. I den siste tiden har den sosiale konteksten derimot fått større betydning (Hadwin et al., 2011; Perry & Rahim, 2011), og aspekter i konteksten kan enten begrense eller fremme individets forsøk på å regulere egen læring (Pintrich, 2000). Betydningen av det sosiale blir godt illustrert i Pressley (1995) sin artikkel,

hvor han påpeker at selvregulert læring er en kompleks og gjennomgående sosial prosess som det tar lang tid å utvikle. Corno og Mandinach (2004) hevder at tidene har forandret seg de siste 20 årene. For det første ser vi en økt interesse i å forklare hvilken rolle sosiale og kontekstuelle påvirkninger har hatt på selvregulert læring. For det andre har nye modeller flyttet den sosiale konteksten fra å være en komponent i de triadiske prosessene i selvregulert læring, til å være den sosiokulturelle kjernen. Det er ikke bare en individuell, men også en sosial prosess, og for å forstå selvregulert læring er det nødvendig vite noe om de sosiale omgivelsene (Hadwin et al., 2011). Dette vil bli nærmere diskutert videre i kapitlet da de sosiale og kontekstuelle aspektene ved selvregulert læring er nettopp det jeg ønsker å fokusere på i denne oppgaven.

## **3.2 Teoretiske perspektiver på selvregulert læring**

Selvregulert læring belyses som nevnt ut i fra ulike teoretiske standpunkt, og i oppgavens innledning ble både selvbestemmelsesteorien, sosial-kognitiv teori og sosiokulturell teori kort presentert. I det følgende vil jeg se nærmere på sosial-kognitiv teori og sosiokulturell teori. Sosial-kognitiv teori anses å være det viktigste teoretiske grunnlaget for selvregulert læring (Bråten, 2002), og vil derfor være en viktig informasjonskilde for å forstå fenomenet. Den sosiokulturelle teorien og co-regulert læring vil imidlertid bli tildelt et større fokus, fordi dette er oppgavens teoretiske forankring. Som nevnt i innledningen blir den sosiale konteksten og interaksjonens betydning for elevens utvikling av selvregulert læring spesielt vektlagt innen denne tilnærmingen. Dette er følgelig essensielt i forhold til å besvare oppgavens problemstilling. For å oppsummere oppgavens plassering i feltet, vil likheter og forskjeller mellom de to perspektivene diskuteres i avsnitt 3.2.3.

### **3.2.1 Sosialt-kognitivt perspektiv**

Sosial-kognitiv teori regnes som nevnt som det viktigste teoretiske grunnlaget for selvregulert læring (Bråten, 2002). I et sosialt-kognitivt perspektiv er personer verken drevet kun av indre personlige faktorer eller kontrollert av ytre stimuli. Selvregulert læring sees som en gjensidig interaksjon mellom atferd, personlige faktorer og faktorer i miljøet. Denne gjensidige interaksjonen kalles triadisk resiprok determinisme (Bandura, 1986). Menneskelige handlinger er ikke et produkt av miljøet. Teorien er forankret i troen på menneskelig

handlekraft (human agency), altså menneskets engasjement i egen utvikling, samt evne til å kontrollere og tilpasse sine selvregulerende ferdigheter i møte med omgivelsene (Schunck & Pajares, 2010; Zimmerman, 2000). Her forsøker mennesket å aktivt ta kontroll over egen læring. Videre blir selvregulert læring betraktet som situasjonsspesifikk, det vil si at man kan være selvregulert på et område og ikke på et annet (Zimmerman, 2000).

Menneskers forventning om mestring og modellering sees på som sentrale kilder til utvikling av selvregulering. Modellering skjer ved å observere andre utføre en aktivitet, og Bandura påpeker at det meste av menneskelig atferd er lært ved å observere andre (Bandura, 1986). Ved å observere sosiale modeller kan en tilegne seg nye selvregulerende ferdigheter, gjennom å etterligne modellenes atferd og tilpasse denne atferden til seg selv (Zimmerman, 2000). I følge Zimmerman (2000) er Bandura sin teori om "self-efficacy" eller forventning om mestring, en av de viktigste kildene til motivasjon i forhold til egen selvregulering. Forventning om mestring handler om individets oppfatning om hvor godt man er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre en spesifikk oppgave. Hvis man ikke tror på at man er i stand til å påvirke utfallet av en oppgave, er det lite som opprettholder motivasjonen i møte med vansker (Schunck & Pajares, 2010).

Fra et sosialt-kognitivt perspektiv blir selvregulert læring forklart som en syklisk prosess, hvor feedback fra tidligere prestasjoner blir brukt for å regulere og tilpasse egen fremgangsmåte i møte med nye læringsaktiviteter. Prosessen består av tre faser: *planleggingsfasen* innebærer blant annet målsetting, målorientering, strategisk planlegging og mestringsforventninger. *Handlings eller viljestyringsfasen* består blant annet av selv-kontroll, for eksempel gjennom oppgavefokusering og strategibruk, og selv-observasjon. *Selv-refleksjonsfasen* innebærer blant annet selv-evaluering, attribusjon og reaksjoner. Da både atferd, personlige- og miljømessige faktorer er i stadig endring under læringsprosessen, er det avgjørende å overvåke egen læring gjennom denne sykliske prosessen. Den selvregulerende syklusen er en åpen prosess og kan defineres som proaktiv ved at en hele tiden søker å bedre egne prestasjoner og læring, gjennom å sette seg høyere mål og søke mer utfordrende oppgaver (Zimmerman, 2000). En selvregulert elev vil sette gode læringsmål, bruke effektive strategier, overvåke og vurdere egen fremgang, etablere produktive læringsmiljø, søke hjelp og sette mer effektive mål etter hvert som prosessen utvikles (Zimmerman & Schunck, 2008). Det sosiale miljøet påvirker individets selvregulering, samtidig som individets selvregulering

påvirker omgivelsene rundt. Eksempler på dette kan være å strukturere miljøet gjennom å skjerme seg for forstyrrelser, be om hjelp eller samarbeide med andre (Zimmerman, 2000).

Ut i fra dette perspektivet vil utviklingen av selvregulert læring i begynnelsen være styrt av sosial modellering, gjennom å observere en lærer eller medelev utføre atferden. Etter hvert som eleven utvikler sin kompetanse vil den sosiale støtten bli redusert, og eleven tilegner seg mer kontroll over de selvregulerende ferdighetene gjennom å fokusere på selvforsterkning og mestringsforventninger (Zimmerman, 2000).

### **3.2.2 Sosiokulturelt perspektiv**

Sosiale faktorer spiller en avgjørende rolle i utviklingen av selvregulert læring, noe som samsvarer godt med Vygotskys teori om kognitiv utvikling (Bråten, 2002). I den sosiokulturelle teorien fremstilles læring som en sosial konstruksjon, hvor menneskelig aktivitet og læring skjer i sosiale og kulturelle sammenhenger. Den sosiale kulturen definerer kunnskapen og ferdighetene som elever behøver, og gir elevene de intellektuelle og fysiske verktøyene (artefaktene) de trenger for å kunne fungere i kulturen de vokser opp i. Mennesker fungerer i samspill med verktøy, og for å forstå hvordan mennesket lærer, løser problemer og behersker situasjoner kan vi ikke se bort i fra disse. Disse verktøyene bidrar til å mediere virkeligheten. Mediering er et av de mest sentrale begrepene innen sosiokulturell teori. Det viser til at vår kunnskap og tenkning er vokst ut i fra og påvirket av kulturen, og de tilhørende redskapene, og at disse hjelper oss med å fortolke verden (Säljö, 2001).

Det grunnleggende prinsippet er at kunnskap først eksisterer som en felles besittelse mellom mennesker i interaksjon, ”og deretter overtar individene deler av disse kunnskapene og kan bruke dem i sin egen virksomhet og sin egen tenkning” (Säljö, 2002, s. 46). Læring skjer med andre ord i sosial interaksjon, hvor eleven internaliserer kunnskap, ferdigheter og tenkning som er en del av kulturen (Säljö, 2001). Ut i fra dette perspektivet kan selvregulert læring dermed sies å være en gjennomgående sosial prosess, og motivasjon, mål og handlinger kan ikke forstås uavhengig av den sosiale konteksten (McCaslin & Hickey, 2001). Det sentrale er at læring og selvregulert læring betraktes som situert. Det vil si at menneskets kunnskaper og ferdigheter, måter å tenke og handle på, er avhengig av miljø og situasjoner. Det er ikke så

enkelt at innøvde regler og måter å løse problemer på fungerer i alle situasjoner. Mennesket handler og anvender sin kunnskap ut ifra hvordan de definerer situasjonen (Säljö, 2002).

I denne teorien blir språket sett på som det viktigste psykologiske verktøyet, og er det som muliggjør høyere former for læring og problemløsning (Miller, 2011). Språket og tenkningen er dynamisk relatert og språket er med på å omdanne tenkningen. Språket gjør at mennesket kan kommunisere, og skaper et bindeledd mellom indre tenkning og ytre kommunikasjon. Samtalen vil således være en sentral del av kunnskapstilegnelsen (Säljö, 2001). På denne måten er barnets kulturelle og språklige utvikling en sosial prosess som foregår i to stadier. Det skjer først som en del av en sosial interaksjon mellom mennesker på et interpersonlig plan, som deretter blir internalisert på et intrapersonlig plan i kognisjonen (Vygotsky, 1978). Det er nettopp i denne prosessen evnen til å selvregulere vokser frem (McCaslin & Hickey, 2001). Det er gjennom sosial interaksjon i kulturelle sammenhenger at det Vygotsky kaller ”høyere mentale funksjoner” utvikles, som igjen er nødvendig for å kunne utføre komplekse og målrettede handlinger og tankeprosesser. Denne beskrivelsen av høyere mentale funksjoner samsvarer med beskrivelsen av selvregulert læring som en prosess, hvor man aktivt overvåker og kontrollerer kognisjon, motivasjon og atferd i egen læringsprosess (Henderson & Cunningham, 1994). Fra et sosiokulturelt perspektiv kan selvregulert læring altså sees på som en samordnet prosess, hvor flere høyere mentale funksjoner som for eksempel planlegging, vurdering og minne interagerer med hverandre (Cole, 1985, referert i Henderson & Cunningham, 1994). Denne prosessen er som nevnt igjen et resultat av sosial interaksjon, situert i spesifikke sosiale kontekster (Säljö, 2002).

Elevers læringspotensial står i fokus innen den sosiokulturelle tilnærmingen, og blir betraktet som noe som stadig er i utvikling (Säljö, 2001). Et sentralt begrep i denne sammenheng er ”den nærmeste utviklingssone”. Vygotsky (1978) beskriver dette som distansen mellom det eleven kan få til ved selvstendig problemløsning, og det eleven kan få til i samarbeid med og med veiledning fra mer kompetente andre. Utviklingssonen innebærer kunnskap og ferdigheter som ligger innenfor elevens rekkevidde, men som han eller hun ikke behersker nok til å mestre på egenhånd. Her er eleven mottakelige for å tilegne seg mer avanserte måter å handle og tenke på (Säljö, 2001). Fra et sosiokulturelt perspektiv utvikles selvregulert læring ved at en lærer eller en medelev bygger på den kompetansen eleven har, og gir den hjelpen og veiledningen eleven trenger. På denne måten bygges det en bro mellom det eleven faktisk kan og det han/hun kan klare med hjelp (Henderson & Cunningham, 1994; Miller,

2011; Säljö, 2001). Som nevnt innledningsvis kalles dette ”scaffolding” eller stillasbygging, hvor poenget er å gi akkurat den veiledning og støtte barnet trenger for å komme videre i læringsprosessen (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Scaffolding inneholder flere aspekter. Et av de mest grunnleggende aspektene er ”*fading*”, som referer til prosessen som skjer når den mer kompetente andre, i takt med elevens mestring, gradvis reduserer sin støtte. Andre aspekter er ”*channeling*” og ”*focusing*”, som handler om å tilrettelegge for at eleven fokuserer på relevante aspekter ved oppgaven, og ”*modeling*”, som vil si å vise og forklare effektive løsninger. I senere tid har scaffolding blitt brukt i tilknytning til støtten nyere teknologi bidrar med i barns læring og utvikling. Her vil ”*fading*” aspektet være mindre relevant, da mange av aktivitetene ikke kunne blitt gjennomført uten denne teknologien (Pea, 2004).

Istedenfor å gi direkte instruksjoner i scaffolding, er det vanlig å bruke strategier som å stille spørsmål som fremmer refleksjon og forståelse, be eleven forklare fremgangsmåte og gi hint, eller minne eleven på hvilke fremgangsmåter som har fungert før. På denne måten blir eleven ledet mot å selv finne veien mot målet (Säljö, 2002). Støtten reduseres i takt med elevens grad av selvregulering, og målet er at eleven internaliserer de selvregulerende prosessene han/hun har observert og tatt del i (Bråten, 2002). Den støtte eleven har fått underveis har blitt til elevens indre stemme, og brukes for å regulere egen læring (Bråten, 2002; Henderson & Cunningham, 1994). For at effektiv scaffolding skal skje er det nødvendig at lærer skaper en intersubjektivitet med eleven, det vil si en felles forståelse rundt det de jobber med. Dette krever at lærer og elev kommuniserer på en god måte, og at det skapes tillitt og respekt som er nødvendig for å bygge bro mellom hverandres forståelse (Yowell & Smylie, 1999). Oppsummert kan de mest sentrale begrepene innen den sosiokulturelle teorien sies å være:

- **Mediering:** som hjelper oss med å fortolke verden
- **Internalisering:** som forklarer prosessen hvor kunnskap går fra å være en felles besittelse, til å bli en del av individets tenkning og forståelse
- **Den nærmeste utviklingszone:** som innebærer avstanden mellom det individet mestrer på egenhånd og det som ligger innenfor rekkevidde, men som kun er oppnåelig med støtte og veiledning
- **Scaffolding:** som viser til den støtten og veiledningen individet trenger for å tilegne seg kunnskapen innen den nærmeste utviklingszone

- **Intersubjektivitet:** som innebærer å skape en felles forståelse rundt det det jobbes med

Disse begrepene vil kunne fungere som forskernes verktøy ved å åpne opp og studere, og videre analysere hva som karakteriserer interaksjoner og samtaler som fremmer selvregulert læring.

Som vi ser er det essensielle ved utviklingen selvregulert læring interaksjonen og relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan de sammen regulerer læringen innen den nærmeste utviklingssonen (McCaslin & Hickey, 2001). Elever er eksperter på det sosiale miljøet de er en del av, og vet selv best hvordan de tilnærmer seg ulike situasjoner. Lærere kan mye om hvordan man kan angripe ulike læringsoppgaver og hvilke strategier som fungerer (Yowell & Smylie, 1999). Gjennom å skape en sammenheng mellom lærerens kunnskap og det eleven kan fra før bidrar dette til at eleven internaliserer de selvregulerende ferdighetene (McCaslin & Hickey, 2001). Innen den sosiokulturelle teorien kalles dette co-regulert læring, og som nevnt er dette oppgavens tilnærming, da jeg er spesielt opptatt av betydningen av lærer-elev interaksjon. Tilnærmingen vil bli nærmere utdypet i følgende avsnitt.

### **3.2.2.1 Co-regulert læring**

Co-regulert læring er en av mange tilnærminger som søker å forstå og forklare hvordan sosiale og kulturelle innflytelser påvirker individets utvikling (McCaslin, 2009). Det er en relativt ny ”forskningstrend” i forhold til selvregulert læring, men flere har knyttet utviklingen av selvregulert læring opp i mot co-regulering. Det er imidlertid en del forvirring rundt dette i litteraturen, da co-regulert læring ikke er knyttet eksplisitt opp i mot spesifikke regulerende prosesser, som for eksempel motivasjon, kognisjon, metakognisjon og atferd (Hadwin et al., 2011). Før jeg går nærmere inn på hva co-regulert læring er, vil jeg derfor forsøke å knytte co-regulert læring til selvregulert læring mer eksplisitt.

