

Lene Marie Knudsen

## **Selvregulering for en elev med blindhet**

- En kvalitativ studie innenfor rammen av «TIL-modellen», en didaktisk modell for tilpasset opplæring.

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Marit Uthus og Oliv Klingenberg  
Trondheim, mai 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

## Sammendrag

Temaet for denne kvalitative studien er en elev med blindhet sin erfaring med selvregulering, i et klasserom der lærere praktiserer TIL-modellen; en modell for tilpasset opplæring. TIL-modellen har til hensikt å fremme selvregulering hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det har i det siste tiår vært et stadig fokus på selvregulering, og at det må legges vekt på selvregulert læring i alle fag i skolen. Samtidig trekkes det frem at forskning for elever som er synshemmede er svært mangelfullt. Formålet med studien er å få en forståelse for både elevens og lærernes erfaringer, tanker og refleksjoner knyttet til TIL-modellens muligheter og utfordringer for utvikling av selvregulering for elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet.

Tematikken blir belyst i studien gjennom følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har en elev med blindhet og hennes lærere om TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?*

For å besvare problemstillingen, ble det gjennomført intervjuer med eleven og lærerne. Dette suppleres med observasjon. Konteksten for forskningsstudien var helt unik. Ved bruk av begge metodene kunne jeg få et helhetlig perspektiv på fenomenet og ha mulighet til å gå mer i dybden. Den teoretiske referanserammen belyser opplæring av elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet, samt tidligere forskning på området. Deretter tar den for seg TIL-modellen. Avslutningsvis belyses teori om selvregulering, selvbestemmelse og psykisk helse.

Studiens funn viser til betydningen av lærernes bevissthet, kompetanse og rolle for en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet sin utvikling av selvregulering. Strategier og prosedyrer blir fremhevet for å kunne balansere lærerens rolle mellom nærhet og avstand. Videre viste det seg at disse hovedfunnene gjenspeilet potensialet i TIL-modellen, og hvilket grunnleggende bakteppe dette er for elevens utvikling av selvbestemmelse og selvregulering. Avslutningsvis ses det kort på sammenhengen mellom å både fokusere på systemperspektiv og individets forutsetninger for å gi et forsvarlig opplæringstilbud.

## **Forord**

Masteroppgaven avslutter fem lærerike år med lærerutdannelse og mastergrad i spesialpedagogikk. Det å få muligheten til å fordype seg i et tema som jeg selv finner interessant, har vært en givende, men også svært krevende prosess.

Jeg vil først rette en takk til skolene og informantene som stiller opp i TIL-prosjektet. Tusen takk!

Takk til veileder, Marit, som har oppmuntret og engasjert meg hele veien. Din støtte og gode tilbakemeldinger, har vært vesentlige gjennom hele prosessen. Ved hennes veiledning har jeg utviklet meg, både gjennom refleksjon og samtaler. Takk, for din motivasjon for temaet og prosjektet. Det er en glede å bidra med mine forskningsfunn. Retter også en takk til veileder, Oliv, for gode innspill og refleksjoner fra det synspedagogiske fagfeltet.

Videre vil jeg takke mine nærmeste, for nøye gjennomlesing og gode tilbakemeldinger.

Masterarbeidet har for meg vært en berikelse og har endret min forståelse for skolehverdagen til elever med synsnedsettelse. Jeg har fått innblikk i deltakernes opplevelser og tanker, og dette har gitt meg ny forståelse, men har også bekreftet noen av mine tanker rundt temaet. Jeg er takknemlig for at jeg har fått mulighet til å endelig kunne fordype meg og sette fokus på dette forskningsområdet, og håper flere søker å forstå det synspedagogiske området innenfor spesialpedagogikken.

Trondheim, mai 2015

*Lene Marie Knudsen*



## Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2 Studiens problemstilling og oppbygning</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3 Forskerens forforståelse og rolle</b> .....	<b>2</b>
<b>Kapittel 2. Studiens teorigrunnlag</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1 Opplæring for elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet</b> .....	<b>4</b>
2.1.1 <i>Klassifiseringssystemer av synsvansker</i> .....	4
Presisering for studien .....	5
2.1.2 <i>Blinde og sterkt svaksynte elever sine rettigheter i opplæringen</i> .....	6
2.1.3 <i>Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet</i> .....	6
2.1.4 <i>Generelle prinsipper for opplæring av elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet</i> ..	7
2.1.5 <i>Tidligere forskning på elever med synsnedsettelse</i> .....	8
<b>2.2 TIL-modellen</b> .....	<b>9</b>
<b>2.3 Selvregulering og selvbestemmelse</b> .....	<b>10</b>
Presisering for studien .....	12
<b>2.4 Psykisk helse</b> .....	<b>12</b>
<b>Kapittel 3. Forskningsmetode</b> .....	<b>14</b>
<b>3.1 Kvalitativ forskningsmetode</b> .....	<b>14</b>
<b>3.2 Forholdet mellom teori og data i prosessen</b> .....	<b>14</b>
<b>3.3 Utvalgsprosess og presentasjon av informanter</b> .....	<b>15</b>
3.3.2 <i>Samtykke</i> .....	17
<b>3.4 Å kombinere observasjon og intervju</b> .....	<b>18</b>
<b>3.5 Deltakende observasjon som metode</b> .....	<b>18</b>
3.5.1 <i>Utforming av observasjonsskjema</i> .....	19
3.5.2 <i>Gjennomføring av observasjon</i> .....	20
<b>3.6 Kvalitativt forskningsintervju</b> .....	<b>20</b>
3.6.1 <i>Barnets synsvinkel – intervju med barn</i> .....	21
3.6.2 <i>Utforming av intervjuguide</i> .....	21
3.6.3 <i>Prøveintervju og teknisk utstyr</i> .....	24
3.6.4 <i>Gjennomføring av intervju</i> .....	24
<b>3.7 Transkribering</b> .....	<b>26</b>
3.7.1 <i>Transkribering av intervju</i> .....	26
3.7.1 <i>Transkribering av observasjon</i> .....	27
<b>3.8 Analyseprosessen</b> .....	<b>27</b>
3.8.1 <i>Analyse av intervju</i> .....	27
3.8.2 <i>Analyse av observasjon</i> .....	30
<b>3.9 Kvalitetssikring</b> .....	<b>30</b>
3.9.1 <i>Gyldighet</i> .....	30
3.9.3 <i>Overførbarhet</i> .....	31

3.10 Etiske betraktninger .....	32
<b>Kapittel 4. Presentasjon av funn.....</b>	<b>33</b>
4.1 Presentasjon av eleven og TIL-modellen praktisert.....	33
4.1.1 Eleven "Marte" .....	34
4.1.2 Presentasjon av TIL-dagen.....	35
4.2 Premisser for selvregulering i TIL-modellen.....	38
4.2.1 Tilhørighet .....	38
4.2.2 Mestringserfaringer og selvfølelse .....	41
4.2.3 Rollen til de voksne.....	43
4.2.4 Selvstendighet og medansvar.....	45
4.3 Oppsummering .....	48
<b>Kapittel 5. Drøfting.....</b>	<b>50</b>
5.1 Nærhet og avstand som grunnlag for de voksnes rolle .....	50
Potensial i TIL-modellen.....	51
Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet sine forutsetninger.....	52
5.2 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori .....	52
5.2.1 Tilhørighet .....	53
Potensial i TIL-modellen.....	53
Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet sine forutsetninger.....	54
5.2.2 Kompetanse .....	54
Potensial i TIL-modellen.....	55
Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet sine forutsetninger .....	56
5.2.3. Autonomi.....	56
Potensial i TIL-modellen.....	57
Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet sine forutsetninger .....	57
5.3 Selvbestemmelse og selvregulering .....	58
<b>Kapittel 6. Oppsummering og avsluttende kommentarer.....</b>	<b>59</b>
<b>Referanseliste.....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>67</b>
Vedlegg 1: Visuell og taktil arbeidsplan (TIL-blomsten) .....	67
Vedlegg 2: Kvittering og tillatelse fra NSD for forskningsprosjektet .....	69
Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til lærere .....	71
Vedlegg 4: Informasjonsskriv med samtykke til foresatte (observasjon) .....	73
Vedlegg 5: Informasjonsskriv med samtykke til foresatte (elevintervju).....	75
Vedlegg 6: Kvittering og tillatelse fra NSD for forskningsstudien.....	77
Vedlegg 7: Observasjonsskjema .....	79
Vedlegg 8: Intervjuguide, lærer.....	82
Vedlegg 9: Intervjuguide, elev.....	85
Vedlegg 10: Oversikt over de 14 gruppene for analyse av intervjuene.....	90

## **Kapittel 1. Innledning**

Skolen er ansett som vesentlig i barn og unges oppvekst (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016). Skolen skal legge til rette for at hver enkelt elev opplever inkludering, trygghet og tilhørighet (NOU 2009:18). Det å være individ i fellesskapet kan være utfordrende. I skrivende stund er forskningsprosjektet om TIL-modellens praktisering i skolen enda ikke avsluttet. Forskningen har fokus på hvordan man kan lykkes med en praksisendring i skolen i retning tilpasset opplæring, og hvilke erfaringer elever og lærere har med denne praksisendringen. Ønsket om en praksisendring har altså bakgrunn i at skolens nåværende praksis er bekymringsfull med tanke på at elevmangfoldet ikke ivaretas (NOU 2009:18).

TIL-modellen har til hensikt å fremme selvregulering hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det har i det siste tiår vært et stadig fokus på selvregulering, og at det må legges vekt på selvregulert læring i alle fag i skolen. Det hevdes at elevene må lære å ta initiativ, arbeide målrettet og ta kontroll over egne følelser og handlinger (NOU 2015:8). Forskning belyser at selvregulering er en grunnpilar for eleven, både i skolen og videre i arbeidslivet og samfunnet (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015; Jakobsen, 2015; NOU 2015:8; Valdermo & Andreassen, 2014). Stimulering og læring av selvregulering er viktig for å kunne ta vare på seg selv og være agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Med agent i eget liv eller det Bandura (2006) omtaler som human agency, omhandler individets evne til å ta ansvar for eget liv.

Forskningen om å være selvstendig og agent i eget liv, preger deler av spesialpedagogikken, også for elever med synsvansker, samt synspedagogikken. Forskningen viser at det å være selvstendig, er sterkt verdsatt (Enge, 2015; Morbech, 2011). Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet har mulighet til å være en likeverdig deltaker i læringsfellesskapet og samfunnet, dersom tilrettelegging og ressurser prioriteres (Tellevik, 2008). Samtidig uttrykkes det en bekymring for pedagogers kompetanse om syn (Utdanningsforbundet, 2011). Klingenberg, Kittelsaa, Holkesvis, Wik, og Kermit (2015) påpeker i sin kunnskapsoversikt over de siste 15 årene at det synspedagogiske feltet er svært mangelfullt. De trekker videre frem et behov for å få en forståelse for hvordan skolehverdagen på en best mulig måte kan organiseres for at elever med synshemming kan få optimalt utbytte av undervisningen. Rapporten viser til viktigheten med å få innsyn i hvilke muligheter og barrierer for tilrettelegging som preger dette opplæringsområdet. Dette er blir spesielt sett opp mot elevens egen oppfatning av sin skolehverdag, både knyttet til deltakelse og samhandling med medelever.