Både Meyer og Turner (2002) og Perry og Rahim (2011) påpeker at utviklingen av adaptiv læring er et av målene med co-regulert læring. Rohrkemper og Corno (1988) presenterer adaptiv læring for å beskrive de holdninger og ferdigheter som elever kan tilegne seg for å imøtekomme utfordrende, og noen ganger ufrivillige oppgaver og krav i læringsmiljøet. Det sentrale er å kunne tilpasse seg og sin fremgangsmåte i møte med ulike oppgaver. Dette

inkluderer både motivasjon med tanke på å takle frustrasjon og motgang, og bruk av kognitive strategier for å oppnå best mulig læringsresultat. Forfatterne hevder at den sosiale konteksten er sentral i utviklingen av adaptiv læring. Adaptiv læring utvikles i en sosial kontekst som er preget av støtte og veiledning, hvor interaksjon mellom lærere og medelever co-regulerer den individuelle elevens adaptive læring. Som vi ser samsvarer begrepet adaptiv læring med og er sentral i tanken om selvregulert læring (Perry & Rahim, 2011). Co-regulert læring vil følgelig kunne forklare utviklingen av selvregulert læring.

Tilnærmingen vektlegger forholdet mellom lærer og elev, og bygger på oppfatningen om at elever alltid er situert i en klasseromskontekst, som både legger til rette for og begrenser selvregulering (Perry & Rahim, 2011). Da den har sitt grunnlag i et sosiokulturelt perspektiv står forestillingen om den nærmeste utviklingszone og høyere mentale prosesser sentralt. Læring skjer innen og er co-regulert av den nærmeste utviklingszone. Co-regulert læring avhenger av to sentrale prosesser innen den sosiokulturelle teorien: scaffolding og intersubjektivitet. Som jeg tidligere har vært inne på, handler scaffolding om å gi den veiledningen og støtten barnet trenger for å komme videre i læringsprosessen, og blir betraktet som det viktigste bidraget til læreren i co-regulert læring. Det bidrar til at læreren kan tilpasse den støtten og veiledningen som gis til elevens nivå, og gradvis trekke dette tilbake i takt med elevens tilegnelse og kontroll over de selvregulerende ferdighetene. Videre er det viktig at læreren jobber for å oppnå en intersubjektivitet, som vil si en felles forståelse rundt det de jobber med (Hadwin et al., 2010; Hadwin et al., 2005; McCaslin, 2009; McCaslin & Hickey, 2001).

Fokuset i denne tilnærmingen ligger på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom utviklende sosial interaksjon (emergent interaction), hvor eleven gradvis internaliserer selvregulerende ferdigheter i samarbeid med andre. Co-reguleringen kan skje mellom lærer og elev eller mellom elever (Hadwin et al., 2011). Siden oppgavens problemstilling fokuserer på lærer-elev interaksjon, vil co-regulert læring mellom lærer og elev være mest relevant. Eleven fokuserer på oppgaven som skal utføres mens lærer støtter og veileder elevens selvregulering gjennom å blant annet gi metakognitive og motivasjonelle tips. Denne støtten reduseres gradvis i takt med elevens internalisering av de selvregulerende ferdighetene, samtidig som eleven blir mer aktiv og tar mer kontroll (Hadwin et al., 2010; McCaslin & Hickey, 2001). Poenget er at det skjer en form for sosial utveksling og en dialog rundt oppgaven. Sentrale ferdigheter innen selvregulert læring overføres fra den mer kompetente



andre til eleven, og målet er å fremme selvregulert læring (Hadwin et al., 2011). Det bidrar til å forklare prosessen hvor eleven beveger seg fra å regulere læringen i samarbeid med for eksempel læreren (co-regulert læring) til å kunne regulere egen læring (selv-regulert læring) (Hadwin et al., 2005). Perry og Rahim (2011) hevder at med sitt fokus på utvikling av selvregulert læring i sosiale prosesser, og på de daglige interaksjonene som skjer i klasserommet, gir co-regulert læring et helhetlig perspektiv på hvordan selvregulert læring oppnås.

### 3.2.3 Oppgavens plassering i feltet

Forskning innen sosialt-kognitiv teori har blitt kritisert for å ha et individualistisk perspektiv på selvregulert læring, i tillegg til at sosiale faktorer tillegges mindre betydning enn personlige faktorer. På den andre siden har det sosiokulturelle perspektivet fått kritikk for å ikke legge tilstrekkelig vekt på individets læring og handlekraft. Denne kritikken kan imidlertid diskuteres. I følge Bråten (2002) synes kritikken mot et sosialt-kognitivt perspektiv å bare være delvis berettiget, da perspektivet nettopp er kjent for å integrere betydningen av den sosiale konteksten og personlige faktorer i utviklingen av selvregulert læring. Säljö (2002) påpeker videre at kritikken mot den sosiokulturelle tilnærmingen ikke er riktig, og at personlige faktorer også blir vektlagt. Vi lærer i samarbeid med andre, noe som også innebærer at individet må mobilisere relevante ferdigheter som det selv besitter. Poenget er at kunnskap og ferdigheter ikke bare er å finne i individet, det finnes også i ulike typer redskaper og i samtaler og samarbeid med andre (Säljö, 2002).

Både den sosial-kognitive og den sosiokulturelle tilnærmingen fokuserer altså på personlige faktorer og den sosiale konteksten. Det som skiller disse perspektivene er hvilken *grad* betydningen av de to aspektene tillegges i utviklingen av selvregulert læring, og følgelig i forskning på fenomenet. På bakgrunn av redegjørelsen av i avsnitt 3.2 vil dette utdypes i det følgende. Det kommer frem at den sosial-kognitive teorien ser selvregulert læring som en gjensidig interaksjon mellom kognisjon, atferd og faktorer i miljøet. Selvregulert læring blir betraktet som en prosess som utvikles i individet, og som støttes av sosial modellering og tilbakemeldinger. Konteksten er altså ikke en integrert del av selvregulert læring i dette perspektivet, men et aspekt som er med på å støtte individets selvregulering. I det sosiokulturelle perspektivet blir utviklingen av selvregulert læring sett på som oppnådd

gjennom sosial interaksjon og samtale. Sentrale begrep i denne teorien er blant annet den nærmeste utviklingszone og scaffolding, hvor selvregulert læring utvikles i samarbeid med og med støtte og veiledning fra andre, og hvor reguleringen gradvis overføres fra lærer til elev. Som det fremkommer over blir utviklingen av selvregulert læring ut i fra et sosialt-kognitivt perspektiv støttet av sosial modellering og tilbakemeldinger, som også reduseres i takt med individets kontroll over de selvregulerende ferdighetene. Tanken bak konseptene den nærmeste utviklingszone og scaffolding kan altså også finnes igjen i den sosial-kognitive teorien. Denne typen støtte får imidlertid større betydning for selvregulert læring innen den sosiokulturelle teorien. Videre vektlegges læringens situerte natur i betydelig større grad innen denne tilnærmingen. Det vil si at den sosiale konteksten er en gjennomgående og integrert del av tenkningen, og tillegges stor betydning for hvorvidt eleven tilegner seg og anvender ferdigheter som er nødvendig for selvregulert læring.

Det kan se ut som om den tydeligste forskjellen mellom de to teoriperspektivene kommer frem i analyseenhetene som studeres, altså fokuset i studiene. I forskning som tar utgangspunkt i sosial-kognitiv teori, sees den sosiale konteksten altså som en sentral del av individets utvikling av selvregulerende ferdigheter, men analyseenheten er vanligvis individet, hvor fokuset ligger på individets selvregulering. Konteksten behandles på denne måten separat fra individet, og er noe som støtter individets selvregulering. Interaksjonen mellom lærer og elev er altså ikke hovedfokuset i forskningen. I det sosiokulturelle perspektivet ligger fokuset i forskning vanligvis på interaksjonen og samtalen som analyseenhet, og på hvordan den sosiale konteksten legger til rette for eller hemmer individets utviklingen av selvregulert læring (Hadwin et al, 2010). Fokuset ligger på hvordan individet utvikler selvregulerende ferdigheter i samarbeid med andre, hva som kjennetegner dette samarbeidet og hvordan det utvikles, og på denne måten blir den sosiale konteksten en integrert del av individets selvregulering.

Det kan hevdes at det sosiokulturelle perspektivet tillegger den sosiale konteksten og interaksjonen større betydning for utviklingen av selvregulert læring enn det det sosialt-kognitive perspektivet gjør. Da problemstillingen i denne oppgaven er rettet mot hvordan selvregulert læring utvikles gjennom interaksjon, med fokus på klasseromskonteksten og samtalen, vil det sosiale og kontekstuelle aspektet være essensielt. Det anses derfor som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv og co-regulert læring. Her ligger fokuset på den sosiale interaksjonen, og på hvordan utviklingen av selvregulert læring,

gjennom samarbeid, går fra å være co-regulert til å bli selvregulert. Tilnærmingen egner seg godt til å studere hva som kjennetegner dette samarbeidet, hvordan det utvikles, samt hva som kjennetegner klasseromskontekster, interaksjoner og samtaler som fremmer selvregulert læring. Forskning med et slikt utgangspunkt vil følgelig være svært relevant med tanke på å besvare oppgavens problemstilling.

### **3.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har det blitt redegjort for fenomenet selvregulert læring og sentrale komponenter som inngår i det. Oppsummert kan vi si at det er en prosess hvor individet har tatt kontroll over egen læring, gjennom å systematisk aktivere, kontrollere og overvåke kognisjon, motivasjon og atferd rettet mot å nå et mål. Strategier, kunnskap, metakognisjon, motivasjon og den sosiale konteksten, har videre blitt utdypet, da de anses som sentrale komponenter for å forstå hva selvregulert læring er. Videre er det blitt redegjort for noen sentrale teoretiske tilnærminger til selvregulert læring. Deretter ble det drøftet hvilken tilnærming som anses som mest relevant i forhold til oppgavens problemstilling. Oppgaven vil benytte seg av et sosiokulturelt perspektiv, og se på hvordan selvregulert læring kan utvikles gjennom co-regulert læring.

## 4 Hva sier forskning om co-regulert læring?

Dette kapitlet vil ta for seg empirisk forskning som belyser hvordan selvregulert læring utvikles gjennom co-regulert læring. I avsnitt 1.2 ble det presentert tre nøkkelbegreper som er relevante i forhold til oppgavens problemstilling, henholdsvis klasseromskonteksten, samtaler og tilbakemeldinger. For å besvare problemstillingen har jeg valgt å dele relevant forskning, først ved å starte med hva som kjennetegner klasseromskontekster som fremmer selvregulert læring, og som vil kunne legge til rette for co-regulert læring. Deretter ser jeg på hva som kjennetegner samtaler og tilbakemeldinger som vil kunne fremme selvregulert læring, og på studier som undersøker hvordan lærer co-regulerer elevens selvregulerte læring gjennom dialog.

### 4.1 Klasseromskonteksten

I tråd med det sosiokulturelle perspektivet, vil det å ha kunnskap om den sosiale konteksten ha en avgjørende betydning for vår forståelse av hvordan selvregulert læring utvikles gjennom co-regulert læring. Innledningsvis ble det redegjort for at den sosiale konteksten som gjelder i denne oppgaven, er klasserommet. Interaksjonen mellom lærer og elev vil følgelig være preget av ulike aspekter ved klasserommet. Samtaler i klasseromskonteksten vil for eksempel være forskjellig fra samtaler i en rettssal, nettopp fordi dette representerer to ulike kontekster. På bakgrunn av dette vil det være relevant å se på forskning som har studert hvordan selvregulert læring utvikles i klasserommet. Perry og Rahim (2011) påpeker at klasseromsstudier skaper en god mulighet for å studere interaksjonen mellom individer og de sosiale omgivelsene. Her er Nancy Perry og kollegers forskning et viktig bidrag. Nancy Perry er en av de som har forsket mye på utvikling av selvregulert læring på småskoletrinnet. Siden 1995 har hennes forskning hatt som mål å forstå hvordan egenskaper ved klasseromskonteksten, nærmere bestemt: oppgaver, mellommenneskelige relasjoner og vurderingspraksiser åpner opp for eller begrenser barns muligheter til å utvikle selvregulerende ferdigheter. I tillegg har fokuset ligget på å hjelpe lærere med å utvikle oppgaver-, og samhandle med elevene på en måte som bidrar til å fremme elevenes selvregulerte læring (Perry & Rahim, 2011). Disse studiene anses som sentrale bidrag for å

forstå hva som kjennetegner klasseromskontekster som fremmer selvregulert læring, og som vil kunne legge til rette for co-regulert læring.

#### **4.1.1 Nancy Perry og kollegaers klasseromsforskning**

I sin casestudie fra 1998 ser Nancy Perry på små barns selvregulerte læring (grade 2 og 3), og klasseromskontekster som støtter denne utviklingen. Studien tok utgangspunkt i skrivning og mappeaktiviteter for å undersøke relasjonen mellom klasseromskonteksten, og utvikling av selvregulert læring. Tanken er at mappeaktiviteter kan assosieres med en "nonthreatening, noncompetitive evaluation practices that are believed to encourage attitudes and actions associated with SRL" (Pintrich et.al,1993, referert i Perry, 1998, s. 717).

Utvalget i studien besto av 19 lærere med sine klasserom fra et skoledistrikt i British Columbia. På bakgrunn av spørreskjema besvart av lærerne ble de respektive klasserommene, i samsvar med teoretiske antagelser på hva som fremmer selvregulert læring, delt inn i høy og lav grad av selvregulert læring. Klasserom med høy grad av selvregulert læring var karakterisert av komplekse og meningsfulle aktiviteter. Elevene fikk valgmuligheter og hadde en viss grad av kontroll over utfordringer, der de kunne velge hvor mye, hva de ville skrive og hvem de ville jobbe med. Videre var de involvert i vurderingen av eget og andres arbeid. Elevene fikk det som betegnes som instrumentell støtte fra lærere og medelever, som bar preg av samarbeid, veiledning og refleksjon. Klasserom med lav grad av selvregulert læring hadde ofte korte skriftlige aktiviteter, og fokuserte på spesifikke ferdigheter tatt ut av sammenheng. Elevene hadde få valgmuligheter, og var ikke inkludert i meningsfull vurdering av eget eller andres arbeid. Støtten fra lærerne besto vanligvis av å forklare fremgangsmåte og korrigere svar, istedenfor å fokusere på mening og strategisk læring.

Ut i fra de opprinnelige klasserommene, ble det valgt fem klasserom for nærmere observasjon. Tre av klasserommene ble karakterisert med høy grad av selvregulering, mens de resterende to med lav grad av selvregulering. Samtlige elever fra de fem klasserommene deltok også i en spørreskjemaundersøkelse. Denne var rettet mot deres oppfatning av kontroll og støtte i klasserommet, og deres oppfatninger, verdier og forventninger i forhold til skrivning. På bakgrunn av disse og av lærernes rangering av elevenes skriveprestasjoner, ble to elever fra hvert klasserom, en "low-achieving" og en "high-achieving" elev valgt for

nærmere observasjon og intervju. Elevene ble intervjuet rett etter observasjonene, for å kontrollere validiteten av de tolkningene som ble foretatt under observasjonen. Forfatteren hevder at intervjuene bidro til å få innsikt i de aspektene ved selvregulert læring som ikke er direkte observerbare (som for eksempel overvåkning, avgjørelser).

Observasjonene samsvarte i stor grad med lærernes beskrivelse av sin klasseromspraksis. I de klasserommene som ikke virket støttende for utviklingen av selvregulert læring, fikk elevene få muligheter til å utvikle kunnskap og ferdigheter som er viktig for å regulere egen læring i arbeidet med mappene. Klasserom med høy grad av selvregulering bar preg av dialoger som virket læringsfremmende med tanke på ny kunnskap, ferdigheter og holdninger som kunne benyttes i arbeidet med mappene. Disse klasserommene var i stor grad preget av lærerens scaffolding, gjennom at læreren tilpasset støtte og tilbakemeldinger til hver enkelt elev. Dette illustreres blant annet i forfatterens beskrivelse av læreren Laura: "She was sensitive to the level of support needed by individual students and the class as whole and adjusted her support and evaluative feedback according to her judgements about individual's capabilities and threshold for discouragement" (Perry, 1998, s. 21).

Funnene viser at de elevene fra klasserom med lav grad av selvregulert læring, viste antydninger til defensive og selvhemmende holdninger til læring. De avviste ofte muligheter til å ta ansvar for egen skriveprosess. Videre ble det vist tendenser til å unngå vanskelige oppgaver, bruk av ineffektive strategier og overflatelæring. Fokuset lå heller på lærerens vurdering av arbeidet og karakteren eleven fikk, enn vurdering av eget arbeid. Elevene fra klasserom med høy grad av selvregulert læring hadde ferdigheter og holdninger som er karakteristiske hos selvregulerte individer. Det ble vist stor grad av indre motivasjon og høye mestringsforventninger i møte med utfordrende oppgaver. De overvåket og vurderte egen skriveprosess på en produktiv måte og søkte instrumentell støtte fra andre gjennom dialog og samarbeid.

Perry og kollegaene har i etterkant av denne studien gjort en rekke undersøkelser som bygger videre på og underbygger funnene. Perry og VandeKamp (2000) gjorde blant annet en studie hvor formålet var å forstå hvordan lærere kan oppmuntre elever til å tilegne seg en effektiv tilnærming til læring. De fulgte og veiledet fem barneskolelærere, fra samme skoledistrikt som studien i 98, som tilrettela for læringsmiljø som fremmet elevenes selvregulert læring.

Resultatene samsvarer med funnene fra studiene over, og klasserommene tilsvarte de Perry (1998) karakteriserte som høy grad av selvregulert læring (Perry & VandeKamp, 2000).

Perry et al. (2002) brukte data fra det samme prosjektet da de så på hva som karakteriserte lærer-elev interaksjoner som fremmer selvregulert læring. Formålet med studien var å undersøke hva lærerne sa og gjorde for å støtte elevenes metakognisjon, indre motivasjon og strategibruk (med andre ord elevenes selvregulering) under lese-og skriveaktiviteter i klasserommet. Datamaterialet består hovedsakelig av klasseromsobservasjon fra to av de fem klasserommene fra studien over, og bidrar med en detaljert analyse av hva lærerne sier for å støtte elevens selvregulerte læring, samt hvordan elevene responderer. Funnene viser at lærerne ga elevene valg og muligheter til å kontrollere utfordringer, jobbet med en vurderingspraksis som var ikke-truende og mestringsorientert, ga elevene muligheter til å evaluere eget og andres arbeid, i tillegg til at de ga elevene instrumentell støtte. Studien bidrar med en mer detaljert forklaring enn det de to foregående studiene gjør på hva som inngår i det forskerne karakteriserer som instrumentell støtte, og i tillegg hvilken vurderingspraksis som karakteriserer disse klasserommene. Dette er sentralt i forhold til oppgavens problemstilling.

Lærerne i de to klasserommene ga stor grad av ”instrumentell” støtte til elevene. Denne typen støtte er preget av scaffolding. Elevene i disse klasserommene fikk akkurat den støtten de trengte for å tilegne seg selvstendige og effektive læringsformer. Lærerne stilte åpne spørsmål som kunne bidra til refleksjon og dypere tenkning (”tell me more about that?”, what was it that you did today?”), og strategiske hint (”if you’re someone who needs to follow along with your finger...”) så elevene selv kunne løse problemet. Forskerne hevder at en slik støtte hjelper elevene i å utvikle god metakognitiv og strategisk tenkning. Klasserommene bar preg av det forskerne karakteriserer som et ”ikke-truende og indre motiverende læringsmiljø”. Vurdering og evaluering skjedde underveis i klasserommet, ga elevene mulighet til å vurdere egen og andres læring og var en naturlig del av de daglige aktivitetene. Lærerne hadde høye forventninger til elevene, men kommuniserte samtidig at de skulle få hjelp og støtte på veien til sine mål. Her ble det å gjøre feil sett på som muligheter til å lære, og elevene ble oppfordret til å fokusere på personlig fremgang. Elevene i disse kontekstene viste holdninger, handlinger og ferdigheter som er i tråd med selvregulerte individer (Perry et al., 2002).

### 4.1.2 Oppsummering

Perry og kollegaer viser gjennom sine studier hvor stor betydning læringskonteksten har for elevens selvregulering. I tillegg belyses betydningen av lærerens rolle når det kommer til å skape en slik kontekst, og hvordan det læreren sier og gjør påvirker elevens selvregulering. Perry (1998) påpeker at lærere trenger hjelp og veiledning for å kunne skape klasseromskontekster som fremmer elevens selvregulerte læring. Studiene til Perry & VandeKamp (2000) og Perry et al. (2002) viser at de lærerne som fikk veiledning, klarte å skape klasseromskontekster som fremmer elevenes selvregulerte læring.

Analysene viser at klasserom med høy grad av selvregulert læring kjennetegnes ved:

- Komplekse og meningsfulle aktiviteter
- Valgmuligheter og kontroll over utfordringer
- En ikke-truende og inkluderende vurderingspraksis, hvor elevene får mulighet for å vurdere eget og andres arbeid
- Og ikke minst, instrumentell støtte

Jeg vil trekke frem to funn som anses som spesielt sentrale i forhold til oppgavens problemstilling. For det første tok lærerne utgangspunkt i en ikke-truende og inkluderende vurderingspraksis. De hadde høye forventninger til elevene, men ga elevene den veiledningen og støtten de trengte for å komme videre. En slik vurderingspraksis samsvarer med det som i begrepsdrøftingen i avsnitt 1.3, ble karakterisert som effektive og gode tilbakemeldinger. For det andre ga lærerne elevene instrumentell støtte. Instrumentell støtte kan sammenlignes med scaffolding. Lærerne tilpasset støtten og tilbakemeldingene til hver enkelt elev, rettet mot å fremme forståelse og læring. Det er en type støtte som bidrar til dialog og samarbeid. På denne måten co-regulerer de elevenes læring med å gi akkurat den informasjonen og støtten de trenger, som igjen bidrar til å fremmer elevenes selvregulering.

Studiene er som nevnt gjort på yngre elever, og i tråd med ytre validitet er det ikke gitt at disse funnene kan overføres til å gjelde eldre elever. Det vil derfor være viktig å vurdere om disse funnene underbygges i undersøkelsene i avsnitt 4.2 hvor noen av studiene er gjort på eldre elever. Studienes design gir ikke grunnlag for å si noe om indre validitet, det vil si om disse interaksjonene og kontekstene er årsaken til at elevene viser høy grad av selvregulert læring. Da flere klasserom med ulike grad av selvregulering er sammenlignet, kan det



imidlertid hentydes at type kontekst og interaksjon påvirker elevens selvregulering i ulik grad.

I neste avsnitt vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner samtaler som fremmer selvregulert læring. Det er viktig å påpeke at Perry og kollegaers forskning også fokuserer på hva som ligger i samtalen som bidrar til å fremme elevens selvregulerte læring, spesielt i studien fra 2002. Det er derfor ikke et klart skille mellom disse og studiene som presenteres i neste avsnitt. Jeg har likevel valgt å presentere Perry og kollegaers forskning for seg selv, da de bidrar med å skape et overordnet blikk på hva som begrenser og hva som fremmer elevens selvregulert læring i klasserommet. Funnene i disse studiene vil derfor bidra til å rette fokus mot og fungere som en inngangsport til den forskningen som presenteres i følgende avsnitt.

## **4.2 Det dialogiske klasserommet**

”When one considers the development of self-regulation within school setting, the interpersonal relations between the student and the teacher are among the most relevant variables” (Yowell & Smylie, 1999, s. 471). Å studere samtaler i klasserommet kan hevdes å være inngangsporten til de sosiale prosessene i selvregulert læring (Meyer & Turner, 2002). Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv, og følgelig co-regulert læring, er samtalen som nevnt den viktigste mekanismen for å overføre kunnskaper og ferdigheter i samfunnet (Säljö, 2002). Dette understrekes av Mercer og Littleton (2007), som påpeker at språket og dialogen er en av de beste måtene å knytte ny og gammel kunnskap på. De samtalene som foregår i klasserommet blir med andre ord betraktet som en av de viktigste pedagogiske verktøyene vi har for å støtte opp under elevens forståelse og læring (Hodgkinson & Mercer, 2008).

I forrige avsnitt så vi på klasseromskonteksten. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hva forskning sier om hvordan selvregulert læring utvikles gjennom samtaler. I avsnitt 1.2 ble også tilbakemeldinger i samtalen trukket frem som et nøkkelbegrep, og en del av diskusjonen vil derfor ta for seg hva som kjennetegner tilbakemeldingene i samtalen. Avsnittet består av to hoveddeler. Den første delen vil se på hva som kjennetegner en god lærer-elev dialog i klasserommet. Denne forskningen vil ikke være eksplisitt knyttet opp i mot selvregulert læring, men vil bidra til å belyse hva som kjennetegner gode og effektive samtaler og tilbakemeldinger. Denne forståelsen vil følgelig være sentralt for å forstå hvordan

selvregulert læring utvikles gjennom interaksjon, og for hvordan lærer kan tilrettelegge for samtaler og gi tilbakemeldinger som legger til rette for co-regulert læring og følgelig fremmer elevenes selvregulerte læring. Den andre delen vil ta for seg studier som eksplisitt fokuserer på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom dialog. Dette vil bli nærmere utdypet i avsnitt 4.2.3.

### 4.2.1 Hva kjennetegner en god dialog?

Gjennomgangen av hva som karakteriserer en god lærer-elev dialog vil hovedsakelig være basert på forskning presentert i Mercer (1995), Mercer og Littleton (2007), Mercer og Hodginson (2008) og forskning gjort av Black og William (1998a, 1998b).

Lærere som oppnår god utvikling av læring og forståelse hos sine elever, bruker ofte dialog for å finne ut hva elevene allerede kan, til å støtte og veilede de i de aktivitetene de holder på med og til å vurdere utviklingen av elevenes forståelse. Dialogen bør være rettet mot å fremme refleksjon og tenkning. Lærerne bør modellerer gode strategier, og stille spørsmål hvor elevene får anledning til å bruke språket til å reflektere, resonnere og forklare sin tenkemåte (Mercer, 1995; Mercer & Littleton, 2007). Dette støttes av Black og William (1998b) som i sitt utsagn hevder at ”the dialogue between pupils and a teacher should be thoughtful, reflective, focused to evoke and explore understanding, and conducted so that all pupils have an opportunity to think and to express their ideas” (s.12). Å gi elevene mulighet til å komme med egne ideer, forklare sine tenkemåte og snakke om sin forståelse vil kunne bidra til at eleven får kontroll over egen læring (Hardman, 2008). Samtidig vil læreren få oversikt over elevens forståelse, og vil kunne tilpasse sine tilbakemeldinger deretter (Black & William, 1998b; Mercer & Littleton, 2007).

Et mønster lærere ofte benytter seg av i den språklige interaksjonen med elevene er den såkalte initiation – respons – feedback (IRF) strukturen (Sinclair & Coulthard, 1975).

*Initiering* skjer vanligvis ved at læreren stiller et spørsmål, eleven gir en *respons* ved å forsøke å svare på spørsmålet, og læreren gir en *tilbakemelding(feedback)* på elevens svar. På denne måten kan lærer sjekke elevenes forståelse, oppmuntre til deltakelse og gi tilbakemeldinger til elevene. Forskning viser imidlertid at mønsteret ofte karakteriseres av lukkede spørsmål, som bare krever et kort svar av eleven og at lærer ofte gir evaluerende tilbakemeldinger. For å

fremme refleksjon og forståelse bør lærer også bruke åpne spørsmål og gi tilbakemeldinger som kan bidra til videre refleksjon og oppfølging av elevens svar (Mercer & Dawes, 2008).

Mercer og Littleton (2007) har i flere år samarbeidet med kollegaer i Mexico, for å undersøke hvordan lærere bruker språket for å støtte og veilede barns læring. Her har de blant annet sammenlignet lærere fra skoler hvor elevene gjorde det spesielt bra i lesing, forståelse og matematisk problemløsning, med lærere fra lignende skoler hvor elevene ikke gjorde det like bra. Basert på videopptak av klasseromsinteraksjoner, undersøkte de om de ulike måtene lærerne samhandlet med elevene på kunne relateres til elevenes læringsutbytte. Analysen tok sikte på å se om lærerne fra skolene hvor elevene gjorde det bra ga en mer effektiv scaffolding for elevenes læring. Funnene viser at lærerne til de elevene som gjorde det bra gjorde følgende:

1. Brukte spørsmål for å fremme elevenes forståelse og for å oppfordre elevene til å bidra aktivt i klasserommet. Dette var helst åpne spørsmål og inneholdt gjerne et "hvorfor" for å fremme elevenes refleksjon rundt det de gjorde.
2. De jobbet mye med å formidle problemløsende strategier, forklare meningen og formålet med ulike aktiviteter, samt oppfordret elevene til å forklare egne tankeprosesser.
3. De så på læring som en sosial og kommunikativ prosess, hvor de la til rette for samarbeid mellom elevene og oppfordret elevene til å være aktiv og deltakende i klasserommet (Mercer & Littleton, 2007).

Videre viser Mercer og Littleton (2007) til forskning gjort av Nystrand og kollegaer som i sine studier viser hvordan læreren kan skape en dialog, ved å bryte opp monologen som ofte forekommer i klasserommet. Analysene viser hvordan læreren kan oppnå dette ved å bruke spesifikke strategier. Strategiene besto blant annet av å oppfordre elevene med å komme med egne ideer, følge opp og bygge videre på elevens responser, stille åpne spørsmål, unngå evaluering og tilbakemeldinger og oppfordre elever til å evaluere egen læring.

Disse beskrivelsene av hva en god dialog mellom lærer og elev bør inneholde finner vi også igjen i dialogisk undervisning. Dialogisk undervisning er en forskningsbasert undervisningsmetode, som bidrar til å fremheve lærerens rolle i klasserommet. Robin Alexanders forskning, har gitt sentrale bidrag til denne undervisningsmetoden. Dialogisk undervisning kjennetegnes av at både lærer og elev er aktive bidragsytere til utviklingen av elevens tenkning og forståelse rundt et tema. Her fremheves måter lærer kan oppmuntre elevene til å være aktive i egen læringsprosess, og hvordan lærerne kan støtte elevene i uttrykke, reflektere rundt og endre egen forståelse (Mercer & Littleton, 2007). I følge

Alexander (2004) referert i Mercer og Littleton (2007) er kjernen i dialogisk undervisning det å stille riktige spørsmål og vite hvordan å bygge videre på svarene. Læreren bør engasjere elevene i spørsmål som gir elevene mulighet til å komme med sine egne meninger og ideer. Spørsmålene bør sikte mot å fremkalle gjennomtenkte svar, og de svarene elevene gir bør ikke sees på som slutten av en samtale, men heller betraktes som byggesteinen til videre og dypere dialog. Dialogen bør bygge på og støtte opp under elevenes forståelse, og de bør oppmuntres til å stille spørsmål og komme med egne synspunkter. Poenget er ikke at læreren skal gi en vurdering av elevenes svar, men heller bygge på disse ideene videre i dialogen. Det er viktig å påpeke at dialogen i klasserommet varierer i forhold til hvilken grad læreren fungerer som ”ekspert”, og i hvor stor grad eleven får bidra. Det som imidlertid er viktig er å vite når og hvordan en skal involvere elevene i en dialog som fremmer læring, eller i dette tilfellet selvregulert læring (Mercer & Littleton, 2007).

#### **4.2.1.1 Lærers tilbakemelding**

Som vi ser består store deler av dialogen av å gi tilbakemeldinger til elevene. Som nevnt vil målet med en tilbakemelding være å redusere spriket mellom en elevs nåværende forståelse eller prestasjoner, og et mål. Effektiviteten av tilbakemeldingene avhenger imidlertid av når og hvordan de gis. Tilbakemeldinger bør gis underveis i undervisningen, være støttende og ta sikte på å utvikle elevenes forståelse og læring (jfr. avsnitt 1.3). På bakgrunn av fremstillingen ovenfor kan vi si at tilbakemeldingene i en dialog helst ikke bør være evaluerende, men heller bør bygge videre på elevens svar og bidra til videre refleksjon. Dette kan for eksempel gjøres ved å stille åpne spørsmål. En god dialog vil således bestå av gode og effektive tilbakemeldinger.