Valg av forskningsområder og tematikk for denne studien er forankret i en egen interesse for den inkluderende skolen og hva som skal til for å realisere denne. Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet kan ha andre utfordringer enn sine medelever, og dermed også med å oppleve inkludering og mestring i en skole ment for alle elever. Med grunnlag i det mangelfulle forskningsområdet og egen interesse, er det med denne studien et mål å bidra til ny innsikt i selvregulering for en elev med blindhet, og derigjennom ny innsikt om inkludering og livsmestring for denne elevgruppen. TIL-modellen utgjør rammen for studiens fokusområder, og modellens muligheter og utfordringer vil dermed også belyses. I tillegg til å fange elevens perspektiv, vil det også bli gitt et innblikk i lærernes erfaringer på området.

## **1.2 Studiens problemstilling og oppbygning**

Med bakgrunn i det overordnede prosjektet og studiens aktualitet, kom jeg frem til følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har en elev med blindhet og hennes lærere om TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?*

Studien er delt inn i seks kapitler. Første kapittel har tatt for seg studiens aktualitet og en presentasjon for valg av tema. Videre belyses forskerens forforståelse for temaet. I kapittel to redegjøres det for studiens teoretiske utgangspunkt, som senere representerer grunnlaget for drøfting av funn. Tredje kapittel tar for seg forskningsprosessen, hvor det vil bli gjort rede for metodiske aspekter og valg. I kapittel fire vil TIL-modellen i praksis og eleven bli presentert med utgangspunkt i funnene, før jeg belyser funn som blir sett i lys av studiens problemstilling, teori og tidligere forskning. Studien avsluttes med en oppsummering av studiens hovedfunn og avsluttende kommentarer.

## **1.3 Forskerens forforståelse og rolle**

Forskeren selv blir i kvalitativ forskning det viktigste forskningsinstrumentet. Forskerens kompetanse og dyktighet blir avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som produseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har ansvaret for den dataen som samles inn og hvordan dette datamaterialet blir analysert og tolket. Verdier, kunnskaper og erfaringer preger forskerens forforståelse (Nilssen, 2012). Denne subjektiviteten vil trolig verken være mulig eller riktig å legge bort i prosessen, men det er viktig å være den bevisst for å imøtekomme kritikk om subjektivitet i kvalitativ forskning (Dalen, 2013). Nilssen (2012) påpeker at forskeren i



kvalitative studier må utforske egen subjektivitet og identifisere den. På grunnlag av dette har jeg nedenfor valgt å redegjøre for min forforståelse, og sett på de dilemmaene jeg har opplevd i forhold til denne studien.

Det året jeg ble to år, ble jeg også søster. Min yngre bror ble født med sterkt nedsatt syn, og omtrent tre år etter ble han blind med ingen lyssans. Fra et søsters ståsted har jeg derfor sett og erfart som pårørende hvilke utfordringer og muligheter barn og ungdom med blindhet møter i løpet av skoleårene. Gjennom årene gjorde jeg mange ubevisste valg i relasjonen til min lillebror. Selv med min tette søskenrelasjon til en blind bror, opplevde jeg ved flere anledninger å ikke vite hvordan jeg skulle forholde meg til synsnedsettelsen. Når jeg begynte på lærerutdannelsen, fikk jeg et større ønske om å få kompetanse på det synspedagogiske feltet. Jeg valgte å bli frivillig på leir og som støttekontakt, og har arbeidet med synshemmede barn i flere år under lærerutdannelsen. Min interesse for synshemmede elevers skolegang kommer på grunnlag av mitt ståsted og mine erfaringer med synshemmede og utdanningssystemet. Jeg har hørt ulike historier fra barn og unge som er synshemmede om deres skolehverdag, og av denne grunn ble jeg nysgjerrig på å forske på dette området. Når jeg da fant ut at jeg skulle skrive masteroppgave, ble dette et naturlig utgangspunkt for tematikken.

Gjennom forskningsprosessen i denne studien erfarte jeg noen dilemmaer som kan knyttes til min subjektivitet. Min forforståelse for synshemmede kan gi en lettere forståelse av deltakernes situasjon, men samtidig kunne dette ha skapt utfordringer ved at jeg hadde forhåndsoppfatninger. Det var utfordrende å høre lærerne og eleven uttale seg om sine erfaringer, og jeg måtte etterstrebe en balansegang mellom å holde meg både distansert og interessert under feltbesøk, observasjon og intervju. Samtidig var det under feltbesøkene enkelt å ønske å bidra med min egen erfaring, jeg valgte også å dele noen av min erfaring for å vise at jeg genuint ønsket deres erfaringer. Den viktigste faktoren jeg hadde med meg i min bevissthet var at hver enkelt skole og hver enkelt elev er unik, og dette bidro til å åpne mitt blikk i forskningsprosessen.

## **Kapittel 2. Studiens teorigrunnlag**

I dette kapitlet vil det belyses og redegjøres for begreper og teorier som anses som relevante for studiens ramme og tolkning av funn. Første del tar for seg opplæring av elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet og tidligere forskning på området. Neste del belyser Skaalvik og Skaalvik (2013) sin modell for tilpasset opplæring, TIL-modellen, og dens gjennomføring i praksis. Videre belyses teori om selvregulering, selvbestemmelsesteori og psykisk helse.

### **2.1 Opplæring for elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet**

Synshemming eller synsvansker er betegnelser som innebærer ulike typer synstap, fra å være svaksynt til total blindhet (Statped, 2014a). Det er viktig å påpeke at dette er en heterogen gruppe, som ikke kan omtales som en enhetlig gruppe når det er snakk om læring og utvikling (Klingenberg, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2013a). Teoridelen nedenfor tar for seg klassifiseringssystemer av synsvansker, rettigheter og generelle prinsipper for opplæring av blinde og sterkt svaksynte elever, og tidligere forskning. Dette for å forstå hvordan man best mulig kan tilrettelegge og tilpasse undervisningen i TIL-modellen for denne eleven, og hvordan TIL-modellens rammer kan påvirke eleven.

#### ***2.1.1 Klassifiseringssystemer av synsvansker***

På bakgrunn av endringer i klassifiseringssystemer, samfunnets holdninger og ny kunnskap, vil jeg se kort på de ulike klassifiseringssystemer for et individs synsnedsettelse. Forskjeller mellom total blindhet og de ulike grader av synstap vil også bli presentert. Avslutningsvis vil jeg kort se på ulike perspektiv på spesialundervisningen i dagens skole.

Verdens helseorganisasjon (WHO) har utviklet et medisinsk klassifiseringssystem for helsevansker, ICD-10, for å presisere forskjellene. WHO har i dette systemet definert fem grader eller kategorier av synsnedsettelse, fra svaksynt og blindhet med noe lyssans, til total blindhet med ingen lyssans (Helsedirektoratet, 2016). Dette klassifiseringssystemet forteller lite om den enkelte synsnedsettelsen, og er medisinsk basert. Det har derfor også blitt anbefalt å bruke et klassifiseringssystem som tar hensyn til både individ og omgivelsene, slik at man innebefatter både det medisinske og det sosiale. Dette klassifiseringssystemet omtales som International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (WHO, 2007). Klassifiseringssystemet ICF er et utfyllende klassifiseringssystem, som også er utviklet av Verdens helseorganisasjon (WHO, 2007). Dette systemet vektlegger samfunnsperspektivet og

det funksjonelle aspektet, en ser både på synsnedsettelsens og omgivelsens innvirkning på personens mulighet til deltakelse og aktivitet i hverdagslivet (Larssen & Wilhelmsen, 2012; Aas, Hellem, & Ellingsen, 2008). ICF-systemet har dermed et fokus på miljøfaktorer i samspill med mennesket, som er i tråd med FNs *”konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne”*, som setter fokus på deltakelse og likestilling i samfunnet (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). I denne sammenheng forplikter ICF oss til å se på synsforstyrrelsens innvirkning på den enkeltes utvikling, som stemmer overens med det pedagogiske prinsippet om at skolen er pålagt å tilpasse opplæringen ut fra elevens behov, både som individ og individ i et fellesskap (Larssen & Wilhelmsen, 2012).

Retten til spesialundervisning er lovfestet i opplæringsloven § 5-1 (Opplæringslova, 1998). Slik en kan forstå lov og læreplanverket vil behovet for spesialundervisning være avhengig av elevens tilfredsstillelse av den ordinære opplæringen, samt elevens forutsetninger for læring og utvikling (Meld.St.nr.30 (2003-2004), 2004; NOU 2009:18; Opplæringslova, 1998). Uthus (2014) påpeker at verken et holistisk perspektiv hvor spesialundervisningen er en individuell rett eller et systemperspektiv, som ser på at spesialundervisningen er avhengig av undervisningens kvalitet kan gi tilstrekkelig grunnlag for et godt og forsvarlig opplæringstilbud. Samtidig er begge perspektiv nødvendige og viktige. Uthus (2014) trekker frem et pragmatisk inkluderingsbegrep for likeverdig opplæring, som både ser på tiltak i opplæringen innenfor individuelle tiltak, i segregerte- og det ordinære læringsfellesskapet. Medisinsk sett blir ikke en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet mindre blind av opplæringens kvalitet, men til motsetning ligger ikke elevens begrensning i synstapet. Derfor handler spesialundervisningen om å både se individet, og individet i fellesskapet. Samtidig må det ses i lys av elevens opplevelser, mestring og tilhørighet (Meld.St.nr.23 (1997-1998))

### **Presisering for studien**

I teori og forskning vises det ofte til en liten fellesgruppe av elever med synsnedsettelse, dette er elever som bruker skriftsystemet punktskrift i opplæringen og hvor synsnedsettelsen ikke er kombinert med andre vansker (Klingenberg, 2013; Larssen & Wilhelmsen, 2012). Studien tar for seg en elev med blindhet som har noe lyssans. Eleven i denne studien er avhengig av punktskrift, og teorien vil derfor fokuseres på elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet. Videre i beskrivelsene vil det bli brukt samme betegnelse.

### ***2.1.2 Blinde og sterkt svaksynte elever sine rettigheter i opplæringen***

Sterkt svaksynte og blinde elevers rettigheter i grunnskoleopplæringen er hjemlet i opplæringsloven §2-14, med forbehold om vedtak om at innholdet i denne opplæringen er nødvendig for eleven (Opplæringslova, 1998). Her vises det til at elevene har rett til opplæring i punktskrift og mobilitet, samt opplæring i bruk av det den enkelte trenger av nødvendige tekniske hjelpemidler. Gjennom både pedagogiske, metodiske og didaktiske opplegg skal opplæringen for elever tilpasses den enkelte, noe som kan bidra til et likeverdig tilbud for alle (Opplæringslova, 1998).