I avsnitt 1.3 ble denne typen tilbakemeldinger knyttet til formativ vurdering. Black og William (1998a, 1998b) har i sine artikler gjort en grundig gjennomgang av forskning gjort på formativ vurdering. Her vektlegges tilbakemeldingens betydning for elevens forståelse og læring. De hevder at de mest effektive tilbakemeldingene gis underveis i opplæringen, og er støttende og ikke-evaluerende. De finner at denne typen vurdering bidrar til betydelige læringsgevinster, spesielt hos svake elever. Et viktig poeng er at læreren bør unngå å sammenligne elevene med hverandre. De påpeker at de tilbakemeldingene elevene får, bør være rettet mot kvaliteten på det læringsarbeidet elevene jobber med og hva de kan gjøre for å forbedre seg. Elevene bør få mulighet til å snakke om sin forståelse, da det i tillegg til å gi

læreren informasjon, vil åpne opp for interaksjon og dialog. Dette avhenger blant annet av at lærer følger opp det eleven sier. De påpeker ytterligere at kvaliteten på tilbakemeldingene i stor grad avhenger av de spørsmålene som blir stilt. Funnene viser at mange lærere ikke gir elevene nok tid til å svare på spørsmålet, og ender opp med å svare selv. For at tilbakemeldingene skal være effektive bør elevene få nok tid til å svare på spørsmålene, så de kan bidra til å fremme refleksjon og tenkning. Videre blir selvvurdering, altså at elevene får anledning til å vurdere eget læringsarbeid, betraktet som en essensiell komponent i formativ vurdering. De hevder at dette bidrar til at elevene får en bedre oversikt over hvordan de ligger an i forhold til målet og at det igjen vil kunne bedre elevens forståelse i forhold til hva de må gjøre for å nå dette målet. Selvvurdering var også en sentral komponent i Perry og kollegaer sine studier.

Dette samsvarer med det Hattie (2009) finner i sin metaanalyse. Han finner at de mest effektive tilbakemeldingene knyttes til elevens læringsmål, og inneholder stikkord, hint og støtte. De minst effektive tilbakemeldingene inneholder ros, straff eller ytre belønninger. Det viktigst er trolig at elevene mottar og tolker informasjonen som ligger i tilbakemeldingene. For at tilbakemeldingene skal være effektive bør de være klare, målrettet, meningsfulle, bygge på elevens forståelse og skape logiske sammenhenger mellom det eleven kan og skal lære. De bør være lite komplekse, målrelaterte og ikke rettet mot egenskaper ved personen. Også her trekkes lærers bruk av spørsmål frem. I flere av studiene som gjennomgås finner Hattie at bruken av ”høyere ordens” spørsmål skaper refleksjon og dypere tenkning, mens spørsmål av ”lavere orden” kan bidra til å forsterke overflatekunnskap. Et viktig og noe overaskende funn er at tilbakemeldingen er mest effektiv når de kommer fra elev til lærer. Det betyr at lærer må være åpen for elevens tilbakemeldinger i forhold til forståelse, hva de liker, hva de syntes er vanskelig og så videre. Dette understreker betydningen av å la eleven komme med egne synspunkter, samt snakke om og reflektere rundt sin forståelse (jfr. gjennomgangen over).

### **4.2.2 Oppsummering**

Oppsummert kan vi si at en god lærer-elev dialog er kjennetegnet av:

- At både eleven og læreren bidrar aktivt
- At lærer oppfordrer eleven til å forklare egne tankeprosesser

- At lærer stiller spørsmål som gir eleven mulighet til reflektere og tenke, til å komme med egne synspunkter og forklare sin tenkemåte
- ... og på denne måten får lærer oversikt over elevens forståelse, samtidig som det gir eleven mulighet til å kontrollere egen læring
- Å følge opp og gi tilbakemeldinger på de svarene elevene gir. Disse tilbakemeldingene skal ikke være evaluerende, men bygge på elevens svar og bidra til refleksjon
- ... dette vil igjen kunne bidra til å videre og dypere dialog.

Som vi ser, samsvarer beskrivelsen av hva som ligger i gode tilbakemeldinger, i stor grad med det som ovenfor er beskrevet som en god dialog. Da store deler av dialogen består av tilbakemeldinger, vil følgelig en god dialog inneholde effektive og gode tilbakemeldinger. Å gi gode tilbakemeldinger vil derfor ha stor betydning for kvaliteten på dialogen. Dette er relevant i forhold til oppgavens problemstilling, og vil bli nærmere drøftet i kapittel 5.

I dette avsnittet har vi sett på hva som kjennetegner en god dialog og gode tilbakemeldinger. Denne forskningen har ikke vært eksplisitt knyttet til utviklingen av selvregulert læring. I neste avsnitt presenteres og drøftes derfor forskning som ser på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom dialog.

### **4.2.3 Hvordan utvikles selvregulert læring gjennom dialog?**

I dette avsnittet ser vi videre på studier som undersøker hvordan selvregulert læring utvikles gjennom dialog. Fokuset ligger på hvordan lærer co-regulerer elevens selvregulerte læring. Innen co-regulert læring, blir som flere ganger nevnt scaffolding betegnet som lærerens viktigste bidrag. Det bidrar til å forklare hvordan individet gradvis tilegner seg ferdigheter sentrale i selvregulert læring, med veiledning og støtte fra mer kompetente andre. Co-regulert læring kan forekomme mellom elever eller mellom lærer og elev (Hadwin et al., 2011; Perry & Rahim, 2011). I oppgaven er lærerens rolle i fokus, og i tråd med oppgavens problemstilling presenteres studier hvor co-regulert læring skjer mellom lærer og elev. Relevante studier ble derfor begrenset til de som ser på hvordan lærernes scaffolding i interaksjon med eleven, kan bidra til å fremme utviklingen av selvregulert læring. For å forstå hvordan individet utvikler selvregulerende ferdigheter i klasseromskonteksten, er det som

tidligere nevnt nødvendig å studere naturlige interaksjoner mellom individer, og hvordan disse utvikler seg over tid (Meyer & Turner, 2002; Perry & Rahim, 2011; Yowell & Smylie, 1999). Studier på co-regulert læring tar utgangspunkt i både individet og den sosiale konteksten, ved å fokusere på interaksjoner og ”overføringer” som analyseenhet. Målet er å forstå hvordan individet gradvis tilegner seg ferdigheter sentrale for å regulere egen læring, gjennom mellommenneskelig interaksjon (Hadwin et al., 2010). I det følgende redegjøres det for tre studier som ser på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom co-regulert læring.

#### **4.2.3.1 Fra lærerregulert til studentregulert dialog**

I 2005 gjorde Hadwin et al. (2005) en studie på studenter på universitetsnivå, hvor de ut i fra et sosiokulturelt perspektiv undersøkte overføring av selvregulerende ferdigheter fra lærer til student. Forfatterne argumenterer for at selvregulert læring utvikler seg gjennom hele livet, i møte med nye oppgaver. Som utgangspunkt for å studere utviklingen av selvregulert læring bruker de en modell utarbeidet av Winne og Hadwin (1998). Modellen vektlegger selvregulert læring som en syklisk prosess som foregår over fire faser: a) oppgavefordeling/forståelse, b) målsetting og planlegging, c) utførelsen av oppgaven og strategibruk, d) evaluering og tilpasning. Et av målene med studien var å undersøke hvordan læreren støtter studentenes utvikling av selvregulerende ferdigheter over de ulike fasene og aspektene (kognisjon, atferd, motivasjon, metakognisjon) ved selvregulert læring (Hadwin et.al., 2005).

Studien tar utgangspunkt i den naturlige dialogen mellom lærer og student, og hensikten er å forstå hvordan lærerens scaffolding støtter studentene i å tilegne seg kontroll over sine selvregulerende ferdigheter. I studien blir scaffolding betegnet som en assistanse som blir gitt av en mer kapabel andre, for å løse en oppgave eller nå et mål som individet ikke ville klart uten hjelp. Denne støtten reduseres i takt med individets kontroll over de selvregulerende ferdighetene. På denne måten endrer scaffolding seg i takt med studentens utvikling, og forfatterne argumenterer for at behovet for støtte vil endre seg i forhold til de ulike fasene av selvregulert læring studentene befinner seg i.

Studien ble gjennomført på et ettårig kurs i forskningsmetode og analyse. Utvalget besto av 10 tilfeldige utvalgte studenter (alle kvinnelige), som fikk oppgave å utvikle en

forskningsmappe. Mappene ble konstruert på bakgrunn av Perry (1998) sine anbefalinger for oppgaver som fremmer selvregulert læring, og var rette mot å vise elevenes utviklende forståelse for faget. Studentene møtte med en lærer for å gjennomgå mappen minst tre ganger i løpet av perioden. Studien tar utgangspunkt i det første og siste møtet, for å studere endringer i dialogen mellom lærer og student. Det første møtet fant sted i oktober og det andre i mars. Datamaterialet besto hovedsakelig av transkriberte lydopptak fra de to møtene.

Forfatterens hypotese er at dialogen i begynnelsen av arbeidet blir dominert av lærerens demonstrasjon av selvregulerende ferdigheter, mens studenten observerer (*lærerstyrt regulering*). Etter hvert utvikler dialogen seg til at lærer og student sammen regulerer læringen. Dette skjer enten ved at lærer veileder studenten-, og ber studenten om å bruke sine selvregulerende ferdigheter, eller ved at studenten ber læreren om informasjon eller støtte (*co-regulering*). Studenten tar etterhvert mer kontroll, internaliserer gradvis de selvregulerende ferdighetene med støtte fra læreren, og regulerer til slutt sin egen læring (*studentstyrt regulering/selvregulert læring*).

Resultatene i studien viser at dialogen mellom lærer og elev endrer seg i løpet av de to møtene. I tråd med forfatterens hypotese, endrer dialogen seg fra å være kontrollert av læreren til at studentene gradvis tar mer kontroll. Fokuset endrer seg fra å ligge på oppgaveforståelse til strategibruk, til å være rettet mot regulering av kognisjon til regulering av metakognisjon etter hvert som studentene jobbet med oppgaven. Funnene viser en nedgang i lærerstyrt regulering og en økning i at studentene regulerte egen læring (selvregulert læring). Denne overgangen var støttet av at lærer og student samarbeidet med å regulere læringen (co-regulert læring). Videre kommer det fram at spørsmål spiller en stor rolle under co-regulert læring. Både lærer og elev stilte spørsmål rettet mot tolkning av oppgaven, målsetting, utførelse og strategibruk og som åpner opp for refleksjon. For eksempel: ("Why do you think it is important that you have specific learning goals?", "What does that exactly mean?"). Funnene støtter den sosiokulturelle tilnærmingen til selvregulert læring, og demonstrerer hvordan reguleringen beveger seg fra å være kontrollert av lærer til å blir kontrollert av studenten (Hadwin et al., 2005).

Studien er som sagt gjort på studenter på universitetsnivå, som jo faller utenfor oppgavens målgruppe. Til tross for at studien undersøker en annen gruppe enn den elevgruppen oppgaven rettes mot, bidrar den med innsikt i og gir en god beskrivelse av hvordan



selvregulert læring utvikles gjennom co-regulert læring. Sammenfattet med funnene i de andre studiene anses den derfor som svært relevant i forhold til oppgavens problemstilling.

I denne studien ligger fokuset på en til en interaksjon mellom lærer og student, hvor de møtes isolert fra resten av klassen. En stor del av interaksjonen mellom lærer og elev skjer under helklasseundervisning. I neste avsnitt presenteres derfor en studie som undersøker lærerens scaffolding av elevens selvregulerende ferdigheter i helklasseundervisning.

#### **4.2.3.2 Co-regulert læring i helklasseundervisning**

I en sluttrapport knyttet til evaluering av Kunnskapsløftet, finner de at helklasseundervisning tar opp mer enn 60 prosent av tiden i løpet av timene (Hodgson et.al., 2012). Å legge til rette for co-regulert læring kan noen ganger hevdes å være mer komplisert når lærer samhandler med hele klassen, da det er vanskeligere å tilpasse undervisningen til de behovene og forutsetningene hver enkelt elev har (Meyer & Turner, 2002).

Meyer og Turner (2002) beskriver i sin artikkel hvordan matematikkundervisning preget av scaffolding kan bidra til å skape en støttende kontekst som gir eleven nødvendig kunnskap og ferdigheter for å bli selvregulert. Studien undersøker hvordan scaffolding skjer under helklasseundervisning, og hva som kjennetegner interaksjonen i klasserommet.

Datamaterialet består av observasjonsdata fra ni klasserom, i 6.klasse. Til tross for de begrensningene helklasseundervisning kan føre med seg, finner forfatterne store forskjeller mellom klasserommene når det kommer til scaffolding i undervisningen.

Analysene av datamaterialet består av samtaleanalyse, og bygger på forhåndsdefinerte kategorier. Interaksjon preget av scaffolding ble delt inn i tre kategorier: 1. Å scaffoldde elevenes forståelse gjennom å diskutere betydningen av sentrale begreper og relaterte ferdigheter. 2. Å scaffoldde elevens selvbestemmelse gjennom å støtte: elevenes strategibruk (illustrerer ulike tilnærminger) og ved å overføre ansvar til elevene (be elevene demonstrere). 3. Å scaffoldde et positivt læringsmiljø gjennom å støtte elevenes indre motivasjon, emosjonelle velvære og elevsamarbeid. Interaksjoner som ikke er preget av scaffolding ble delt inn i to kategorier: lærerstyrte responser (stille spørsmål de vet svaret på, vurdere elevens respons som rett eller gal, uten tilhørende forklaring) og ikke-støttende motivasjonelle/sosioemosjonelle responser (vektlegge elevens resultater over læring, påpeke

at visse læringsaktiviteter er unødvendig eller kjedelig, gi elevene negative personlige kommentarer). Forfatterens opprinnelige oppfatning var at lærerstyrte responser var av negativ art. De har imidlertid endret oppfatning mot at lærerkontrollerte responser kan være nyttig, og at det er balansegangen som avgjør kvaliteten på interaksjonen.

I artikkelen presenteres analyser av observasjonsdata fra klasserommet til en av de ni lærerne. Videre vil hun bli referert til som ”Mrs. Robinson”. Av de ni lærerne, var hennes undervisning jevnt over preget av scaffolding og co-regulering, mens de andre lærerne viste større grad av lærerstyring. Hun var generelt støttende i sine tilbakemeldinger og overførte kontroll og ansvar til elevene. Forfatterne hevder at samtalemønsteret i Mrs. Robinsons klasserom illustrerer de komplekse sosiale prosessene som støtter utviklingen av selvregulert læring (Meyer & Turner, 2002). De fremhever fire interaksjonstyper fra Mrs. Robinsons klasserom som virker fremmende for selvregulert læring. Disse vil følgende bli nærmere utdypet. I presentasjonen av de ulike interaksjonstypene har forfatterne supplert med data fra spørreskjema besvart av elevene, for å underbygge sine tolkninger.

For det første skapte Mrs. Robinson *et støttende læringsmiljø*. Meyer og Turner (2002) refererer til Paris og Paris (2001) når de hevder at hennes klasserom er et godt eksempel på et positivt læringsmiljø hvor elevene får gode muligheter til å utvikle sine selvregulerende ferdigheter. Analysene viste en høy andel sosial (legge til rette for samarbeid hvor elevene støtter hverandre) og emosjonell (være oppmerksom på elevenes behov og følelser) støtte. Elevene i hennes klasse oppga høy grad av lærerstøtte.

For det andre fokuserte hun på *kompetanseutvikling og forståelse*. Hun jobbet med å skape en felles forståelse rundt lærestoffet, gjennom å forsikre seg at samtlige elever forsto stoffet. Hun stilte spørsmål og jobbet med å bryte oppgavene ned i mindre deler. Å fokusere på mening og skape en felles forståelse mellom lærer og elev, blir betegnet som nødvendig for å fremme elevenes selvregulering. Elevene i Mrs. Robinsons klasse rapporterte lav grad av selvhemmende strategier og negative reaksjoner ved feiling.

For det tredje la undervisningen til rette for elevenes *selvbestemmelse*. Å være selvregulert innebærer å ta en del av ansvaret over egen læringsprosess. Elevene i Mrs. Robinsons klasserom opplevde høye forventninger fra læreren. Elevene ble blant annet bedt om å demonstrere sine løsninger på tavlen. Dette bidro til at en del av ansvaret for læringen ble

flyttet over på elevene, som fikk anledning til å evaluere eget arbeid og vise sin kompetanse. Forfatterne tolker dette som at elevene var i stand til å ta ansvar for sin læring.

For det fjerde bidro Mrs. Robinsons undervisning til å skape et *felles ansvar for læring*. Elevene rangerte oppmuntring til interaksjon som signifikant høyere enn elevene i de andre klasserommene. Mrs. Robinson involverte hele klassen i felles samtaler, hvor de sammen tok ansvar for og co-regulerte læringen. Her var elevene aktive med tanke på å støtte sine medelever, samt evaluere og overvåke sin egen og andres forståelse. Mrs. Robinson fortsatte å støtte elevens forståelse og autonomi gjennom timen, men trakk seg tilbake fra sin ”lederposisjon” og fungerte mer som en veileder og samarbeidspartner.

Studien bidrar med gode eksempler på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom dialog, og viser hvordan læreren bruker scaffolding til å co-regulere elevenes selvregulerte læring i helklasseundervisning.

Studiene som har blitt drøftet så langt i kapitlet har sett på klasserom og samtaler som fremmer selvregulert læring. Et viktig funn er at støtte og veiledning fra lærerne (scaffolding) bidrar til co-regulere elevens selvregulerte læring. Studiene i dette kapitlet har gått nærmere inn på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom en dialog preget av scaffolding. Det som ikke drøftes er om forskjeller i lærerens scaffolding kan relateres til forskjeller i elevenes selvregulerte læring. I neste avsnitt vil jeg derfor se nærmere på studien Walker et al. (2004), hvor nettopp denne problemstillingen blir belyst.

#### **4.2.3.3 Kan ulike scaffolding relateres til forskjeller i elevenes selvregulering?**

Walker et al. (2004) undersøkte i sin studie hvordan selvregulert læring utvikler seg fra lærerens scaffolding og muligheter for samarbeid. I tråd med et sosiokulturelt perspektiv, var studiens utgangspunkt at eleven utvikler selvregulerende ferdigheter gjennom co-regulert læring. Undersøkelsen var en intervensjonsstudie som gikk over 6 måneder. Utvalget besto av til sammen 131 femteklasselever-, fra fem klasserom, fordelt på to skoler. De to skolene ble beskrevet som svært like. To klasserom fra samme skole utgjorde intervensjonsgruppen, og de resterende tre klasserommene fungerte som kontrollgruppe. Lærerne i de to intervensjonsklasserommene fikk opplæring og veiledning i å skape læringsmiljø rettet mot å fremme elevs selvregulert læring. De implementerte et program hvor hensikten var å

fremme elevenes selvregulerte læring i et ”society and environment” prosjekt, som også besto av å bruke informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). Lærerne fikk i oppgave å planlegge undervisning og læringsoppgaver som var preget av scaffolding, rettet mot å fremme elevenes metakognitive kompetanse og som i tillegg la til rette for selvbestemmelse, selvstendighet og samarbeid.

Datamateriale besto av spørreundersøkelser rettet mot å undersøke elevenes opplevde kompetanse i forhold til forskning og bruk av IKT, kartlegging av elevens kompetanse og metakognitive ferdigheter, samt lærervurdering av elevenes prestasjoner. I tillegg ble det foretatt klasseromsobservasjoner og opptak av samtaler mellom lærer og elev. Dette ble brukt for å undersøke innholdet i lærerens scaffolding, samarbeidet i gruppene, samt elevens selvregulering. Intervju og observasjon fra åtte fokusstudenter bidro til at forskerne kunne knytte elevenes oppfatning med observerte episoder fra klasserommet. Det gjorde det mulig å gi en situasjonsspesifikk tolkning av elevenes motivasjon og selvregulerte læring (Walker et al., 2004).

Funnene viser at elevene i intervensjonsklasserommene hadde bedre faglige prestasjoner, brukte IKT for faglig undersøkning og planlegging, og viste bedre metakognitiv kompetanse enn elevene i kontrollgruppen. Selv om elevene fra begge klasserommene hadde samme utgangspunkt, viste analysene imidlertid forskjeller mellom de to intervensjonsklasserommene. Analysene viste blant annet ulike utfall med tanke på elevenes prestasjoner og tilegnelse av selvregulerende ferdigheter, og forskjeller i elevenes evne til og ønske om å engasjere seg i muligheter for å regulere egen læring. Dette kan tyde på at lærerens måte å implementere intervensjonen på, kan ha påvirket elevenes læring og selvregulerte læring forskjellig. Dette underbygges av at analysene viste at selv om begge lærerne demonstrerte høy grad av scaffolding, var det forskjell i måten de gjorde det på. Den ene læreren fokuserte på metakognitiv støtte i forbindelse med målsetting, men var mer opptatt av elevenes tilegnelse av selvregulerende ferdigheter i ”intermediate episodes”. Han jobbet mer med scaffolding senere i undervisningsopplegget. Elevene i denne klassen viste bedre IKT-ferdigheter enn elevene i de andre klassene. Læreren i det andre klasserommet konsentrerte seg også om å gi metakognitiv støtte i forbindelse med målsetting. Han hadde derimot mer fokus på scaffolding i begynnelsen av undervisningsopplegget og overførte gradvis mer ansvar til elevene. Denne læreren hadde i tillegg større fokus på å fremme elevenes selvbestemmelse og kontroll. Elevene i denne klassen fokuserte på målsetting,

overvåkning og planlegging, og hadde bedre metakognitiv kompetanse enn de andre klasserommene.

Studien viser at co-regulert læring i form av lærernes scaffolding og samarbeid mellom elever bidro til å skape en kontekst hvor elevene kunne utvikle kompetanse og selvregulerende ferdigheter. Det spesielt interessante med denne studien er at den viser at lærernes ulike scaffolding relateres til forskjeller i elevens selvregulering. Det kan se ut som om elevene i klassen hvor læreren vektla selvbestemmelse og kontroll, og fokuserte på scaffolding i begynnelsen av undervisningsopplegget, hadde en fordel med tanke på utvikling av selvregulerende ferdigheter. Studien finner sterk empirisk støtte for at refleksjon og metakognitiv overvåkning er nøkkelfaktorer i elevenes evne til å overvåke egen læring (Walker et al., 2004). På bakgrunn av studiens design kan vi ikke med sikkerhet si hvordan de ulike læringsmiljøene påvirker elevens selvregulering, eller at ulikheter i implementeringen i programmet førte til ulikheter i elevens selvregulering. Dette er bare en måte å tolke det på.

#### **4.2.4 Oppsummering**

Studien til Hadwin et al. (2005) viser hvordan studentene gradvis tilegner seg selvregulerende ferdigheter i dialog med læreren. Dette er et resultat av at lærer og student sammen co-regulerer dialogen. Dialogen endret seg fra å være styrt av læreren, til å være regulert av både lærer og student, og til slutt å være styrt av studenten. Funnene viser at både lærer og student bruker spørsmål som åpner opp for refleksjon, rettet mot å forklare målsetting, utførelse, strategibruk og tolkning av oppgaven for å co-regulere læringen. Studien er gjort på studenter på universitetsnivå, og tar for seg scaffolding i individuell samtale mellom lærer og student. Det kan tenkes at co-regulert læring kan være mer komplekst i helklasseundervisning, hvor lærer skal samhandle med over tjue elever. Her er Meyer og Turner (2002) sin undersøkelse et godt bidrag, og viser hvordan lærer kan legge til rette for co-regulert læring i helklasseundervisning. De finner at Mrs. Robinson generelt var støttende i sine tilbakemeldinger. Hun bidro til å skape et støttende læringsmiljø med fokus på emosjonelt velvære, motivasjon og samarbeid er. Hun scaffoldet elevens selvregulering gjennom å veilede og støtte elevenes forståelse og strategibruk. Fokuset lå på å skape en felles forståelse rundt lærestoffet. Hun inkluderte ofte alle elevene i samtaler og bidro til at de sammen kunne

co-regulere hverandres selvregulering. Videre ble det tilrettelagt for elevenes selvbestemmelse, gjennom å overføre kontroll og ansvar over egen læring til elevene, blant annet i form av demonstrasjoner og vurdering av eget arbeid. Studien til Walker et al. (2004) viser hvordan ulik scaffolding kan føre til ulike utfall i elevenes prestasjoner og utvikling av selvregulert læring. Det kan se ut som det å fokusere på scaffolding i begynnelsen av undervisningsopplegget, og deretter overføre mer ansvar til elevene, var mest effektiv med tanke på elevens selvregulerte læring.

Jfr. redegjørelsen i avsnitt 2.4 vil det å sammenligne flere undersøkelser bidra til å styrke oppgavens generaliserbarhet. Disse studiene er gjort på eldre elever, henholdsvis universitetsstudenter og elever i 6. og 5. klasse. Studiene belyser ulike aspekter ved interaksjoner som fremmer selvregulert læring, men underbygger også hverandre. Vi ser blant annet at dialogen er preget av scaffolding, og at støtten gradvis reduseres, samtidig som mer ansvar overføres på eleven. Videre underbygger de funnene fra avsnitt 4.1, ved å belyse betydningen av scaffolding, selvbestemmelse, selv vurdering og samarbeid.

### **4.3 Samlet oppsummering**

Dette kapitlet har vært todelt. I avsnitt 4.1 så vi på hva som kjennetegner klasseromskontekster som fremmer selvregulert læring og legger til rette for co-regulert læring. Avsnitt 4.2 tok for seg hvordan selvregulert læring utvikles gjennom dialog, ved å først se på hva forskning sier om hva som kjennetegner en god lærer-elev dialog i klasserommet og deretter redegjøre for studier som eksplisitt knytter dialog og selvregulert læring sammen, gjennom å se på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom co-regulert læring. Hensikten har vært å få en overordnet forståelse for og kunnskap om hva forskning sier om klasseromskontekster, dialoger og tilbakemeldinger som fremmer selvregulert læring, og om funnene fra de ulike studiene underbygger eller skiller seg fra hverandre. Dette vil bli nærmere drøftet i neste kapittel, hvor funnene fra de utvalgte studiene og relevant teori diskuteres og drøftes i lys av problemstillingen.

# 5 Drøfting

Oppgaven har som hensikt å besvare problemstillingen: *Hva kjennetegner en lærer-elev interaksjon som fremmer selvregulert læring, og hvordan kan dette utvikles gjennom undervisning?* Dette kapitlet vil drøfte problemstillingen i lys av tidligere fremstilt teori og forskning. Oppgavens problemstilling er todelt. Jeg vil først besvare hva som kjennetegner en interaksjon som fremmer selvregulert læring. For å svare på den andre delen av problemstillingen, vil jeg drøfte den praktiske betydningen som fremkommer av funnene i oppgaven. Målet vil følgelig være å si noe om hvordan læreren kan jobbe for å skape en interaksjon som fremmer selvregulert læring.

## 5.1 Hva kjennetegner en lærer-elev interaksjon som fremmer selvregulert læring?

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan selvregulert læring kan utvikles gjennom lærer-elev interaksjon. Selvregulert læring er som sagt et komplekst fenomen, som det finnes mange ulike definisjoner på og teoretiske tilnærminger til. På bakgrunn av gjennomgangen i avsnitt 3.1 kan vi si at selvregulert læring er en prosess hvor individet har tatt kontroll over egen læring, gjennom å systematisk aktivere, kontrollere og overvåke kognisjon, motivasjon og atferd rettet mot å nå et mål. Jfr. avsnitt 3.1.1 er sentrale komponenter som inngår i fenomenet strategier, kunnskap, motivasjon, metakognisjon og den sosiale konteksten. En selvregulert elev vil tilnærme seg læring og oppgaveløsning gjennom å bruke ulike strategier som passer til situasjonen. Strategibruken vil i mange tilfeller avhenge av elevens forkunnskaper, som igjen gjør det enklere å ta til seg og forstå ny informasjon i et gitt område. Gode metakognitive ferdigheter gjør det mulig for eleven å overvåke og regulere egen læring, mens elevens engasjement og innsats igjen avhenger av elevens motivasjon. Hvorvidt eller i hvilken grad eleven utvikler selvregulert læring avhenger i stor grad av den sosiale konteksten, som enten begrenser eller støtter elevens utvikling av selvregulert læring. (se avsnitt 3.1.1). Det er nettopp det sosiale og kontekstuelle aspektet jeg har vært opptatt av i denne oppgaven. I tråd med oppgavens teoriperspektiv har jeg sett på hvordan selvregulert læring kan utvikles gjennom co-regulert læring, hvor fokuset ligger på den sosiale interaksjonen.

For å besvare oppgavens problemstilling, har vi gjennom oppgaven sett på tre sentrale komponenter, henholdsvis klasseromskonteksten, samtaler og tilbakemeldinger. Denne inndelingen vil også bli benyttet når jeg i det følgende sammenfatter og drøfter relevant teori og forskningsfunn.

### **5.1.1 Klasseromskonteksten**

For å forstå hvordan selvregulert læring utvikles gjennom sosial interaksjon, vil det, i tråd med den sosiokulturelle teorien og co-regulert læring, være av avgjørende betydning å ha kunnskap om den sosiale konteksten. Som nevnt begrenses den sosiale konteksten som gjelder i denne oppgaven til klasseromskonteksten. Det anses følgelig som relevant å vite hvilke aspekter ved klasserommet som kan legge til rette for eller begrense muligheter for co-regulert læring (jfr. avsnitt 1.2).

Får å få tilgang til denne kunnskapen ble det i avsnitt 4.1.1 redegjort for forskning gjort av Nancy Perry og kollegaer. Fokuset i deres forskning ligger som nevnt på hva som kjennetegner oppgaver, mellommenneskelige relasjoner og vurderingspraksiser i klasserom som legger til rette for eller begrenser elevers selvregulerte læring. Disse studiene viser at klasserom som legger til rette og åpner opp for elevers selvregulerte læring kjennetegnes av flere aspekter. Elevene er involvert i komplekse og meningsfulle aktiviteter, og har valgmuligheter og kontroll over utfordringer. Lærerne praktiserer en ikke-truende og inkluderende vurderingspraksis, hvor elevene får mulighet til å vurdere eget og andres arbeid. Videre får elevene høy grad av instrumentell støtte. Denne støtten kan som nevnt sees på som scaffolding (Perry, 1998; Perry & VandeKamp, 2000; Perry et al., 2002).

Elevene i disse klasserommene viste holdninger og ferdigheter som er i tråd med det som kjennetegner selvregulerte individer. I tråd med diskusjonen om validitet i avsnitt 2.4, kan vi som nevnt ikke automatisk trekke slutningen om at denne typen klasseromskontekst fører til at elevene blir selvregulerte. Det vi imidlertid kan si noe om er at disse klasserommene skaper *muligheter* eller *anledninger* for elever til å utvikle sin selvregulerte læring. Å gi elevene mulighet til å ta valg og kontrollere utfordringer (selvbestemmelse), vil blant annet kunne føre til at de føler en form for eierskap og ansvar for egen læring. Komplekse og



meningsfulle aktiviteter gir eleven mulighet til å jobbe med noe de syntes er meningsfylt og utfordrende på samme tid (Perry & Rahim, 2011).