### ***2.1.3 Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet***

En elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet kan være hemmet fra å utføre visuelle oppgaver. Dette betyr likevel ikke at eleven i alle sammenhenger vil være hindret, så lenge omgivelsene er tilrettelagt (Statped, 2014b). Sterkt nedsatt syn eller blindhet kan imidlertid medføre noen begrensninger for eleven, og dette særlig på tre områder. Disse omfatter å tilegne seg en stor mengde varierte nok erfaringer, mobilitetsferdigheter og i tilknytning til egen sosial funksjon. Sterkt nedsatt syn eller blindhet gir store konsekvenser for elevens muligheter til læring og utvikling. Konsekvensene innebærer også begrensninger i å tilegne seg visse erfaringer ved samhandling, aktiviteter og visuell imitasjon, samt å kunne ta seg fram i omgivelsene (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Stochholm (2005) hevder at språk og kommunikasjon er det viktigste sosiale verktøyet for elever med sterkt nedsatt syn og blindhet. Han trekker også frem at blinde ikke kan tolke kroppsspråk, øyekontakt eller mimikk i sin kommunikasjon. Elever med sterkt nedsatt syn og blindhet har på bakgrunn av dette ikke behov for å ta stilling til sitt eget kroppsspråk eller sin stillingsposisjon i samvær med andre, hevder Stochholm (2005). Det essensielle er å høre den muntlige kommunikasjonen. Videre, for å forstå og se den verden som er rundt oss, bruker elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet hendene som verktøy. Det betyr at eleven må kjenne på objektene, i motsetning til elever som er normaltseende. Å bruke hendene er avgrenset til kontaktflaten mellom håndflaten og et fysisk objekt. Dermed blir oversikten over et fysisk objekt sekvensiell, og elevene oppfatter verden i sekvenser. Å erfare verden i sekvenser gir andre forutsetninger og gjør det komplisert å få oversikt over blant annet spatiske dimensjoner som distanse, størrelse og lokalisasjon (Klingenberg, 2008).

### **2.1.4 Generelle prinsipper for opplæring av elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet**

Morbech (2011) hevder opplæringen for elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet bør tilrettelegges med mål om selvstendighet. Elevens selvstendighet er viktig for å delta i dagliglivets aktiviteter, og på denne måten kan det gi en større mulighet for å delta i et fellesskap som oppleves som meningsfullt. Samtidig trekker Morbech (2011) frem at jo mer selvstendig en elev blir, desto mer attraktiv blir man for klassekamerater.

Det er skolen og pedagogens ansvar å stimulere for læring og utvikling for elever med sterkt nedsatt syn og blindhet. Eleven har rett til å få ferdigheter i punktskrift, opplæring i bruk av tekniske hjelpemidler som data og leselist, samt mobilitetsferdigheter og teknikker for å kunne orientere seg trygt i omgivelsene. Læreren må også legge til rette for et taktilt lærestoff. (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Sammen med tilrettelegging fra samfunnets side, kan dette gjøre at elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet kan delta på lik linje som sine medelever i de faglige og sosiale aktivitetene som det er krav om i skolen. Disse ferdighetene, teknikkene og hjelpemidlene har også stor nytte for at eleven skal få mulighet til å nå faglige kompetansemål og være selvstendig og aktiv i sitt daglige liv (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Nedenfor vil det bli gjort rede for de ulike teknikkene, ferdighetene og hjelpemidlene i lys av en skoledag, for å gi en bedre forståelse for kompleksiteten av opplæringen.

Opplæringen i punktskrift gir elever med sterkt nedsatt syn og blindhet ferdigheter som er avgjørende for å kunne lese og uttrykke seg skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Utfordringen ser her ut til å være at lesehastigheten ved punktskrift er tregere enn ved visuell lesing, da de fleste elever oppfatter ett og ett tegn om gangen før disse tegnene settes sammen til ord (Rusten, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2013a). Av denne grunn kan lesehastigheten til en elev som bruker punktskrift ofte være langsommere enn sine medelever. Videre tas det frem at elever med sterkt nedsatt syn og blindhet, må få opplæring i sine tekniske hjelpemidler. Når medelever arbeider med oppgaver som krever penn og papir, er en elev som er blind eller sterkt svaksynt avhengig av å kunne bruke data og annet teknisk tilpasset tilleggsutstyr for å skrive oppgaver og være aktivt faglig (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Dagens skolemateriell er sterkt preget av visuelle virkemidler. En god del av dette visuelle lærematerialet kan omformes til taktilt materiale (Klingenberg, 2008). Dette innebærer at det blir brukt punktskrift i lærebøker og at materialet, der det er nødvendig, blir gitt en struktur som er relativt enkel å kjenne strukturen på. Det er likevel viktig å påpeke at selv om man har disse hjelpemidlene må en forstå en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet, at han eller hun

har andre forutsetninger for å lære enn andre normaltseende elever (Klingenberg, 2008). I skolehverdagen må elevene forflytte seg flere ganger i løpet av dagen, det kan være fordi han eller hun vil ha kontakt med medelever eller skal hente skolebøker. Mobilitetsopplæring innebærer å gi eleven ferdigheter til å orientere seg trygt i omgivelsene, og gjennom dette ta seg selvstendig og sikkert fra et sted til et annet (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Ferdigheter i punktskrift, ferdigheter og teknikker for forflytning, hjelpemidler som data og leselist, samt taktilt materiell er viktig for at en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet skal delta likeverdig i faglige og sosiale aktiviteter som sine medelever (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Som tidligere nevnt, vil lesehastigheten til en elev som bruker punktskrift ofte være langsommere enn sine medelever. Samtidig vil det ta mer tid å få oversikt over taktilt læringsmateriell, enn visuelt. Dette danner grunnlaget for det Klingenberg (2008) forklarer med uttrykket ”ting tar tid”. Klingenberg trekker også frem eksempelet med å hente riktig perm i et fag eller å kle på seg når man skal ut til friminutt. Dette er tidkrevende, men ferdigheter innen disse områdene essensielt for elevens selvstendighet (Klingenberg, 2008).

### ***2.1.5 Tidligere forskning på elever med synsnedsettelse***

For å søke forskning om læring og skolehverdagen til elever med nedsatt syn og blindhet, ble det gjort søk i flere ulike databaser. Samtidig tok jeg kontakt med ansatte på Statped, avdeling syn for å få tilgang til annen litteratur. Søket ble basert på litteratur fra det spesialpedagogiske faget, og litteratur jeg har kjennskap til gjennom erfaring. Jeg gjorde søk i databaser som Oria, Regjeringen.no, Forskning.no, Idunn, Eric, Medline og Google Scholar. Søkene ble gjort med flere ulike kombinasjoner av søkeord, som «blind», «synshemmet», «synshemming», «elever», «selvstendighet» og «selvregulering», «visual impairment», «self-regulated learning» og «blindness». Jeg valgte også å gå inn i databaser for fagtidsskrifter, som «Journal of Visual Impairment». Det viste seg at området sterkt nedsatt syn og blindhet, sammen med selvregulering har fått svært lite oppmerksomhet, spesielt i nordisk forskning.

Rapporten ”Kunnskapsoversikt over forskning om læring hos barn og unge med synshemming” tar for seg forskning knyttet til førskolebarn og elever med synshemming de siste femten årene (Klingenberg et al., 2015). Den så derfor ut til å ta for seg flere funn som var av interesse opp mot min problemstilling. Rapporten støtter opp om utfordringen med mangelfull forskning på området. Forskningsrapporten viser, i tråd med opplæringsloven, nødvendigheten av tilrettelegging for at elever med synshemming skal få mulighet til å

utvikle sitt lærings- og sosiale potensial på skolen (Klingenberg et al., 2015). Rapporten trekker frem at elever med synsnedsettelse har behov for mer tid enn sine medelever på flere områder. Det er en diskusjon som viser til utfordringen med hvilke områder som eventuelt skal prioriteres og prioriteres vekk for å gi elevene mer tid (Klingenberg et al., 2015).

Inkludering er et sentralt prinsipp som lærere er forpliktet på i sitt arbeid i klasserommet. Det vises i forskningsfunnene til viktigheten med at eleven med synshemming får en likeverdig ansvarsopplevelse som andre elever. Samtidig trekkes det frem at eleven må få tilrettelagte læremidler, slik at han eller hun har tilgang til de samme læremidlene som medelevene bruker (Sharma et al., 2010). Forster og Holbrook (2005) trekker frem voksenrollen, og viktigheten av at forholdet mellom støttelærer og eleven med synshemming kan føre til at eleven blir isolert dersom den blir for tett. Det pekes også i studier som viser at det kreves en balansegang i lærernes praksis for å gi elever med synsnedsettelse muligheten til å handle selvstendig, samtidig som man gir elevene tilgang til faglig og sosial kompetanse. Dette baseres på at støtten ikke må være så omfattende at eleven blir altfor avhengig av en voksen (Whitburn, 2014). Dette støttes av Andersen og Holstein (1979) som trekker frem denne hårfine balansegangen mellom å gi støtte til at eleven selv skal gjøre erfaringer på egne premisser. Å fungere selvstendig og ha tilgang til de faglige og sosiale dimensjoner i skolen er to fundamentale elementer for en elev med synsnedsettelses inkludering i fellesskapet. Forskning bekrefter utfordringer på det sosiale feltet hos elever med synsnedsettelse, særlig i samarbeid med andre elever og i friminutt (Christensen, Heilbrunn, & Nielsen, 2002; Davis & Hopwood, 2002). Dette er avhengig av om medelevene trekkes med i opplæringen, får tilgang på hjelpemidlene, og inngår i en naturlig støttende rolle slik at synshemmingen ikke distanserer eleven fra andre (Worth, 2013). Dette støttes av Rönnbäck, de Verdier, Winberg, og Baraldi (2013) som hevder at sosiale relasjoner er en utfordring for mange punktskriftlesere, men at elevene selv uttrykte at det synes å høyne deres sosiale status dersom de voksne støtter opp om elevens aktiviteter og at eleven har et attraktivt materiale, eksempelvis bruk av datamaskin.

## **2.2 TIL-modellen**

Det er store forskjeller i barns forutsetninger for læring og utvikling, både faglig og sosialt. Med mål om å støtte lærere i å tilrettelegge og tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, har Skaalvik og Skaalvik (1988) utviklet en praktisk didaktisk modell; også kalt TIL-modellen. Modellen bygger på fem pedagogiske prinsipper, struktur og oversikt, differensiering,

samarbeid og deltakelse, elevmedvirkning og selvregulering og til slutt vurdering for læring. Prinsippene skal til sammen bidra til tilpasset opplæring, og gir mulighet til å ivareta elevenes positive selvoppfatning og motivasjon underveis i læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 2013).

TIL-modellen benyttes over en hel skoledag, der den tradisjonelle oppdelingen i fag, timer og friminutt utgår. Elevene får utdelt et arbeidsplan, en visuell eller taktil blomst<sup>1</sup>. Arbeidsplanen består av arbeidsoppgaver i flere fag, og det er lagt inn både individuelle- og samarbeidsoppgaver. I arbeidsplanen inngår såkalte hvile- og avvekslingsoppgaver, samt valg av friminutt. Det kan også inngå spesifiserte tidspunkt for fellesøkter, som kan være vanlig undervisning eller gruppeundervisning. Arbeidsplanen består av tre faser som skal utføres i løpet av dagen; planlegging, gjennomføring og vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 2013). I planleggingsfasen får elevene oversikt over arbeidsoppgavene ved det utdelte arbeidsplanen og er videre nødt til å vurdere i hvilken rekkefølge de ønsker å gjøre de ulike oppgavene. Det viktigste er å gjøre førstevalgsoppgaver, og deretter andrevalgsoppgaver. Elevene har et medansvar for å bli ferdig med disse oppgavene i løpet av dagen. Her kommer også avtaler om samarbeid og friminutt inn. Elevene bestemmer her selv balansen mellom de ulike oppgavene. I vurderingsfasen blir elevene bedt om å vurdere egen læringsprosess og resultat av arbeidet. Vurderingens fokus omhandler de forhold som eleven selv har innflytelse over, slik som medansvar og innsats, samt de forhold læreren har kontroll over, som mengde arbeid og oppgavens vanskelighetsgrad. Målet er i vurderingen at elevene selv skal utvikle en evne til å se resultatet sitt i lys av forhold som kan påvirkes, og ikke upåvirkelige forhold som flaks eller uflaks (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 2013). Arbeidsplanen skal også støtte opp under lærerens mulighet til å differensiere undervisningen, og integrere spesialundervisningen innenfor de ordinære rammene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). TIL-modellen har med en slik praktisering til hensikt å muliggjøre et utstrakt tolærersamarbeid, gi elevene god oversikt og struktur over skolehverdagen, samt stor grad av fleksibilitet som støtter opp om elevens medvirkning og selvregulering.

### **2.3 Selvregulering og selvbestemmelse**

Et av de pedagogiske prinsippene som TIL-modellen bygger på er selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I litteraturen finnes det mange ulike teoretiske tilnærminger om

---

<sup>1</sup> Vedlegg 1 inneholder eksempler på den visuelle og taktile blomsten



selvregulering (Berger, 2011). Pintrich (2000) omtaler selvregulering som menneskets evne til å regulere, endre og tilpasse egne tanker, motivasjon, handlinger og følelser for å skape balanse for å nå egne mål innenfor samfunnets rammer. Ut fra et sosial-kognitivt syn kan selvregulert læring defineres som en aktiv og deltakende prosess, hvor eleven planlegger, gjennomfører og overvåker egen læring, og selv vurderer eventuelle endringer en må gjøre for å nå målet sitt (Pintrich, 2000). Selvregulert læring utvikles ikke av seg selv, det må læres. Elevene er avhengig av få støtte til å utvikle de ferdighetene som kreves for å bli selvregulerte (Hopfenbeck, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Zimmerman og Schunk (2008) redegjør for hvordan den systematiske prosessen av selvregulering er avhengig av indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon viser her et engasjement over aktiviteter, som er styrt innenfra, i motsetning til motivasjon som er styrt utenfra (Deci & Ryan, 2000). Samtidig trekker de frem hvordan selvregulert læring kan bidra til og øke enkeltpersoners identitet, følelse av å være agent i eget liv og motivasjon til mestring. Elever som er selvregulerte, beskrives av Hopfenbeck (2011) som motiverte, de arbeider godt med lærernes tilbakemeldinger, gjennomfører og overvåker sin måloppnåelse gjennom selvvurdering. Selvregulert læring omhandler på denne måten om å utvikle ferdigheter og strategier slik at en selv blir i stand til å lære seg selv, altså det å lære å lære. Selvregulering har vist seg å være avhengig av selvbestemmelse og indre motivasjon hos eleven (Reeve, 2002). Jeg velger i studien å bruke betegnelsen selvbestemmelse.

Selvbestemmelsesteorien bygger på at det er tre grunnleggende psykologiske behov hos elevene som må tilfredsstilles for at elevene skal kunne bli indre motivert for å nå et mål. Disse tre behovene omfatter autonomi eller selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, og er nøkkelen til god mental helse (Deci & Ryan, 2000). Autonomi, viser til elevens behov for å oppleve selvstendighet. Dette handler om å ha en følelse av at man tar egne beslutninger og gjennomfører egne handlinger. Dette er derfor betinget av en følelse av at man har et reelt valg eller at man utfører handlinger frivillig (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2015). I kobling til behovet om kompetanse, dekker dette begrepet både forventninger om å lykkes, selvvurdering og mestringsforventning. Kompetansen er derfor drivkraften for å utføre oppgaver og aktiviteter (Reeve, 2002). Behovet for tilhørighet viser til elevens følelse av trygghet og tillit i sitt miljø, og i dette miljøet ha positive sosiale relasjoner. Samtidig bygger det på en følelse av å være akseptert, respektert og verdsatt (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon, god mental helse og selvregulert læring vil ikke oppstå dersom noen av disse behovene ikke blir tilfredsstillt hos eleven (Reeve, 2002).

## **Presisering for studien**

Da selvregulering har mange ulike komponenter, og på grunnlag av at selvregulering har vist seg å være avhengig av selvbestemmelse og indre motivasjon, velger jeg å avgrense mitt fokus til nettopp selvbestemmelse. På denne måten vil jeg se selvregulert læring i lys av selvbestemmelsesteorien, for en elev med blindhet i TIL-modellens praksis.

## **2.4 Psykisk helse**

Helsebegrepet har tidligere vært definert av verdens helseorganisasjon til å være et fullstendig mentalt, fysisk og sosialt velvære (WHO, 2014). Mæland (2010) viser til at helse, i motsetning til å bli forstått som sykdoms fravær, må forstås positivt. Denne positive forståelsen innebærer et fokus på menneskets ressurser, opplevelse av velvære og grunnlag for å leve et godt liv. På grunnlag av kritikk for sin tidligere definisjon, har WHO utvidet og gitt nytt innhold til helsebegrepet:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (WHO, 2014, avsn.1)

Definisjonen belyser at psykisk helse innebærer å realisere sitt eget potensial, leve et godt liv og mestre til tross for normal motgang, samt å kunne bidra til eget samfunn. Selvbestemmelse og mestring i eget liv, både individuelt og sammen med andre er i tråd med WHO's nye definisjon av helsebegrepet. Psykisk helse ses i denne oppgaven i lys av et pedagogisk perspektiv, og vil i denne oppgaven relateres til et positivt ladet begrep, i samsvar med WHO's nye definisjon. Det er i dagens samfunn et stort fokus på skolens betydningsfulle rolle for å fremme elevenes psykiske helse (Holte, 2012). Berg (2005) peker på at det i skolen, bør dekkes visse premisser for at elevene skal opprettholde en god psykisk helse. Disse behovene handler om å ha god selvoppfatning, få mestringserfaringer og ha gode relasjoner (Olsen & Traavik, 2010). Det anses derfor som viktig å ruste elevene med kvaliteter som kan gi dem optimale muligheter til å møte livets utfordringer, enten det omhandler det faglig læring, sosial kompetanse eller selvstendighet.

Som jeg tidligere har vært inne på, har spesialpedagogikken til hensikt å bidra til livsmestring og derigjennom god psykisk helse for elever med særskilte opplæringsbehov. I forbindelse med spesialundervisningen står likeverdsprinsippet sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Prinsippet omhandler at elever som får opplæring i tråd med opplæringsloven § 5-1 har rett til et opplæringstilbud som er likeverdig med sine medelever (Opplæringslova, 1998). I lys av likeverdsprinsippet kan noen elever ha behov for støtte av en spesialpedagog eller en annen voksen i kollegiet for å realisere sine mål innenfor det ordinære tilbudet. Dyson og Millward (1997) hevder at det for spesialpedagogen er lett å gå inn i en beskytterrolle, som springer ut av et ønske om elevens beste. utfordringen er at en beskytterrolle kan skape et for tett forhold mellom de to, som ikke er til det beste for eleven (Dyson & Millward, 1997). Denne voksenstøtten kan danne en "usynlig boble", slik at eleven kan bli utilgjengelig for kontakt med jevnaldrende og isolert. Ferguson, Meyer, Jeanchild, Juniper, og Zingo (1992) omtaler dette forholdet med uttrykket "bubble kid". På grunnlag av denne beskytterrollen og det tette forholdet, vil ikke eleven få mulighet til å oppnå en status som likeverdig deltaker i læringsfellesskapet. Av denne grunn kan denne voksenstøtten og beskyttelsen forsterke elevens handikap.

I lys av denne voksenstøtten kan det også skape en situasjon hvor eleven kan bli passiv i sin skolehverdag (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette forklarer Skaalvik og Skaalvik (2015) med en manglende mestringsforventning, som omhandler individets forventning om å selv kunne utføre ulike utfordringer og et uheldig attribusjonsmønster, som viser til hvordan vi årsaksforklarer hendelser. Denne passiviteten omtaler Seligman (1992) som fenomenet "lært hjelpeløshet". Ifølge Seligman (1992) vil elever som er lært hjelpeløse vise signaler til en lite hensiktsmessig passivitet, og det kan se ut til at de har gitt opp å mestre skoleprestasjoner. Dette kan gi utslag i utfordringer med å lære seg nødvendige kognitive strategier som forutsetning for å mestre og lykkes i skolen. Eleven vil ofte attribuere sine prestasjoner til forhold han eller hun ikke har kontroll over, og vil dermed ha vanskeligheter med å sette seg mål, utføre og tilpasse seg for å møte dette målet, som kan ses opp mot fenomenet selvregulering. Når eleven føler at man ikke har kontroll, kan dette gi utslag i nedsatt selvfølelse og kognitiv svekkelse (Seligman, 1992).

Studiens fokus er en elev med blindhet sine erfaringer og lærernes erfaringer med TIL-modellen, som har til hensikt å tilrettelegge for å fremme selvregulering hos elevene. Gjennom dette fokuset vil det også belyses hvordan spenningsfeltet mellom omsorg, overbeskyttelse og lært hjelpeløshet på den ene siden, og selvregulering, livsmestring og psykisk helse på den andre siden kan påvirkes av TIL-modellen.

## **Kapittel 3. Forskningsmetode**

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for de ulike metodiske valgene i studien. Disse aspektene er ment å belyse og bidra til å hjelpe meg å svare på studiens problemstilling:

*Hvilke erfaringer har en elev med blindhet og hennes lærere om TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?*

I metodekapitlet vil jeg synliggjøre de valg jeg har tatt underveis i prosessen, ved å reflektere og begrunne disse valgene. Først vil valg av forskningsmetode bli presentert, før jeg redegjør kort om forholdet mellom teori og data i prosessen. Jeg presenterer valg av informanter og forteller kort om informantene. Videre tar jeg for meg valg av datainnsamlingsmetode og redegjør for bruk, planlegging og gjennomføring. Her vektlegges også de aspektene som fremkommer ved barn som informanter. Deretter redegjør jeg for transkribering og analyse, før jeg til slutt vil komme inn på kvalitetssikring og etiske vurderinger.

### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode**

I kvalitativ forskning søker man å gi fyldige beskrivelser av kontekster, samt erfaringer og opplevelser mennesker gjør seg i disse kontekstene (Dalen, 2013; Gudmundsdóttir, 2011). Overordnet er det å beskrive og forstå deltakerperspektivet, det emiske perspektivet, et av særtrekkene ved den kvalitative forskningsmetoden. For å oppnå dette perspektivet, å få frem informantens stemme, bærer forskningsprosessen preg av nærhet mellom forsker, informant og det feltet som blir studert (Gudmundsdóttir, 2011; Thagaard, 2013). I denne sammenheng er det viktig å påpeke at den kvalitative forskningen ikke har som mål å bekrefte eller avkrefte et fenomen, men heller å forstå et fenomen. Denne studien søker på dette grunnlaget å beskrive de erfaringene elev og lærere gjør i sin kontekst.

### **3.2 Forholdet mellom teori og data i prosessen**

For å gi et klarere bildet av studiens forhold til teori, velger jeg her kort å ta for meg noen av fasene hvor jeg måtte ta stilling til teoriens plass i forskningsprosessen. Som tidligere nevnt har jeg gått inn i denne forskningsprosessen med en vesentlig forståelse på bakgrunn av både egne erfaringer og kunnskaper fra lærerutdannelsen. Problemstillingen ble dessuten utledet av teoretiske drøftinger, samt min interesse og egen erfaring av skolehverdagen til elever med synsnedsettelse. Helt konkret tar problemstillingen for seg to teoretisk forankrede begreper,

selvregulering og TIL-modellen. På bakgrunn av dette har studien et klart teoretisk utgangspunkt.

Når observasjonsskjema og intervjuguider skulle utarbeides, ble det klart for meg at studiens teoretiske utgangspunkt utgjorde et dilemma: For hvordan skulle jeg få tilgang til informantenes subjektive erfaringer hvis jeg på forhånd hadde prøvd å forstå de i lys av teori? Gjennom studien har jeg bestrebet å åpne meg opp for informantenes subjektive perspektiver, både ved bruk av åpne og empirinære spørsmål i intervjuguiden, samt å være bevisst på å skille mellom det jeg så i observasjoner og tolkninger av det jeg så. Selv med min forforståelse gjennom erfaring og det teoretiske utgangspunktet, er det fortsatt umulig for meg å ha full innsikt i det jeg skal studere, før jeg har fått innsikt i informantenes perspektiv. Gjennom dette er studien preget av at forståelse og mening skapes gjennom menneskelig samhandling, og vår forståelse representerer utgangspunktet for egne sosiale handlinger (Jørgensen & Phillips, 1999). Forskningskunnskapen blir dermed et resultat av den samhandlingen som skjer mellom forsker og informanter, og man utformer kunnskapen i fellesskap (Jørgensen & Phillips, 1999; Thagaard, 2013). I lys av dette perspektivet anerkjenner jeg at egen bakgrunnsforståelse er et viktig bidrag i forskningen, samtidig vil jeg være meg bevisst at den vil kunne utfordres og videreutvikles i møte med mine informanter.

### **3.3 Utvalgsprosess og presentasjon av informanter**

Målet med kvalitative studier er å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og beskrivelser, og for å oppnå dette er utvalgsprosessen sentral. I tråd med Postholm (2010) og Dalen (2013) var det nødvendig å ta forskningens mål, ramme og omfang i betraktning når antall informanter ble vurdert. Forskningsrammene for oppgaven er avgrenset. Jeg ble med i en forskningsgruppe som er underliggende det større forskningsprosjektet «TIL-prosjektet» eller ”Elevenes motivasjon og trivsel” som er den formelle tittelen<sup>2</sup>. Prosjektet omhandler elevers trivsel og motivasjon i skolen, gjennom praktisering av TIL-modellen. I dette prosjektet var det allerede rekruttert skoler, med et utvalg lærere og elever. Dette ble rekruttert av prosjektleder ved henvendelser til rektor ved ulike skoler, og prosjektleder presenterte deretter prosjektet for et samlet personale. Prosjektleder har derfor hatt første kontakt med lærere og elever. Dette la grunnlaget for mitt utvalg. Jeg ytret tidlig i prosessen at jeg gjerne ønsket å studere en elev med synsnedsettelse og denne elevens skolehverdag i lys av TIL-modellen. Helt tilfeldig viste det

---

<sup>2</sup> Vedlegg 2 inneholder kvittering og tillatelse fra NSD for forskningsprosjektet.

seg at det var en elev med blindhet i utvalget i TIL-prosjektet. Det ble derfor gjort et strategisk utvalg, som viser til at en velger deltakere på bakgrunn av deres kvalifikasjoner eller egenskaper (Thagaard, 2013).

I kvalitative forskningsmetoder er en av de viktigste forutsetningene for utvalgsprosessen, å få informanter som vil gi tilgang til empiri som gjør det mulig å besvare studiens problemstilling (Postholm, 2010). For å få en forståelse og beskrivelse av elevens erfaringer om TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering, så jeg det som nødvendig å få tilgang til lærernes perspektiv. Etter å ha gjennomført flere feltbesøk ble det klart at det var lærer og spesialpedagog som kunne gi meg den informasjonen jeg var ute etter. Læreren hadde den tetteste kontakten med eleven i skolehverdagen. Spesialpedagogen ble valgt fordi hun er til stede under noe av TIL-dagen og tilrettelegger store deler av elevens hverdag. Informantene som har deltatt i denne studien bestod derfor av elev, lærer og spesialpedagog. Målet var å få tilgang til ulike perspektiver slik at jeg fikk mulighet til å forstå og beskrive deres erfaringer i TIL-modellen.

*Marte*<sup>3</sup> er eleven i denne studien. Hun går på mellomtrinnet og har gått på den samme skolen siden første klasse. Marte er blind, med en liten lyssans. *Oda* er læreren i studien. Hun er utdannet allmennlærer. Hun har vært kontaktlærer for klassen i fire år tidligere, og er nå lærer med synspedagogisk kompetanse. Oda har i underkant av tjue års erfaring som lærer. Spesialpedagogen *Emma* har arbeidet i utdanningssektoren i litt over ti år, hun er utdannet fra lærerhøgskolen og har tretti studiepoeng i spesialpedagogikk. Hun har fulgt klassen fra 2. klasse og opp på mellomtrinnet. Emma har spesialundervisningen og følger opp elevens norskundervisning, med særlig vekt på lesing og skriving av punktskrift.

### ***3.3.1 Kontakten med informantene frem til datainnsamling***

Det ble gjennomført tre uformelle besøk på elevens skole som var med i forskningsprosjektet. Dette for å få en forståelse av den konteksten som skulle studeres. Besøkene var omtrent en dag i måneden fra etablering i felten til selve datainnsamlingen startet. Besøkene viste seg å være svært verdifulle for å gi meg en forståelse av TIL-modellen i praksis, etter kun å ha lest om den i litteraturen. Jeg noterte i en loggbok, som var inspirert av Nilssen (2012). Her skrev jeg både egne refleksjoner og uttalelser fra elever og lærere. Det ble vurdert om dette ville påvirke analysen jeg skulle gjøre av datamaterialet, på den måten at besøkene kunne bidra til at jeg fikk

---

<sup>3</sup> Alle informanter som er med i studien er blitt tildelt fiktive navn.

en forutinntatthet og mindre objektiv. Denne forutinntattheten gikk ut på at jeg allerede tidlig i disse besøkene og ved å studere teorien hadde opprettet noen hypoteser om modellens positive påvirkning for elevens selvregulering, og at jeg så disse i praksis. Men i praksis viste det seg at besøkene tvert i mot ga meg et mer nyansert innblikk i TIL-modellen, til at den også innebar en del utfordringer både for elever og lærere.

Under besøkene var jeg deltakende og gjennom dette ble det opprettet relasjoner mellom elever og lærere i klassen, og meg som forsker. I tråd med Lofland og Lofland (2006) opplevde jeg en utfordring med å finne balansegangen mellom den nærheten relasjonene gav, og å klargjøre forskerposisjonen jeg hadde i feltet. Det jeg vurderte som viktig her var å være tydelig på min rolle i forskningsprosjektet, og være bevisst dette ved kun å være til stede under TIL-modellen i praksis. Min interesse var den didaktiske modellen og eleven. Spørsmålene jeg stilte ble rettet mot dette. Denne innledende kontakten og egen presentasjon i miljøet opplevde jeg, i tråd med Fangen (2010) som positivt med tanke på få innpass i miljøet som forsker. På denne måten, håpet jeg at elever og lærere ble fortrolige med min tilstedeværelse i klasserommet. Thagaard (2013) viser til viktigheten av at forskeren aksepteres i forskningsmiljøet før observasjon skal gjennomføres. Allerede ved første møte med lærerne fortalte de at det fint at noen var interessert i hva de holdt på med på skolen, og at de håpet at de kunne være til hjelp. Dette kan ses i lys av Lerdal og Fagermoen (2011) som hevder at personers motivasjon for deltakelse eller medvirkning, ofte viser til at de har et engasjement for saken.

### **3.3.2 Samtykke**

Denne studien inngikk altså som en del av TIL-prosjektet. Prosjektleder hadde allerede søkt NSD (Norsk senter for forskningsdata) for deler av datamaterialet jeg skulle samle inn. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til lærere<sup>4</sup>, samt til foresatte angående observasjon<sup>5</sup> var ordnet av prosjektleder. Etter utforming av samtykkeskjema til foresatte<sup>6</sup> om deltakelse for eleven og godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata<sup>7</sup> for elevintervju, tok jeg kontakt med skolen for å levere ut samtykkeskjemaet. Da eleven selv ikke kan lese informasjonsskrivet, ble det særdeles viktig for meg å forklare eleven om oppgaven og forskningen, og få eksplisitt samtykke av eleven før hun la skrevet i sekken. Det hadde vært en fordel om eleven hadde

---

<sup>4</sup> Vedlegg 3 inneholder informasjonsskriv med samtykkeerklæring til lærere.

<sup>5</sup> Vedlegg 4 inneholder informasjonsskriv med samtykkeerklæring til foresatte angående observasjoner.

<sup>6</sup> Vedlegg 5 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til foresatte angående intervju med elev.

<sup>7</sup> Vedlegg 6 inneholder kvittering og tillatelse fra NSD for min forskningsstudie.

mottatt skrevet i punktskrift, men da skrevet henviste til foresatte og på bakgrunn av oppgavens tidsperspektiv og ressurser, lot det seg ikke gjøre. I denne prosessen ble det vurdert om en av lærerne skulle ta kontakt med foresatte for å fortelle mer om oppgaven. Dette kunne vært hensiktsmessig da barnets deltakelse i et slikt prosjekt er sårbar. Etter en vurdering om at dette kunne påvirke foresatte sitt samtykke, ble dette ikke gjort. Foresatte og eleven samtykket, og datainnsamlingen kunne starte.