Det er imidlertid to funn som er spesielt sentrale i forhold til oppgavens problemstilling: en ikke-truende og inkluderende vurderingspraksis og lærerens scaffolding. Scaffolding er som nevnt lærernes viktigste bidrag innen co-regulert læring, og interaksjonen mellom lærer og elev i disse klasserommene var i stor grad preget av dette. Innen co-regulert læring står dialog og samarbeid mellom lærer og elev sentralt. Målet med scaffolding er nettopp, at lærer, gjennom å bruke ulike strategier, støtter eleven mot å selv finne veien mot målet (jfr. avsnitt 3.2.2 og 3.2.2.1). I Perrys studier brukte lærerne både åpne spørsmål og ga strategiske hint rettet mot å fremme refleksjon. Dette kan bidra til å skape en dialog hvor eleven får mulighet til å aktivt reflekterer rundt og få oversikt egen læring. Dette blir nærmere utdypet i de to følgende avsnittene. Videre vil en ikke-truende og inkluderende vurderingspraksis nettopp *inkludere* elevene i et samarbeid rundt læringsoppgavene. Elevene vil få mulighet til å evaluere eget arbeid, som igjen vil gi anledning til å overvåke fremgang mot målet, tilpasse strategier og reflektere rundt egen læring (Perry & Rahim, 2011). Videre underbygger det antagelsen i avsnitt 1.3 – at en slik vurderingspraksis (formativ vurdering) vil kunne bidra til å fremme elevens selvregulerte læring (utdypes i avsnitt 5.1.3). Dette tyder på at lærerne i disse klasserommene co-regulerte elevenes selvregulerte læring, gjennom å legge til rette for en dialog preget av scaffolding og samarbeid mellom lærer og elev.

Før jeg går videre er det relevant å trekke frem en siste ting. I studien fra 1998 tok Perry utgangspunkt i mappeaktiviteter for å undersøke hvordan selvregulert læring utvikles i ulike klasseromskontekster. Tanken er at mappeaktiviteter bidrar med en vurderingspraksis som vil kunne fremme selvregulert læring. Hadwin et al. (2005) bygger på denne tankegangen og tar også utgangspunkt i mappeaktiviteter i sin studie. Dette kan tyde på at mappeaktiviteter bidrar til å skape en interaksjon som fremmer selvregulert læring. Dette vil derfor bli sett nærmere på i avsnitt 5.2.1.1.

Oppsummert belyser studiene hvilke aspekter ved klasseromskonteksten som bidrar til fremme selvregulert læring, og viser samtidig at lærerne i stor grad co-regulerte elevens selvregulerte læring. Dette indikerer at co-regulert læring er et sentralt aspekt ved klasserom som fremmer selvregulert læring. Slike klasserom vil følgelig støtte lærere i å legge til rette for interaksjoner fremmer elevens selvregulerte læring.

### 5.1.2 Samtaler

Som det fremkommer over er klasseromskontekster som legger til rette for selvregulert læring preget av at lærer co-regulerer elevens selvregulering. Innen co-regulert læring er interaksjonen og dialogen mellom lærer og elev av avgjørende betydning. Ut i fra forskningen som er redegjort for i avsnitt 4.2 kan vi si mer inngående hva som ligger i interaksjonen, og hvordan samtalen utvikler seg fra å hovedsakelig være co-regulert av lærer til å bli selvregulert av eleven.

På bakgrunn av gjennomgått teori og forskning kan det hevdes at hovedpoenget er at lærer involverer elevene i en dialog preget av scaffolding. Dette er selve kjernen i den sosiokulturelle teorien, og utgangspunktet for co-regulert læring. For å fremme forståelse og læring, bør lærer dermed jobbe for å involvere elevene aktivt i dialogen. Det er av avgjørende betydning at lærer er bevisst på hvilke spørsmål som stilles og hvordan en skal bygge videre på svarene. Læreren bør stille elevene åpne spørsmål, som åpner opp for refleksjon og tenkning, i tillegg til å gi tilbakemeldinger som bygger videre på de svarene elevene gir. Slik får eleven mulighet til å få kontroll over egen læring, gjennom å forklare sine ideer, tenkemåter og snakke om sin forståelse, samtidig som det gir læreren oversikt over hvor eleven ligger. På denne måten vil det kunne skapes en dialog hvor både lærer og elev bidrar aktivt til å regulere elevens læring (altså co-regulert læring).

Dette illustreres godt i Hadwin et al. (2005) sin studie, som viser hvordan studentens selvregulerte læring utvikles gjennom dialog, ved at dialogen gradvis endrer seg fra å være styrt av lærer (lærer-regulert) til å bli styrt av studenten (selvregulert). Den medierende faktoren var at lærer og student sammen *co-regulerte* dialogen. I tråd med oppgavens teoretiske perspektiv var den co-regulerte læringen støttet av lærerens scaffolding, hvor blant annet åpne spørsmål rettet mot tolkning og refleksjon utmerket seg. Funnene indikerer videre at lærer bør fokusere på oppgaveforståelse og fremgangsmåte i starten, for å så bevege seg over til å støtte studentens metakognisjon. Meyer og Turner (2002) sin studie bidrar med en detaljert samtaleanalyse av interaksjonen mellom lærer og elever i hekklasseromundervisning. De finner at lærerens scaffolding bør innebære en evne til å skape et støttende læringsmiljø, noe som indikerer at samtalen ikke bare bør være rettet mot det faglige, men også bidra til støtte eleven sosialt og emosjonelt. Studien understreker videre betydningen av å skape en felles dialog i klasserommet. Å involvere hele klassen i samtalen bidro ikke bare med skape en

felles forståelse eller intersubjektivitet rundt lærestoffet (jfr, kapittel 3.2.2), men også med å skape et felles ansvar hvor de sammen co-regulerte læringen. Videre la undervisningen til rette for selvbestemmelse, slik at eleven fikk mulighet til kontrollere utfordringer og ta en del av ansvaret for egen læringsprosess. På denne måten kunne læreren gradvis trekke støtten tilbake, samtidig som elevene støttet hverandres selvregulering. Dette er et godt eksempel på hvordan lærer kan co-regulere elevenes selvregulerte læring i praksis, hvor interaksjonen ofte foregår i helklasseundervisning. Videre bidrar Walker et al. (2004) sin undersøkelse med å belyse hvordan forskjeller i lærerens scaffolding kan knyttes til forskjeller i elevens selvregulerte læring. Mens læreren i det ene klasserommet fokuserte mer på scaffolding senere i undervisningsopplegget, konsentrerte læreren i det andre klasserommet seg om å veilede og støtte elevenes selvregulering helt fra starten av, og overførte gradvis mer ansvar til elevene (fokuserte på selvbestemmelse og kontroll). Funnene tyder på at elevene i denne klassen hadde en fordel med tanke på utvikling av selvregulert læring. Dette indikerer på at lærer bør legge til rette for scaffolding helt fra starten av undervisningen.

Som det fremkommer i avsnitt 4.2.1 er IRF-strukturen et samtalemønster som ofte går igjen i klasserommet. Forskning indikerer imidlertid at en slik oppbygning av samtalen ikke kan sees synonymt med en god dialog, da funnene viser at samtalemønstret ofte karakteriseres av evaluerende tilbakemeldinger og at lærer stiller lukkede spørsmål (Mercer & Dawes, 2008). Ut i fra drøftingen over kan vi imidlertid si noe om hvordan IRF-strukturen kan bidra til å skape en god dialog. Det sentrale er at lærerne vet hvorfor de bruker de spørsmålene de gjør, og i tillegg bruker ulike typer spørsmål som bidrar til ulike svar. Spørsmålene bør være åpne og tilbakemeldingene bør bygge videre på elevens svar. Det bidrar ikke bare til å fremme elevens refleksjon og tenkning, men vil også kunne gi lærer en oversikt over elevens forståelse. På denne måten vil lærer kunne ta utgangspunkt i elevens nærmeste utviklingszone og tilpasse sin veiledning og støtte (scaffolding) deretter. IRF-strukturen vil således kunne fungere som et utgangspunkt for co-regulert læring i helklasserundervisning, tatt i betraktning at læreren er seg bevisst bruken av spørsmål og tilbakemeldinger.

### **5.1.3 Tilbakemeldinger**

Jfr. begrepsavklaringen i avsnitt 1.3 og gjennomgangen i avsnitt 4.2 finner vi at en god dialog består av gode og effektive tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene bør være ikke-evaluerende,

gis underveis i undervisningen og støtte elevens læring og forståelse. Gjennom oppgaven har jeg erfart at det er vanskelig å skille mellom en god dialog og gode tilbakemeldinger. I likhet med det som har blitt beskrevet som en god dialog fremkommer det at: 1. Kvaliteten på tilbakemeldinger avhenger av de spørsmålene som blir stilt. Spørsmålene bør ikke være rettet mot å få et ”riktig” svar, men ha som mål å fremme refleksjon og tenkning. 2. Elevene bør få snakke om sin forståelse, og lærer bør følge opp og bygge videre på det eleven sier. I tråd med Hattie (2009) sitt funn om tilbakemeldinger fra elev til lærer, vil det i tillegg til å fremme elevens forståelse, bidra med informasjon til lærer. Oppsummert viser dette at kvaliteten på dialogen avhenger av kvaliteten på tilbakemeldingene.

Både Black og William (1998a, 1998b) og Hattie (2009) viser at tilbakemeldingene bør være faglig forankret. Hattie (2009) påpeker at de bør være relatert til elevens læringsmål. Med andre ord er det viktig å klargjøre for eleven, at tilbakemeldingene er faglige og ikke rettet mot personlige egenskaper. Som nevnt i avsnitt 1.3 vil denne oppgaven behandle effektive og gode tilbakemeldinger synonymt med formativ vurdering. Perry og kollegaer sine studier viser at klasserom som fremmer selvregulert læring baserer seg på en slik vurderingsform. I tillegg til å ha en ikke-truende vurderingspraksis, får elevene i disse studiene, samt i Meyer og Turner (2002) sin studie, anledning til å vurdere eget arbeid. Dette er samsvarer med Black og William (1998a, 1998b) sine funn og anbefalinger. Perry et al. (2002) påpeker at denne vurderingspraksisen bidrar til å skape et ikke-truende og indre motiverende læringsmiljø. Dette tyder på at tilbakemeldingene som forekommer i den formative vurderingsformen bidrar til å skape en interaksjon fremme elevens selvregulerte læring.

For å underbygge denne tolkningen vil jeg trekke frem en artikkel av Nicol og Macfarlane-Dick (2006), som knytter formativ vurdering, tilbakemeldinger og selvregulert læring sammen. I tråd med det sosiokulturelle perspektivet og som Black og William (1998a, 1998b) og Hattie (2009) påpeker, argumenterer de for at eleven ikke er passiv mottaker, men derimot aktivt deltakende i tilbakemeldingsprosessen. For at tilbakemeldingene skal ha noe effekt, må den bli forstått og internalisert av eleven. Det er derfor viktig at tilbakemeldingene er en del av en dialog (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). De kommer med følgende anbefalinger på hva som kjennetegner tilbakemeldinger som fremmer elevens selv-regulerte læring: 1. De klargjør hva som kjennetegner gode prestasjoner (mål, vurderingskriterier). 2. De legger til rette for selv-vurdering og refleksjon. 3. De gir ”high quality” informasjon til studenten om deres læring. 4. De oppmuntrer og legger til rette for dialog. 5. De øker studentens

motivasjon og selvoppfatning. 6. De bidrar med å redusere spriket mellom studentens nåværende forståelse og ønsket mål. 7. De gir læreren informasjon som kan brukes til videre tilrettelegging.

Denne fremstillingen er i tråd med og synes å oppsummere det som gjennom oppgaven har blitt beskrevet som effektive og gode tilbakemeldinger. Dette er en vurderingsform hvor samarbeid mellom lærer og elev står sentralt. Det jobbes sammen for å forstå elevens læring og utvikling, for å identifisere styrker og svakheter, i tillegg til at det jobbes med elevens forbedringspotensialer. Målet er at læreren og eleven skal få informasjon som skal kunne bidra til en bedre tilrettelagt undervisning, og for at eleven skal kunne utvikle sin forståelse og kompetanse. Her fremheves tanken om den aktive og deltakende eleven, som er med på å reflektere rundt og vurdere eget arbeid, og som tar ansvar for egen læring (Cizek, 2010). Dette er ferdigheter som er sentrale i selvregulert læring. På bakgrunn av dette og den foreliggende drøftingen, kan det således hevdes at de tilbakemeldinger som forekommer i den formative vurderingsformen bidrar til å skape en interaksjon og dialog som fremmer elevens selvregulerte læring. Dette underbygges videre av Stobart (2008) referert i Hopfenbeck (2011a) som hevder at læringsmiljø som legger til rette for selvregulert læring i stor grad er preget av gode tilbakemeldinger og vurderinger fra lærer til elev. Å benytte en formativ vurderingspraksis vil følgelig kunne fungere som et redskap for læreren i å legge til rette for co-regulert læring.

#### **5.1.4 Oppsummering**

Dette avsnittet (5.1) har hatt som formål å besvare hva som kjennetegner en lærer-elev interaksjon som fremmer selvregulert læring. Flere forhold kan identifiseres som betydningsfulle. Et klasserom som fremmer selvregulert læring kjennetegnes blant annet ved komplekse og meningsfulle aktiviteter, og muligheter for selvbestemmelse. Spesielt sentralt i forhold til oppgavens problemstilling var at lærerne i disse klasserommene praktiserte en formativ vurderingspraksis og tok utgangspunkt i scaffolding i sin støtte til elevene. Det har blitt argumentert for hvordan dette kan bidra til å fremme co-regulert læring. I tråd med det sosiokulturelle perspektivet og co-regulert læring, bør interaksjonen ta utgangspunkt i samtaler. For å co-regulere elevens læring bør samtalen altså være preget av lærerens scaffolding. Lærer bør jobbe for å fremme forståelse og læring, og involvere eleven aktivt i

samtalen. Dette avhenger av at lærer (i tråd med den formative vurderingspraksisen) gir tilbakemeldinger som er faglig forankret, målrettede og som bygger på elevens forståelse. De kan gjerne inneholde et åpent spørsmål som både bidrar til refleksjon og gir lærer nyttig informasjon om elevens forståelse. Dette vil bidra til å skape en intersubjektivitet eller felles forståelse mellom lærer og elev. Lærer bør gradvis overføre mer ansvar til eleven. På denne måten kan samtalen bevege seg fra å være regulert av lærer, til å være co-regulert av lærer og elev, og til slutt ende med at eleven selv regulerer egen læring. Co-regulert læring vil følgelig fungere som en mediator, og en interaksjon som fremmer selvregulert læring, vil være en interaksjon, i form av samtale, som er co-regulert av lærer og elev.

## **5.2 ....og hvordan kan dette utvikles gjennom undervisning?**

Over konkluderte jeg med at en interaksjon som fremmer selvregulert læring, er en interaksjon som er co-regulert av lærer og elev. Selvregulert læring utvikles ikke av seg selv, det er noe eleven trenger støtte for å utvikle. Som det fremkommer gjennom oppgaven er *dialogen* mellom lærer og elev av avgjørende betydning for elevens utvikling av selvregulert læring. Co-regulert læring handler nettopp om hvordan eleven utvikler selvregulert læring gjennom dialog med lærer. Dialogen skal være preget av scaffolding, gjennom at lærer gir eleven akkurat den veiledning og støtten han/hun trenger, og gradvis overfører med ansvar til eleven. Co-regulert læring er dermed et *samarbeidsprosjekt* mellom lærer og elev, som krever at eleven involveres aktivt i dialogen (Meyer & Turner, 2002). Som Meyer og Turner (2002) påpeker vil det være viktig å skape et støttende læringsmiljø, ikke bare faglig, men også sosialt og emosjonelt. Gjennom å skape en klasseromskontekst hvor samarbeid og dialog er i fokus, kan det hevdes at det også blir enklere for lærer å inkludere elevene i det sosiale fellesskapet, samt være bevisst på elevenes følelser og behov. I tråd med det sosiokulturelle perspektivet og tanken om situert læring er derfor den sosiale konteksten og lærerens evne til å skape en god dialog med elevene av avgjørende betydning for elevens utvikling av selvregulert læring.

Elevene er dermed avhengig av at lærer skaper en klasseromskontekst som åpner opp for co-regulert læring, hvor nettopp betydningen av dialogen anerkjennes. For å legge til rette for dette er det følgelig flere faktorer som må tas i betraktning og som læreren bør være seg

bevisst. Som det fremkommer i Perry og kollegaer sine studier bør aktivitetene være komplekse og meningsfulle, og gjerne strekke seg over flere undervisningstimer. Elever trenger sannsynligvis støtte for å løse komplekse oppgaver, og når oppgavene oppleves som meningsfulle, samtidig som de strekker seg over lengre tid, vil det åpne opp for samarbeid og dialog rundt arbeidet. Videre viser disse studiene, som igjen underbygges av både Meyer og Turner (2002) og Walker et.al (2004), at elevene bør få mulighet for selvbestemmelse. Dette kan være gjennom å få mulighet til å ta valg inne oppgavens rammer, samt få en viss kontroll over utfordringer, for eksempel i forhold til vanskelighetsgrad, arbeidsmengde og hvor mye støtte de føler behov for. I tråd med selvbestemmelsesteorien, som i oppgavens innledning nevnes som en sentral tilnærming til selvregulert læring, vil det å selv være kilden til egen atferd kunne føre til at elevene blir indre motivert. I tillegg er det å overføre kontroll og ansvar til elevene en sentral del av co-regulert læring, hvor målet er at elevene gradvis overtar mer kontroll over egen regulering.

Som en overordnet ramme bør læreren legge til rette for en klasseromskontekst hvor det er naturlig for lærer og elever, og elever i mellom å samarbeide og ha en dialog rundt problemløsning. Hvor det å forklare egen tenkning, refleksjoner og gi utforskende, men nødvendigvis ikke "rett" svar, er en naturlig del av interaksjonen i klasserommet. Læreren bør unngå å sammenligne elevene med hverandre og oppfordre elevene til å fokusere på personlig fremgang. Det er derfor så viktig at læreren praktiserer en formativ vurderingspraksis, som nettopp karakteriseres av ikke-evaluerende tilbakemeldinger som gis underveis i læringsprosessen, inkluderer elevene i de vurderingskriteriene som settes og gir elevene anledning til å vurdere egen og andres læring. Dette åpner opp for og "ufarliggjør" refleksjoner rundt eget og andres arbeid, samtidig som det gir eleven oversikt over egen fremgang og måloppnåelse. Enten det er i dialog med klassen eller med en enkelt elev, er det viktig at læreren starter med å skape en felles forståelse (intersubjektivitet) og forsikrer seg om at eleven eller elevene forstår det de skal jobbe med og målet som skal nås. Det er følgelig viktig at lærer er bevisst på bruken av spørsmål og tilbakemeldinger. Nettopp fordi det å stille åpne spørsmål og gi tilbakemeldinger som bygger videre på elevens svar, gir eleven anledning til å bidra i dialogen. Eleven får mulighet til å reflektere rundt og vurdere egen læring, og noe som kan føre til bedre kontroll over egen læringsprosess. Dette er ferdigheter som er sentrale for å kunne regulere egen læring. Samtidig får lærer oversikt over elevens forståelse. Dermed kan lærer bygge på den kompetansen og forståelsen eleven har, og gi den støtten og veiledningen som er nødvendig for at eleven skal internalisere de

selvregulerende ferdighetene. På denne måten kan lærer skape en kontekst som legger til rette for co-regulert læring.

Som vi ser er det av avgjørende betydning at læreren har kunnskap om elevens forståelse, og tilpasser undervisningen og dialogen deretter. I denne sammenhengen er det naturlig å nevne behovet for tilpasset opplæring. I følge Opplæringsloven (1998) § 1-3, skal opplæringen ”tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Det betyr at lærer må ha kunnskap om elevens forståelse og kompetanse. Formålet med tilpasset opplæring er at eleven skal oppleve mestring, være motivert, sette seg realistiske mål, ta ansvar, være aktiv i egen læringsprosess og bidra til fellesskapet (Udir.no, 2013a). For å kunne legge til rette for co-regulert læring, ansees det som en forutsetning at undervisningen er tilpasset hver enkelt elev.

### **5.2.1 Spesifikke tiltak for co-regulert læring**

For å skape en overordnet forståelse, har vi sett på generelle faktorer læreren bør være bevisst på og ta i betraktning for å skape en interaksjon som er co-regulert av lærer og elev. Nedenfor vil jeg presentere to konkrete forslag til undervisningsopplegg, som lærer kan bruke for å legge til rette for co-regulert læring.

#### **5.2.1.1 Mapper som medierende redskap**

Mappe som vurderings- og arbeidsform er mye brukt i skolen, og kan utarbeides til ulike klassetrinn, og tilpasses elevens nivå. Vi kan skille mellom vurderingsmappe, som blir laget på bakgrunn av hva en ønsker å vurdere, og læringsmappe, som fokuserer på samarbeid og har som formål å være et hjelpemiddel i elevens læringsprosess. Det er vanlig å kombinere disse til en vurderings- og læringsmappe. Det som kjennetegner mapper i pedagogisk sammenheng er at de rommer flere og ulike typer arbeid, gjort over en lengre tidsperiode, og dermed gi et bredere vurderingsperspektiv enn for eksempel på en prøve eller eksamen. De skal gi rom for refleksjon og selvevaluering gjennom prosessen, og forener dermed prosessen og produktet. Generelt sett blir mapper vurdert som en måte å fremme læring og forståelse på hos elevene (Dysthe & Engelsen, 2003).



Som det fremkommer i studien til Perry (1998) og Hadwin et al. (2005), kan mappeaktiviteter være en måte å integrere de drøftede aspektene på. Som Perry (1998) påpeker er arbeidet med og vurderingen av mappene implementert i de daglige rutinene i klasserommet. Det er et godt utgangspunkt for en *formativ vurderingspraksis*. Elevene vil være aktivt involvert i å vurdere eget arbeid, gjennom å velge ut hva som skal være med i mappene. Dette vil også bidra til å gi eleven kontroll og valgmuligheter, og støtte opp under elevens *selvbestemmelse*. Her står også læreren fritt i å utarbeide ulike oppgaver som skal inngå i mappene, og kan således jobbe for at de skal være *komplekse og meningsfulle*. Videre kan det å integrere arbeid med mappene i de daglige rutinene bidra til økt *interaksjon* og *dialog* mellom lærer og elev. Dette vil gi læreren flere muligheter til å legge til rette for *scaffolding* i arbeidet med og vurderingen av mappene.

Dette underbygges av Dysthe (2003) som påpeker at mapper kan brukes for å underbygge et sosiokulturelt syn på læring og knyttes til den formative vurderingspraksisen. Det forutsettes da at det foregår en kontinuerlig dialog og samarbeid mellom læreren og elevene i arbeidet med og vurderingen av mappene. Mapper kan dermed brukes som et sosialt redskap, som legger til rette for at læringsprosessene fører til ”interaksjon, dialog og felles kunnskapsbygging på alle steg” (Dysthe, 2003, s.44). På denne måten kan mapper betraktes som et medierende redskap som legger til rette for co-regulert læring: Elevene skal selv produsere og vurdere det som skal inn i mappene, men det er lærerens jobb å støtte og veilede elevene under denne prosessen. Det gir et godt utgangspunkt for dialog, samarbeid og felles kunnskapskonstruksjon mellom lærer og elev.

### **5.2.1.2 Resiprok undervisning**

Resiprok undervisning er utarbeidet av Annemarie Palincsar og Ann Brown og er et undervisningsopplegg utviklet for å forbedre elevens leseforståelse (Bråten & Olaussen, 1999) Det er et godt eksempel på en undervisningsform som tar utgangspunkt i den sosiokulturelle teorien, og bygger på en oppfatning om at ”expert-led” eller i denne sammenhengen lærerstyrte interaksjoner spiller en avgjørende rolle for elevens læring og kognitive utvikling. Lærerens scaffolding spiller således en sentral rolle. Det er en fremgangsmåte som vektlegger betydningen av samarbeid og dialog mellom lærer og elever, hvor målet er å sammen gi teksten mening (Palincsar, 2003).

De strategiene som behandles i resiprok undervisning er oppsummering, spørsmålsstilling, klargjøring og prediksjon. Disse begrepene vil følgende gjennomgås

*Oppsummering* gir elevene en mulighet til å integrere den viktigste informasjonen i teksten. I begynnelsen konsentrerer de seg vanligvis om å oppsummere innholdet i et avsnitt, men etter hvert som de blir dyktigere kan de oppsummere større deler av teksten.

*Spørsmålsstilling* fører elevene videre i forståelsesaktiviteten. Her identifiserer de informasjon som er signifikant nok til å danne grunnlaget for spørsmål. Gjennom å se om de klarer å besvare egne spørsmål, får de også testet egen kunnskap.

*Klargjøring* retter elevens fokus mot årsakene til at en tekst er vanskelig å forstå, for eksempel ukjente ord og begreper. Denne strategien hjelper elevene med å være oppmerksomme på når disse hindringene oppstår, og å ta de nødvendige forhåndsreglene for å skape mening til teksten (som å lese om igjen eller spørre om hjelp).

*Prediksjon* innebærer at elevene dannet hypoteser om hva som er det neste forfatteren vil diskutere i teksten. Elevene må aktivere relevant forkunnskap om temaet, og får anledning til å knytte ny og gammel kunnskap sammen. Lesingen vil dermed ha et mål gjennom å bekrefte eller avkrefte hypotesene.

En typisk dialog kan forløpe på følgende måte: Gruppen leser et avsnitt i teksten. Dialoglederen (som i begynnelsen vil være lærer) stiller et spørsmål. De andre gruppemedlemmene forsøker å svare på spørsmålet, og stiller de spørsmålene de har tenkt på selv. Dialoglederen oppsummerer den viktigste informasjonen i teksten, og gir andre anledning til å utdype eller endre. Eventuelle klargjøringer kan diskuteres gjennom dialogen eller diskuteres som et eget punkt. Det siste de gjør før de går videre er å predikere hva som kommer til å skje videre i teksten.

Strategiene er ment for å bidra til å gi mening til teksten, samt hjelpe elevene med å overvåke egen tenkning og forståelse. Begynnelsen går med på å støtte elevene i bruken og tilegnelsen av strategiene. Lærer forklarer hvordan de skal brukes og gjør sin egen problemløsning synlig gjennom å demonstrere. Gjennom dialogen overfører lærer gradvis ansvar til elevene for å lede dialogen og bruke strategiene på egenhånd. Etter hvert vil dialogen bli styrt av eleven,

og lærer fungerer som en veileder, gjennom å gi tilbakemeldinger og oppmuntre elevene til å ta i bruk strategiene (Palincsar, 2003). Strategiene vil kunne bidra til å skape en felles forståelse, gjennom å oppsummere den viktigste informasjonen og å klargjøre eventuelle ting som er vanskelig å forstå. De tar sikte på å hjelpe eleven i å overvåke egen forståelse, og vil kunne øke elevens metakognitive kompetanse. Resiprok undervisning tar i betraktning den rollen motivasjon spiller for selvregulert læring, og de attribusjonene som ofte gjøres av elever med svake faglige prestasjoner. Gjennom å øke elevenes bevissthet rundt hvilke faktorer som påvirker læringsprestasjoner, og hvordan disse strategiene kan bidra til å bedre læring, vil resiprok undervisning også kunne øke elevens motivasjon (Palincsar, 2003).

Gjennom å ta utgangspunkt i dialog, scaffolding og aktiv elevdeltakelse kan dette undervisningsopplegget hevdes å være en god måte å legge til rette for co-regulert læring på. Ansvar for dialogen føres gradvis over til elevene, og ”syntes å medføre at de internaliserer disse strategiene og innlemmer dem i sitt repertoar av selvregulerende aktiviteter” (Bråten & Olaussen, s. 68).

### **5.3 Betydningen av lærerveiledning**

Å co-regulere elevenes selvregulert læring er en kompleks og utfordrende oppgave for lærere. De må kontinuerlig vurdere elevens forståelse, hva som ligger innen elevens nærmeste utviklingszone og undervisningen må støtte elevens metkognisjon, motivasjon og strategibruk (Brown & Campoine, 1994, referert i Perry, Hutchinson & Thauberger 2007a). Perry og kollegaer understreker betydningen av å tilby lærere hjelp og veiledning. Siden 1997 har de samarbeidet med og hjulpet lærere i å utarbeide oppgaver og skape interaksjoner med elevene som fremmer selvregulert læring. Dette datamaterialet presenteres blant annet i studien til Perry og VandeKamp (2000). Her samarbeidet lærerne med forskerne og hverandre, og diskutert hva de kunne gjøre for å fremme elevenes selvregulerte læring. De oppgir det å jobbe i grupper som positivt, og at det hjalp dem til å reflektere over og justere sin praksis. Lærerne blir på denne måten også oppmuntret til å utvikle egen selvregulering, og formidle det videre til eleven. Funnene viser som sagt at lærerne lykkes i fremme selvregulert læring i sin undervisning (Perry & VandeKamp, 2000).

Perry et.al. (2007a) bruker dette rammeverket når de undersøker om og hvordan lærerstudenter kan bli veiledet i å utvikle undervisning for å fremme selvregulert læring. Studentene får opplæring i, og mottar kontinuerlig veiledning og støtte for hvordan de skal tilrettelegge undervisningen. De finner at hele 85% av lærerstudentene støttet elevenes selvregulerte læring gjennom sin undervisning. Perry, Hutchinson, og Thauberger (2007b) presenterer data fra observasjon gjort i etterkant av den foregående undersøkelsen. Funnene viser at lærerstudentene snakket med veilederne om hvordan de tilrettela eller kunne tilrettelegge for selvregulert læring gjennom undervisning, og at veilederne brukte en rekke scaffolding strategier for å støtte studentene i å planlegge og reflektere rundt egen praksis.

Bråten, Anmarksrud, og Olaussen (2002) undersøkte norske lærerstudenter og hvem de oppfatter som mest innflytelsesrike i forhold til deres selvregulerte læring. Her finner de at skolen spiller en marginal rolle, og antyder at undervisning i strategier er en mangelvare i skolen. Selvregulert læring er som nevnt et komplekst fenomen, som det tar lang tid å utvikle. Det er nærliggende å anta at dette også gjelder for lærere, og at de også trenger tid og veiledning, samt støtte fra kollegaer for å internalisere nødvendige ferdigheter for å tilrettelegge undervisningen på en måte som fremmer selvregulert læring (Bråten et al., 2002).

Lærerne har, som disse studiene viser, behov for veiledning og opplæring i hvordan deres undervisning kan bidra til å fremme selvregulert læring. Som vist i oppgavens innledning, viser studien til Hodgson et.al., (2012), som er gjort på norske skoler, at innholdet i den muntlige interaksjonen mellom lærer og elev mangler den dybden som er nødvendig for å støtte elevenes forståelse, samtidig som om læringsmålene ikke er rettet mot ferdigheter som er sentrale for selvregulert læring. Gjennom denne oppgaven har vi sett hvor stor betydning dialogen faktisk har for elevens utvikling av selvregulert læring. Da selvregulert læring blir betraktet som en så viktig egenskap i dagens samfunn, bør følgelig lærere få tilbud om veiledning i forhold til hvordan de kan tilrettelegge for en undervisning som fremmer co-regulert læring. Her kan PP-tjenesten være en sentral ressurs, da en del av deres mandat går ut på systemrettet arbeid, gjennom å tilby skolene kompetanse og organisasjonsutvikling (Opplæringsloven, §5-6).

## 5.4 Teoretisk diskusjon

Før jeg avslutter, vil jeg diskutere begrepene selvregulert læring og co-regulert læring opp i mot hverandre. Selvregulert læring viser til ”læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv” (Bråten 2002, s.164). Begrepet skaper fort assosiasjoner til en elev som sitter for seg selv og jobber individuelt. Begrepet co-regulert læring viser til hvordan selvregulert læring utvikles i samarbeid med andre. Det skaper et bilde av utviklingen av selvregulert læring som et samarbeidsprosjekt mellom lærer og elev, i istedenfor en prosess som skjer inne i individet (Meyer & Turner, 2002). De studiene som har blitt drøftet i denne oppgaven, viser hvor stor betydning sosial støtte har for elevens utvikling av selvregulert læring, noe som både blir anerkjent av den sosial-kognitive og den sosiokulturelle teorien, om enn med noe ulikt fokus (se 3.2.3) Et sentralt spørsmål i denne sammenheng, er om co-regulert som begrep gir et bedre bidrag enn begrepet selvregulert læring gjør i skolesammenheng?