### **3.4 Å kombinere observasjon og intervju**

Det å ha et godt grunnlag for valg av metode er viktig for at kvaliteten på en studie skal bli best mulig (Lund & Haugen, 2006). Hovedmetoden i denne studien er intervju, som suppleres av observasjon. Konteksten for forskningsstudien var helt unik. Ved bruk av begge metodene kunne jeg få et helhetlig perspektiv på fenomenet og ha mulighet til å gå mer i dybden. Det å se TIL-modellen praktisert er verdifulle data for å beskrive informantenes handlinger og for å stille hensiktsmessige spørsmål i intervjuet. Dette bekreftes av Postholm (2010), som påpeker at hensikten med kvalitative studier nettopp er å forstå kompleksiteten på feltet.

### **3.5 Deltakende observasjon som metode**

For å få en dypere forståelse for elevens sosiale og faglige handlinger på TIL-dagen, og tilgang til empiri på hvordan TIL-modellen blir praktisert på skolen, ble observasjon et viktig datainnsamlingsverktøy i denne studien. Det var her snakk om å sette seg inn i to ukjente forhold, TIL-modellen og elevens erfaringer med selvregulering innenfor rammen av denne. Jeg var inne på tanken om å observere etter gjennomført intervju, jeg kunne da tatt med meg informantenes beskrivelser og tanker som grunnlag for observasjon. Vurderingen om å gjennomføre observasjon først, ble basert på at observasjonene ville gi meg det nødvendige ”praksisbildet” for å enda bedre forstå informantenes egne perspektiver, som utgjorde hovedperspektivet for studien.

Deltakende observasjon som datainnsamlingsmetode benytter seg av systematiske prosedyrer for innsamling av empiri ved å studere interaksjon, læring, atferd og utvikling og får tilgang på empiri gjennom egne sanser (Postholm, 2010; Vedeler, 2000). I lys av Postholm (2010) valgte jeg å anerkjenne viktigheten av å overveie min rolle før jeg trer inn i felten. Hvordan skulle jeg forholde meg til informantene, både lærere og elever? Og i hvilken grad vil min tilstedeværelse kunne påvirke elevens handlinger og atferd? Gjennom deltakende observasjon i felten er man



til stede i et annet miljø, uten nødvendigvis å utføre samme handlinger som dem. For å etterstrebe en balansegang mellom det Germeten og Bakke (2013) omtaler som nærhet og distanse, forsøkte jeg å opprettholde visse aspekter ved den rollen jeg hadde under feltbesøkene. På denne måten opplevde jeg, i tråd med Fangen (2010), at elevene og lærerne ville være mest mulig fortrolig med min rolle i klasserommet. I tillegg til dette, så jeg det som viktig å være bevisst hvordan jeg skulle forholde meg til eleven med blindhet. Av erfaring, var det viktig for meg å fortelle muntlig til eleven når jeg var tilstede og når jeg beveget meg et annet sted, slik at hun, på likhet med normaltseende elever visste om min tilstedeværelse. Likevel, kan denne observasjonseffekten påvirke deltakerne, i hvilken grad, kan man ikke være sikker på (Thagaard, 2013). I lys av dette, anerkjenner jeg min bevissthet over at jeg som observatør kan påvirke de som observeres.

### ***3.5.1 Utforming av observasjonsskjema***

På bakgrunn av den innsikten jeg hadde opparbeidet meg om tematikken, både gjennom lesing av teori og tidligere forskning, og den foreløpige problemstillingen som bakteppe, begynte prosessen med å opparbeide et observasjonsskjema<sup>8</sup>. Jeg valgte å bygge opp skjemaet etter teorien om selvregulering, og på denne måten ble skjemaet utarbeidet på teoretisk grunnlag. Eksempelvis ved delen som omtales som struktur og oversikt i skjemaet, fant jeg det viktig å observere hvordan eleven fikk overblikk over sitt arbeidsskjema og de arbeidsoppgaver hun sto ovenfor. Et viktig moment var å fange opp det som var unikt for en elev med blindhet, slik at jeg var sikker på at jeg fanget opp dette som et fokusområde når jeg var ute å samlet inn datamateriell. Dette ble gjort basert på min forforståelse, både teoretisk og de feltnotatene jeg hadde fra tidligere besøk i klassen. Whitburn (2014) til viktigheten av de voksnes rolle i skolehverdagen til elever med synsnedsettelse, noe jeg helt konkret tilføyde i skjemaet. Videre vurderte jeg det var viktig å få med den didaktiske modellen inn i observasjonsskjemaet, for å få et større bilde av konteksten og bruke dette grepet for å forstå modellen praktisert i klasserommet. Det ble opprettet en temadel på skjemaet som viste til hvordan modellen ble gjennomført i løpet av en dag. Da modellen gjennomføres i tråd med prinsipper for selvregulering, fikk jeg på denne måten også støtte til å holde fokuset på hvordan eleven får tilgang til de ulike komponentene i selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 2013). Observasjonen ville bestå av mange komponenter, og det ble naturlig for meg å holde struktur på de ulike delene ved bruk av tidspunktet på observasjonene og observasjonsspørsmål til meg

---

<sup>8</sup> Vedlegg 7 inneholder observasjonsskjemaet.

selv. Denne måten å systematisere og bruke et observasjonsskjema kan ha påvirket min oppmerksomhet til det som faktisk var målet med observasjonen. Det kan ha gjort at andre interessante handlinger ikke ble oppfattet og nedskrevet. Jeg opplevde det som viktig å poengtere for meg selv at jeg kunne notere ned objektive beskrivelser så langt det er mulig og min egen tolkning om hvordan jeg forstår det som skjer. På denne måten ville mine notater bestrebe fylldige beskrivelser av hendelser.

### **3.5.2 Gjennomføring av observasjon**

Jeg startet observasjonen med å fortelle eleven at jeg var til stede denne dagen, slik at hun var klar over dette og at jeg fikk eksplisitt samtykke fra henne at dette var greit. Det samme gjorde jeg med læreren. I den vanlige skolehverdagen kan det oppstå uforutsette hendelser. Det var tilfellet her. Det var inne en vikar for kontaktlæreren. Det ble derfor viktig for meg også å presentere meg og studien for vikaren. Jeg var svært spent før denne observasjonen. Selv om jeg gjentatte ganger hadde vært på besøk og tatt feltnotater, visste jeg ikke om mine temaer og spørsmål ville gi fylldige nok beskrivelser. Jeg kjente godt til observasjonsskjemaet, på bakgrunn av at jeg selv hadde utformet det, og dette gjorde at jeg fort ble beroliget. Skjemaet var lett å følge, og med bakgrunn i at jeg kjente til konteksten hadde jeg noen forkunnskaper om hvilke situasjoner som skulle noteres hvor. I denne observasjonen, satt jeg mest mulig diskret i nærheten av eleven, og hadde retning ut mot klasserommet. På denne måten kunne jeg holde best mulig oversikt over det som foregikk, samtidig som jeg fikk med meg samtalene mellom eleven og lærere eller medelever. Etter dagen var ferdig, satt jeg meg raskt ned for å notere min refleksjon over dagen i sin helhet, og mine tanker, slik at de ble nedskrevet direkte. Jeg leste gjennom de beskrivelsene jeg hadde notert i og utenfor skjemaet, for å se at jeg hadde fått med meg det jeg da håpet var ønskelig.

### **3.6 Kvalitativt forskningsintervju**

Gjennom min problemstilling ønsket jeg å få innblikk i elevens og lærernes erfaringer med TIL-modellens muligheter for selvregulering. På bakgrunn av dette så jeg intervju som den mest aktuelle metoden. Forskningsintervjuet har som mål å få innsikt i deltakernes livsverden, den verden som vi møter i dagliglivet, og hvordan denne verdenen fremtrer umiddelbart (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren bruker spørsmål og samtale for å skaffe deskriptive data av deltakernes erfaringer, opplevelser, følelser og tanker om hendelser eller fenomener (Dalen, 2013). Kvalitativt forskningsintervju er derfor hovedmetoden i oppgaven, og det blir lagt mest

vekt på denne. I lys av sosialkonstruktivistisk tilnærming skapes kunnskap og forståelse i fellesskap, og det empiriske perspektivet vil alltid stå i gjensidig samspill med forskerperspektivet (Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg så viktigheten av å være åpen for det uventede i intervjusituasjonen, og for at mine egne tanker og forståelser kunne endres i samtalen. Samtidig måtte jeg være bevisst på at egne ferdigheter, aktive oppfølging og oppmerksomhet under intervjuet ville påvirke intervjusituasjonen. Intervjuet kunne da bli en læringsprosess for begge parter (Kvale & Brinkmann, 2015).

### ***3.6.1 Barnets synsvinkel – intervju med barn***

Det er i dagens pedagogiske forskningssamfunn en økende tendens til å se barn som meningsbærende, meningsberettigete og meningsskapende aktører (Eide & Winger, 2003). I denne studien er det elevens skolehverdag jeg ønsker å beskrive, og denne hverdagens beskrives best av eleven selv. Elevens beskrivelser, tanker og vurderinger av virkeligheten blir derfor et viktig bidrag i studien. Studien forankres i et forskningsparadigme som innebærer en forståelse av at barn er rasjonelle, aktive og skapende deltakere i eget liv (Gullestad, 1994). I prinsippet er det innen dette forskningsparadigmet konkludert med at det ikke ser ut til å være noen store individuelle forskjeller mellom å intervju barn, unge og voksne (Strandbu & Thørnblad, 2010). Samtidig påpekes det karaktertrekk en som forsker må forholde seg til, når det gjelder intervju av barn. Disse karaktertrekkene omhandler barns evne til konsentrasjon, barns språkutvikling, oppbygning av intervju og spesifikke etiske utfordringer (Dalen, 2013). Eide og Winger (2003) påpeker videre at et slikt metodisk valg krever en sterk metodologisk bevissthet, en skjerpet bevissthet for ivaretagelse av barnet i alle faser av intervjuet og ydmykhet ovenfor kompleksiteten av møtet mellom intervjuer og barn. Dermed ønsket jeg å nærme meg barns forståelsesmåter, deres erfaringer og synspunkter på opplæringen av selvregulering på både en konstruktiv og bevisst eller våken måte.

### ***3.6.2 Utforming av intervjuguide***

Studien tar utgangspunkt i elevens perspektiv og lærernes perspektiv. Jeg tok derfor i min studie tidlig hensyn til at dette ville gi ulike intervjuer, noe som krevde noe ulik bevissthet og tilpasning av spørsmål (Eide & Winger, 2003). For å dekke studiens viktigste områder og samtidig være åpen for uventede refleksjoner, benyttet jeg derfor semistrukturert intervju. Dette krevde at det ble utformet en intervjuguide på forhånd (Dalen, 2013). Intervjuguidene ble utformet på bakgrunn av den innsikten jeg hadde opparbeidet meg angående tematikken og den forkunnskapen jeg fikk gjennom observasjonene jeg hadde gjennomført i forkant. For studien

er det viktig å påpeke at mine verdier og den bakgrunnen jeg har med meg alltid vil prege utformingen av intervjuguiden. Denne subjektiviteten vil trolig verken være mulig eller riktig å legge bort i prosessen, jeg ser det som viktig å være den bevisst. Dette bekreftes av Nilssen (2012) som skriver at vår egen subjektivitet er noe som må håndteres i forskningen. Jeg velger videre å fortelle om de to ulike intervjuguidene separat, og tar først for meg utarbeidingen av intervjuguiden til lærerne og deretter intervjuguiden til eleven. Dette med tanke på at de ble laget på ulike tidspunkt og at spørsmålene er tilpasset mottakeren.

Det var viktig under prosessen å ha den foreløpige problemstillingen foran meg under utforming av spørsmålene, for å best mulig sikre at datamaterialet som ble innsamlet gjennom spørsmålene kunne besvare problemstillingen. Videre ble begge intervjuguidene ble utformet etter ”traktprinsippet” (Dalen, 2013). Dette tilsier at intervjuet starter med en innledende del, hvor spørsmålene er mer generelle slik at intervjupersonen kan bli komfortabel med situasjonen. Utover i intervjuet bygges spørsmålene opp mot de mest sentrale temaene, før en til slutt avslutter med mer generelle spørsmål (Dalen, 2013). Dette oppsettet opplevde jeg at sikret en trygg start og en god avslutning på intervjuet. På bakgrunn av ”traktprinsippet” var de innledende spørsmålene lite sensitive og mer generelle (Dalen, 2013). Spørsmålene omhandlet lærernes bakgrunn og arbeid i skolen. Spørsmålene er relativt lette og trygge å svare på, og dette gav en god tone i oppstarten. Det var videre viktig for meg å få innsikt, erfaringer og tanker om elevmangfoldet, fokuseleven, TIL-modellen og lærerens rolle. Disse ble derfor tematikken i hoveddelen av intervjuguiden. Under hvert av disse tematikkene opplevde jeg det som viktig å gi et åpent spørsmål hvor lærerne fortalte det som umiddelbart falt dem inn. Eksempelvis om de kunne beskrive TIL-dagen til en kollega som ikke kjente til denne. På denne måten kunne intervjupersonene komme seg inn på tematikken, og fortelle mest mulig subjektivt om sine erfaringer. Deretter bygde jeg hvert tema opp gradvis av mer konkrete spørsmål som krevde litt mer refleksjon rundt de erfaringer og tanker de hadde, som blant annet muligheter og utfordringer for eleven i TIL-dagen. Dette er i tråd med Dalen (2013) sine anbefalinger. Avslutningsvis ble det stilt et spørsmål hvor intervjupersonene kunne ta opp andre emner og erfaringer som de opplevde som relevante.

Intervjuguiden til læreren og spesialpedagog<sup>9</sup> viste seg raskt å åpne et dilemma. Dilemmaet pekte på hvordan man skulle få tilgang til intervjupersonenes subjektive perspektiver. Hvordan

---

<sup>9</sup> Vedlegg 10 inneholder Intervjuguide til lærere.

kunne jeg lage en intervjuguide hvor spørsmålene var åpne og samtidig utviklet med bakgrunn i de teoretiske begrepene? Her ble induksjon et tema. En empirinær spørsmålsinngang ble vurdert til å gi et større bilde av lærernes beskrivelser og erfaringer. En viktig forkunnskap jeg hadde med meg fra feltarbeidet, var at spesialpedagogen ikke hadde like mye kontakt med eleven i løpet av TIL-dagen. Hun var heller ikke inne i klasserommet hele dagen. På bakgrunn av dette valgte jeg å markere de spørsmålene som ble vurdert til å ikke være like relevante for henne å svare på. Dette ble forklart til henne før intervjuet startet. Det var likevel viktig for meg at hun fikk mulighet til å svare på de samme spørsmålene som læreren, da hun kan ha gode refleksjoner rundt disse spørsmålene.

Intervjuguiden til eleven<sup>10</sup> hadde et litt annet utgangspunkt, selv om den bygde på ”traktprinsippet”. Jeg valgte å forholde meg til Dalen (2013) sitt forslag for intervju med barn, som mer konkret tar for seg de ulike fasene fra kontaktetablering til den avsluttende fasen. Selv om det ikke er særegne metodologiske forskjeller ved å intervju barn og voksne, velger jeg her å utdype noen forskjeller som kan være til hjelp når man snakker med barn (Dalen, 2013). Til forskjell fra spørsmålene som stilles til voksne, forholder jeg meg mer konkret og bruker et lettere språk ved spørsmålene som blir stilt til eleven. Eksempelvis blir ordet *beskrive* omformulert til ordet *fortelle*. Videre var det viktig å etablere god forutsigbarhet for eleven, gjennom introduksjonsfasen. Dette ble gjort, i tråd med Dalen (2013) gjennom en konkret forklaring om gjennomføringen av intervjuet. Samtidig er hoveddelen i intervjuguiden bygget opp til selve gangen i TIL-dagen, slik at spørsmålene kommer i en noenlunde kjent og sekvensiell rekkefølge for eleven (Klingenberg, 2008). Med bakgrunn i de erfaringene jeg fikk ved arbeidet med intervjuguiden til lærerne, startet jeg her med et mest mulig konkret åpent spørsmål ved hvert tema. Eksempelvis ble det stilt spørsmål til eleven om hun kunne fortelle meg litt om hvordan hun syntes det er å ha TIL-dag. Dette er i tråd med Dalen (2013), og underbygger tanken om å få mest mulig spontane beskrivelse. Ut fra disse spontane beskrivelsene, hadde guiden utdypende spørsmål og andre oppfølgingsspørsmål. Dette for å få mer sammenheng i uttalelsene og eleven mulighet til å utdype (Dalen, 2013). Dernest fulgte jeg opp med underspørsmål med konkrete alternativer, slik Eide og Winger (2003) vektlegger som nyttig. På denne måten kunne intervjusituasjonen bli mest mulig trygg og lite dvelende for eleven, samtidig som man har mulighet til å få mest mulig empirinære data, på bakgrunn av det teoretiske utgangspunktet.

---

<sup>10</sup> Vedlegg 11 inneholder intervjuguide til elev

Ved både intervjuguiden til lærerne og eleven, hadde jeg forberedt oppfølgings- og hjelpespørsmål. Oppfølgingsspørsmål har til hensikt å oppmuntre intervjupersonene til å fortelle mer utdypende slik at man kan få et mer detaljert bilde av det intervjupersonen forteller, samtidig som det kan gi god flyt i intervjuet. Eksempelvis «Kan du si litt mer om...?». Dette kunne hjelpe meg i intervjusituasjonen til å få mest mulig fyldige svar. Ved siden av oppfølgingsspørsmål, er prober en viktig del for å få flyt i intervjuet. Prober gir trygghet til intervjupersonene, bekrefter det de sier og oppmuntrer deltaker til å fortelle mer (Thagaard, 2013). Det kan for eksempel være korte respons fra intervjuer som et nikk eller «ja». Både oppfølgingsspørsmål, hjelpespørsmål og prober er viktige for dynamikken i intervjuet, og ved bruk av dette er man bevisst aktiv lyttende, samt at man viser interesse og forståelse for det intervjupersonen forteller (Thagaard, 2013).

### ***3.6.3 Prøveintervju og teknisk utstyr***

Intervjurollen var en ny erfaring for meg. Det ble derfor foretatt et prøveintervju med en medstudent som var underlagt forskningsprosjektet, med bakgrunn i intervjuguiden til lærerne. Dalen (2013) påpeker at det alltid bør foretas ett eller flere prøveintervjuer i en kvalitativ studie. Dette med tanke på å teste ut intervjuguiden, teknisk utstyr og få erfaringer om seg selv som intervjuer, før man går ut for å samle datagrunnlaget. Etter endt intervju fikk jeg tilbakemeldinger om at jeg burde nevne TIL-dagen i alle spørsmål som omhandlet dette, for å presisere dette i intervjuet. Jeg fikk respons om at jeg burde gi intervjupersonene bedre tid til å tenke før jeg gikk videre med neste spørsmål og at noen spørsmål måtte omformuleres til et mer åpent utgangspunkt. Disse tilbakemeldingene førte til noen forandringer i intervjuguiden, samt at det bevisstgjorde meg på måten jeg stilte spørsmålene på og hvilke endringer jeg måtte gjøre i min opptreden i selve intervjusituasjonen. Ved prøveintervjuet testet jeg bruk av båndopptaker, og fikk dermed sett hvordan det tekniske utstyret fungerte. Jeg fikk da mulighet til å lytte til lydopptaket, noe som var svært lærerikt for meg. Jeg erfarte her hvordan flyten i samtalen var bygget opp av oppfølgingsspørsmål og prober. Prøveintervjuet ble en svært god erfaring, og var en viktig forberedelse til selve intervjusituasjonen.

### ***3.6.4 Gjennomføring av intervju***

I selve intervjusituasjonen valgte jeg å ha intervjuguiden og et ark liggende på bordet. På denne måten kunne jeg sikre at vi kom gjennom alle tematikker og det var mulig å notere stikkord dersom det var noe jeg ønsket å få høre mer om. Dette opplevde jeg i tråd med Kvale og

Brinkmann (2015) som tjenlig for intervjusituasjonen, da det lettere var mulig å være fullstendig til stede i situasjonen, fremfor at mitt fokus ble på eventuelle oppfølgingsspørsmål. For at intervjupersonene trygt kunne se et annet sted for å reflektere eller tenke, plasserte jeg deres stol slik at de hadde mulighet til å se mot vinduet. Da jeg genuint er opptatt av og engasjert i tematikken, opplevde jeg at et positivt kroppsspråk, anerkjennelse av intervjupersonens uttalelser og blick ble en naturlig del av situasjonen. Dette kan ses i lys av Dalen (2013) og Thagaard (2013) som viser til viktigheten av å lytte og vise interesse for intervjupersonens uttalelser under intervjuet. Med tanke på min interesse for temaet og det feltarbeidet som hadde blitt gjort, var jeg derfor særlig bevisst på å ha et mest mulig åpent blick på intervjupersonens uttalelser under intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i et tidsrom på en uke. Avtalene som ble gjort om tid og sted ble gjort på intervjupersonenes premisser. Etter hvert intervju satt jeg igjen for å notere egne tanker og refleksjoner, fordi det var da jeg hadde den generelle følelsen av intervjuet fersk i minnet.