I denne sammenheng vil jeg trekke frem en studie gjort av Olausen (2009). Her ser hun på hva lærere sier og gjør som fremmer selvregulert læring på småskoletrinnet. Hun sammenlignet organiseringen av undervisningen, kommunikasjonen og samspillet i grupper hvor arbeidsplaner styrte undervisningen, og hvor lærer veiledet elevene individuelt, med grupper hvor undervisningen varierte mellom helklasseundervisning, diskusjon, gruppearbeid og individuelt arbeid. Tanken var at veiledning knyttet til arbeidsplaner kunne gi et interessant bidrag med tanke på å fremme elevenes selvregulerte læring (Olausen, 2009). Funnene viser at arbeidsplaner mer hemmer enn fremmer utviklingen av selvregulert læring. I gruppene som tok utgangspunkt i arbeidsplaner, gikk 85% av timen til individuelt arbeid, og lærer oppfordret til selvstendighet. Den felles undervisningen var ikke rettet mot fag eller målsetting, og elevene hadde individuell struktur for timen. Dialogen var preget av individuell strukturgiving til hver enkelt elev om hva de skulle gjøre, og bidro verken til refleksjon eller tilbakemeldinger som bygget videre på elevenes spørsmål. Gruppen med variert undervisning brukte derimot 42% av tiden på helklasseundervisning, 50% på individuelt arbeid, og 7% på gruppearbeid. I tillegg hadde undervisningen en felles struktur og mål for timen. Her var dialogen preget av åpne spørsmål og tilbakemeldinger rettet mot å fremme mestring og refleksjon rundt oppgavene, og elevene ble oppfordret til å samarbeide når lærer veiledet andre. Som Olausen (2009) påpeker, vil det å kommunisere individuelt med alle elevene i løpet av en time, noe som var aktuelt i gruppen hvor elevene

hadde ulike arbeidsplaner, stille store krav til lærer. Det gir bare noen minutter per elev, og vil følgelig være problematisk med tanke å støtte elevens selvregulering. I gruppen med variert undervisning, hvor elevene hadde felles struktur og mål for timen, var det enklere for lærer å skape en dialog med hele klassen, samtidig som det ga rom for samarbeid mellom elevene.

Studien illustrerer godt betydningen av en god dialog mellom lærer og elev for elevens utvikling av selvregulert læring. I skolesammenheng vil som nevnt selvregulert læring fort assosieres med den enslige eleven som sitter å arbeider individuelt. Co-regulert læring vil derimot kunne føre fokuset over på samarbeidet og dialogens betydningen for elevens utvikling av selvregulert læring. Det kan heves at co-regulert læring som begrep, bidrar til å sette fokus på den støtten eleven trenger, i betydelig større grad enn begrepet selvregulert læring gjør. I praksis, vil dette kunne tenkes å ha konsekvenser for hvordan undervisningen tilrettelegges. Co-regulert læring er som sagt en relativt ny forskningstrend i forhold til selvregulert læring, som er mye bruk innen internasjonal forskning. Fremtidig klasseromforskning bør derfor fokusere på co-regulert læring, nettopp fordi det vil kunne belyse betydningen av samarbeid og dialog for elevens utvikling av selvregulert læring.

Det må imidlertid påpekes at hensikten med denne diskusjonen ikke er å forsøke å erstatte selvregulert læring med begrepet co-regulert læring. Målet med co-regulert læring er jo nettopp at elevene blir selvregulerte. Det å fokusere mer på co-regulert læring i forskningen, vil imidlertid kunne bidra til å belyse betydningen av undervisning som legger til rette for støttende dialoger, og følgelig fremme elevens utvikling av selvregulert læring i skolesammenheng.

## **5.5 Refleksjoner rundt oppgaven**

Innledningsvis begrenset jeg oppgaven til å hovedsakelig omhandle eldre elever, henholdsvis sen barneskole og ungdomsskole. Det har imidlertid vært vanskelig å finne relevant forskning som er gjort på ungdomsskoletrinnet, og de utvalgte studiene strekker seg fra småskoletrinnet til elever på universitetsnivå. Som nevnt i metodedelen, vil det derfor være viktig å vurdere i hvilken grad studiene underbygger hverandre. Funnene i studiene viser hvordan en støttende og veiledende dialog kan legge til rette for co-regulert læring, både på småskoletrinnet, på de

eldre trinnene og hos universitetsstudenter. Det viktigste er at lærer tar utgangspunkt i elevens forståelse, og jobber med å inkludere elevene i dialogen. Det kan derfor diskuteres i hvilken grad denne oppgaven er spisset mot sen barneskole og ungdomsskole. Å skape en støttende dialog med elevene er jo like viktig både på barneskolen, ungdomsskolen og på videregående.

## 5.6 Avslutning

Denne oppgaven har hatt som hensikt å undersøke hva som kjennetegner en lærer-elev interaksjon som fremmer selvregulert læring. Med utgangspunkt i den sosiokulturelle teorien har jeg sett på hvordan selvregulert læring utvikles gjennom co-regulert læring, hvor den naturlige interaksjonen mellom lærer og elev er i fokus. I tråd med denne tilnærmingen, vil co-regulert læring hovedsakelig ta utgangspunkt i samtaler. Oppgaven har vist hvor stor betydning samtaler har i klasseromskontekster som fremmer selvregulert læring. Samtalen bør ta utgangspunkt i scaffolding. Kvaliteten på samtalen avhenger følgelig av at lærer gir faglige, målrettede og ikke-evaluerende tilbakemeldinger, stiller åpne spørsmål som bygger videre på elevens svar, og på denne måten bidra til refleksjon og tenkning (jfr. den formative vurderingspraksisen). På denne måten skapes en interaksjon hvor lærer og elev *sammen* regulerer elevens læring (co-regulert læring). Samtalen vil da kunne bevege seg fra å hovedsakelig bli regulert av lærer, til å bli regulert av eleven (selvregulert læring). Dette vil følgelig bidra til å fremme elevens utvikling av selvregulert læring.

Det har blitt argumentert for at mappeaktiviteter og resiprok undervisning kan være aktuelle undervisningsopplegg som legger til rette for co-regulert læring. Begge forfekter betydningen av aktiv elevdeltakelse, dialog og scaffolding, og kan knyttes til utviklingen av selvregulert læring. Å legge til rette for co-regulert læring kan være en utfordrende oppgave for lærere. Lærere bør derfor tilbys opplæring og veiledning i å tilrettelegge for en undervisning som fremmer elevenes selvregulerte læring, gjennom å legge til rette for co-regulert læring. Her kan PP-tjenesten tenkes å være en sentral ressurs, og følgelig bistå skole og lærere med veiledning på området.

Oppsummert har oppgaven vist hvor stor betydning en dialog preget av veiledning og støtte har for elevens selvregulert læring. Det kan derfor hevdes at begrepet co-regulert læring

bidrar med å tydeliggjøre det forskning viser: at elevens utvikling av selvregulert læring er et *samarbeidsprosjekt* mellom lærer og elev, i større grad enn begrepet selv-regulert læring gjør. Co-regulert læring bør følgelig være et interessant fokusområde for fremtidig klasseromsforskning som ser på utviklingen av selvregulert læring.



# Litteraturliste

- Bandura, Albert. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Befring, Edvard. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Samlaget.
- Black, Paul & William, Dylan. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Black, Paul & William, Dylan. (1998b). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment Limited.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bråten, Ivar. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I Ivar Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bråten, Ivar, Anmarksrud, Øystein, & Olaussen, Bodil S. (2002). Utvikling av selvregulert læring - en beretning fra norske lærerstudenter. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (5), 404-416.
- Bråten, Ivar & Olaussen, Bodil S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Cizek, Gregory J. (2010). An introduction to formative assessment: history, characteristics, and challenges. I Heidi L. Andrade & Gregory J. Cizek (Red.), *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge.
- Collins, John W., & O'Brian, Nancy P. (2003). *The greenwood dictionary of education*. Westport: Greenwood Press.
- Cook, Thomas D., & Campell, Donald T. (1979). *Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Corno, Lyn & Mandinach, Ellen B. (2004). What we have learned about student engagement in the past twenty years. I Dennis M. McInerney & Shawn Van Etten (Red), *Big theories revisited: Vol 4. Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich: Information Age Publishing
- Danielsen, Anne G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6), 463-475.
- Dweck, Carol S., & Master, Allison. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. I Dale H. Schunck & Barry J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum

- Dysthe, Olga. (2001a). Mappemetodikk med sosiokulturell forankring. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga. (2001b). Om sammenheng mellom dialog, samspel og læring. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga. (2003). Teoretiske perspektiv. I Olga Dysthe & Knut S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap - perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, Olga & Engelsen, Knut Steinar. (2003). Mapper som lærings- og vurderingsform. I Olga Dysthe & Knut S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap - perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Flavell, John H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. I F. E. Weinert & K. H. Rainer (Red.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne. (2003). *Att göra systematiska litteraturstudier. Värdering, analys och presentation av omvårdningsforskning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hadwin, Allyson F, Järvelä, Sanna & Miller, Mariell. (2011). Self-Regulated, Co-Regulated and Socially Shared Regulation of Learning. I Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunck (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.
- Hadwin, Allyson F, Oshige, Mika, Gress, Carmen LZ., & Winne, Philip H. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human behavior*, 26(5), 794-805.
- Hadwin, Allyson F, Wozney, Lori & Pontin, Oonagh. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher–student discourse about a graduate research portfolio. *Instructional Science*, 33(5-6), 413-450.
- Hagtvet, Bente E. (2009). Evaluering i et læringsperspektiv. I Jørgen Frost (Red.), *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hardman, Frank. (2008). Teachers use of feedback in whole-class and group-based talk. I Neil Mercer & Steve Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools*. London: SAGE Publications.
- Hattie, John & Timperley, Helen. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Henderson, Ronald W., & Cunningham, Linda. (1994). Creating interactive sociocultural environments for self-regulated learning. I Dale H. Schunck & Barry J. Zimmerman (Red.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hodgkinson, Steve & Mercer, Neil. (2008). Introduction. I Steve Hodgkinson & Neil Mercer (Red.), *Exploring talk in schools*. Los Angeles: Sage publications Inc.
- Hodgson, Janet, Rønning, Wenche & Tomlinson, Peter. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Hentet den 02.06.2013: <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/SMUL.pdf>.
- Hopfenbeck, Therese N. (2011a). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(5), 361-373.
- Hopfenbeck, Therese N. (2011b). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre Skole*(4).
- Igland, Mari-Ann & Dysthe, Olga. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I Olga Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Jensen, Klaus Bruhn. (2002). The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and research communication. I Klaus B. Jensen (Red.), *A Handbook of media and communication research: qualitative and quantitative methodologies*. London og New York: Routledge.
- Kellaghan, Thomas & Greaney, Vincent. (2001). *Using assessment to improve the quality of education*: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I Thorleif Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2002b). Hvilke alternative forklaringer er mulige? - Spørsmålet om indre validitet. I Thor A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2002c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? I Thor A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2002d). Ikke-eksperimentelle design. I Thorleif Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2002e). Innledning. I Thor A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*(3), 220-233.
- Kleven, Thor Arnfinn, Tveit, Knut & Hjordemaal, Finn. (2002). Noen utviklingstrekk i pedagogisk forskning. I Thor A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, Thorleif. (2002a). Generaliseringsproblematikk. I Thorleif Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

- Lund, Thorleif. (2002b). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, Thorleif. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155-165.
- McCaslin, Mary. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44(2), 137-146.
- McCaslin, Mary & Hickey, Daniel T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. I Barry J. Zimmerman & Dale H. Scunck (Red.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum
- Mercer, Neil. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, Neil. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, Neil & Dawes, Lyn. (2008). The value of exploratory talk. I Neil Mercer & Steve Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in schools*. Los Angeles: Sage Publications.
- Mercer, Neil & Littleton, Karen. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking : a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Meyer, Debra K., & Turner, Julianne C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25.
- Miller, Patricia H. (2011). *Theories of developmental psychology*. New York: Worth Publishers.
- Nicol, David J., & Macfarlane-Dick, Debra. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Opplæringsloven. (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. Hentet den 01.06.2013 fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Olaussen, Bodil S. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utviklingen av selv-regulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(3), 189-199.
- Palincsar, Annemarie Sullivan. (2003). Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. I Anne P. Sweet & Catherine E. Snow (Red.), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guildford Press.

- Pea, Roy D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education and human activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 423-451.
- Perry, Nancy E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Perry, Nancy E, Hutchinson, Lynda & Thauberger, Carolyn. (2007a). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Perry, Nancy E, Hutchinson, Lynda & Thauberger, Carolyn. (2007b). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teacher's development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108.
- Perry, Nancy E., & Rahim, Ahmed. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. I Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunck (Red.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Perry, Nancy E., & VandeKamp, Karen J.O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 821-843.
- Perry, Nancy E., Vandekamp, Karen J.O, Mercer, Louise K, & Nordby, Carla J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Petticrew, Mark & Roberts, Helen. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pintrich, Paul R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I Monique Boekartes, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation*. London, San Diego, California: Academic Press.
- Pressley, Michael. (1995). More About the Development of Self-regulation: Complex, Long-term, and Thoroughly Social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207-212.
- Pressley, Michael & McCormick, Christine B. (1995). *Advanced educational psychology*. New York: HarperCollinsCollegePuplishers
- Rasmussen, Ingvill. (2012). Trajectories of participation: temporality and learning. I N. M. Seel (Red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York: Springer.
- Reeve, Johnmarshall, Ryan, Richard, Deci, Edward L., & Janf, Hyungshim. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. I Dale H. Schunck & Barry J. Zimmerman (Red.), *Motivation and Self-regulated learning: theory, research and applications*. New York: Routledge: Taylor & Francis group.

- Rohrkemper, Mary & Corno, Lyn. (1988). Success and failure on classroom tasks: Adaptive learning and classroom teaching. *The Elementary School Journal*, 88(3), 296-312.
- Sadler, Royce D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Schunck, Dale H., & Pajares, Frank. (2010). Self-efficacy beliefs. I Sanna Järvelä (Red.), *Social and emotional aspects of learning*. Oxford: Elsevier.
- Schunck, Dale H., & Zimmerman, Barry J. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and Overview. I Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunck (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Sinclair, John & Coulthard R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press
- Skogen, Kjell. (2006a). Case-forskning. I Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skogen, Kjell. (2006b). Forskning: hensikt, innhold og form. I Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- St. meld nr 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet den 10.06.2013, fra: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000/DDDPDFS.pdf>
- Säljö, Roger. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, Roger. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I Ivar Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Udir.no. (2013a). *Tilpasset opplæring*. Hentet 07.06.2013, fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Tilpasset-opplaring>.
- Udir.no. (2013b). *Vurdering i fag: underveis og sluttvurdering*. Hentet 22.03.2013, fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Vurdering-i-orden-og-atferd/>

- Vygotsky, Lev S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, Richard A., Pressic-Kilborn, Kimberley, Arnold, Lynette S., & Sainsbury, Erica J. (2004). Investigating Motivation in Context: Developing Sociocultural Perspectives. *European Psychologist*, 9(4), 245-256.
- Weiner, Bernard. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Winne, Philip H., & Perry, Nancy E. (2000). Measuring self-regulated learning. I Monique Boekartes, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, California: Academic Press.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yowell, Constance M., & Smylie, Mark A. (1999). Self-regulation in democratic communities. *The Elementary School Journal*, 99(5), 469-490.
- Zimmerman, Barry J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I Monoque Boekartes, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, Barry J., & Schunck, Dale H. (2008). Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. I Dale H. Schunck & Barry J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Routledge