Intervjuet med lærerne, Oda og Emma, ble gjennomført etter elevenes skoletid, på skolen. Varighetene på intervjuene var 45 og 70 minutter. Selv om jeg hadde foretatt prøveintervju, visste jeg ikke hvordan intervjupersonene ville svare eller ta imot spørsmålene. Jeg startet begge intervjuene med en kort introduksjon av studiens formål og tema, og forsikret videre intervjupersonene om at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Samtidig opplyste jeg om hvorfor jeg brukte lydopptak, penn og papir, og fikk muntlig samtykke om at dette var i orden. Jeg erfarte at dette, både gjennom intervjupersonenes verbale og ikke-verbale kommunikasjon, gjorde dem mer komfortable og beroliget. Under intervjuet var det noe forskjell i bruken oppfølgingsspørsmål, da jeg opplevde at behovet var ulikt mellom de to deltakerne. Intervjupersonene var etter intervjuet opptatt av om de hadde vært til hjelp for studien, og dette så til å bekrefte deres ytringer tidligere i prosessen om at de ønsket å bidra med sine erfaringer og refleksjoner.

Intervjuet med eleven, Marte, ble gjennomført i skoletiden. Læreren hennes hadde lagt opp til at dette var en arbeidsoppgave på blomsten, slik at hun selv kunne regulere når dette skulle skje. Jeg møtte opp om morgenen, og var til stede frem til hun selv ønsket å gjennomføre intervjuet. Innledningsvis i intervjuet ble det opprettet metakontrakter, hvor jeg konkret fortalte om konfidensialitet, lydopptak og anonymitet tilpasset elevens forståelse. Jeg fikk eksplisitt samtykke gjennom «Ja, det er bare koselig å snakke med deg». Den viktigste delen ved intervju med barn, er denne kontaktfasen og den innledende fasen (Dalen, 2013). Det var viktig at

eleven ble klar over at hun ble tatt på alvor og at det var opprettet et tillitsforhold mellom oss. For å få til dette snakket jeg med eleven om studien, hvorfor det var viktig for meg å snakke med nettopp henne og hvor takknemlig jeg var for at hun ville snakke med meg. Min kompetanse om kommunikasjon med barn opplevde jeg at spilte en stor rolle for samtalen og påvirket situasjonen positivt. Dette trekkes frem av Dalen (2013), som påpeker betydningen av voksnes kompetanse. Da det her er snakk om en elev som er blind, ble det særdeles viktig å tenke over de muntlige prober man benytter for å bekrefte og anerkjenne elevens ytringer. Dette med tanke på Stochholm (2005) sine uttalelser om at den auditive kommunikasjonen er essensiell for elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet. En utfordring som oppstod var at det var veldig utfordrende for eleven å svare på underspørsmål som inneholdt «hvorfor» eller «hvorfor ikke». Disse åpne spørsmålene var stilt med baktanken om å få elevens tanker om TIL-modellen i praksis, uten at det ble et for vanskelig språk, men erfaringen ble det motsatte, nemlig at det var for lite konkret (Dalen, 2013). Intervjuet varte i 60 minutter. Jeg var tidlig forberedt på at intervjuguiden var lang for de fleste barns konsentrasjon, og var bevisst at det var en mulighet for at vi måtte avslutte intervjuet, for så å fortsette ved et senere tidspunkt. Med de innlagte pausene og ikke planlagte pauser som forstyrrelser, klarte eleven å holde konsentrasjonen gjennom intervjuet.

### **3.7 Transkribering**

Transkribering er den prosessen en gjør for å klargjøre datamaterialet til analysering (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å transkribere selv, noe som både var tidkrevende og utfordrende. Jeg erfarte i tråd med Dalen (2013) at denne prosessen gjorde at jeg ble bedre kjent med datamaterialet. Jeg ønsket å være så detaljrik som mulig. Ved at jeg noterte tanker, refleksjoner og ideer samtidig med transkriberingen startet analyseprosessen. Disse notatene ble koblet opp mot nummererte linjer, slik at det ble lett å finne tilbake i transkripsjonen.

#### ***3.7.1 Transkribering av intervju***

Transkribering innebærer å gjøre om taleopptaket til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). En ulempe med overføringen fra tale til tekst, er at lydopptaket ikke fanger opp kroppsspråk, non-verbale uttrykk og blikk-kontakt, som kan utgjøre en betydning for uttalelsene (Nilssen, 2012). Transkriberingen bør gi en mest mulig korrekt gjengivelse av intervjupersonens uttalelser. Med dette i bakhodet, valgte i tråd med Nilssen (2012) å bruke transkripsjonsnøker. Nøkklene ble brukt for å notere pauser, trykkbelagte ord og tempoendringer i uttalelsene. Jeg



valgte å notere alle korte uttalelser som «ehm», «ja» eller «nei», for å få en helhetlig sammenheng. Navn og andre ord som kunne utgjøre at intervjupersonene ble gjenkjent, ble anonymisert eller fjernet. Jeg valgte å transkribere på bokmål, for å anonymisere deltakerne.

### ***3.7.1 Transkribering av observasjon***

Jeg forsøkte å strukturere observasjonstranskripsjonen på mange ulike måter, fra tematisk inndeling til helhetlig med utgangspunkt i klokkeslett på hendelser. Jeg endte opp med å dele transkripsjonen inn i to, for å skille mellom TIL-dagen generelt og elevens handlinger på TIL-dagen. Den første delen bestod av lærerens handlinger og utsagn, som ble bestående av enkelthendelser gjennom hele TIL-dagen for å beskrive TIL-dagen praktisert i denne klassen. Den andre delen omhandlet elevens handlingen og utsagn, både alene, med læringspartner og med lærere. Transkriberingen av observasjonsnotater ble gjort samme dag som gjennomføring. Jeg opplevde, i tråd med Thagaard (2013) at det var krevende å skille mellom beskrivelse og tolkning, og har i transkripsjonen etterstrebet å beskrive så åpent som mulig. Dette kan gi mulighet for andre tolkninger. Likevel vil transkripsjonen være basert på egne beskrivelser av hendelsene, og vil derfor være preget av vurderinger gjort underveis (Postholm, 2010). Slik kan beskrivelsene fremstå som indirekte representasjoner av virkelige hendelser.

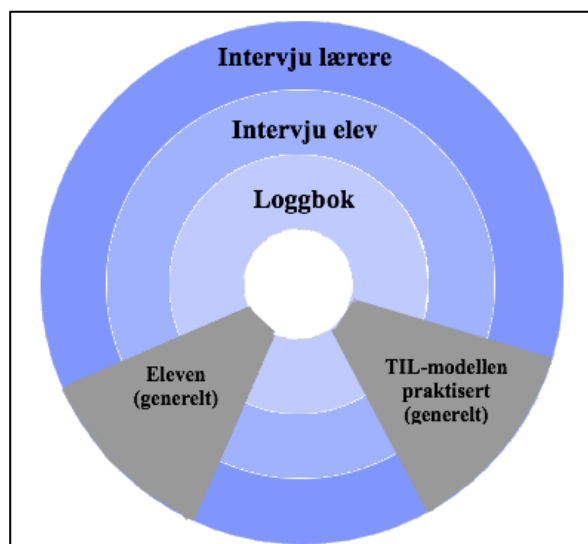
## **3.8 Analyseprosessen**

Prosessen med å analysere intervjuene og observasjonen var en ny erfaring for meg. Hva ville gi den mest strukturerte og hensiktsmessige måten å få frem et resultat som ville representere det datamaterialet jeg hadde? Og hvordan skulle jeg presentere mine fremgangsmåter? Det å redegjøre for en analyse i kvalitative studier, kan være utfordrende på bakgrunn av at analysearbeidet ikke er en lineær prosess (Mertens, 2005). Arbeidet består av mange parallelle prosesser, som transkribering, teori og egne refleksjoner. På dette grunnlaget valgte jeg tidlig i forskningsprosessen å notere memoer i forbindelse med arbeidet. Dette er i tråd med Dalen (2013) og Nilssen (2012), som begrunner bruk av memoer og loggbok for å sikre nedskrivning av refleksjoner og tanker forskeren har underveis i prosessen. Videre redegjør jeg for analyse av intervju og observasjon hver for seg, da de har ulike formål i studien.

### ***3.8.1 Analyse av intervju***

Bogdan og Biklen (2007) beskriver analysen i kvalitativ forskning som en prosess hvor forskeren systematisk og aktivt arbeider med sine data, for deretter å ordne datamaterialet i den

hensikt å komme frem til et resultat. Jeg startet analysearbeidet med å lese over alle transkripsjonene. Dette for å få en oversikt over hele datamaterialet. Nilssen (2012) fremhever at man ved bruk av transkripsjon mister tonefall og helhetsbildet. For å ha muligheten til å forstå datamaterialet i lys av dette, valgte jeg å høre på lydopptak og lese egne refleksjoner som ble skrevet direkte etter intervjusituasjonen. I tråd med Nilssen (2012) startet jeg med en åpen koding, hvor jeg gikk gjennom hvert enkelt transkripsjon, og noterte koder, i form av stikkord i margin. På denne måten blir det satt navn på hva informantene snakket om. Jeg forsøkte i denne delen av analyseprosessen å forholde meg tett opp mot empirien, da jeg helt systematisk ønsket at kodene som ble notert var ord og uttrykk som ble brukt av lærerne og eleven selv. Eksempelvis brukte lærerne ord som trivsel, kontakt og stolthet. Denne analyseprosessen foregikk samtidig på alt datamateriale fra intervjuene. Jeg leste gjennom transkripsjonene gjentatte ganger, og forsøkte aktivt å finne nye koder som kunne beskrive biter av datamaterialet. Underveis i denne delen av analysen opplevde jeg at ikke alle koder var aktuelle for problemstillingen. De kodene som fremsto å være ”på siden” av det jeg ønsket å fange opp gjennom selve problemstillingen omhandlet de generelle beskrivelsene av eleven og de som ga en generell beskrivelse av TIL-modellen. Det påpekes av Nilssen (2012) at analyseprosessen krever at forskeren vurderer hva som er ses som viktig for å besvare problemstillingen. Denne fordelingen av koder har jeg visuelt forklart i modellen nedenfor.



**Modell 1:** Systematisk fordeling av koder i datamaterialet fra intervjutranskripsjoner

Etter denne reduksjonen, ble kodene som gjensto gruppert med en hensikt av å finne mønster i datamaterialet. Eksempelvis ble kodene *uten å være avhengig av andre, mer selvstendig og styring på det selv* satt sammen til gruppen *selvstendighet*. Fejes og Thornberg (2009) viser til

at man som forsker må etterstrebe mønster på tvers av datamaterialet som kunne hjelpe til å skape mening i materialet. I steget videre prøvde jeg ut ulike analyseteknikker som tankekart, fargemarkering og sortering av lapper for å få kodene over til kategorier. Ved å holde kodene nært opp mot sitatet, ga dette koden riktig mening og meningen ble ikke mistet i prosessen. Jeg satt på dette tidspunktet igjen med 14 empirinære grupper med koder<sup>11</sup>. Gruppene, som viser til nivået mellom koding og kategorisering, ble bestående av grupper som eksempelvis ansvar, valg, initiativ og inkludering. Mason (2002) viser til en form for kategorisk inndeling, og ved bruk av denne metoden ble kodene satt inn i ulike kategorier som kunne representerte en helhet. Ved å se disse kategoriene opp mot datamaterialet, vurderte jeg, i tråd med Nilssen (2012), at kategoriene representerte datamaterialet og beskrev kjernen i materialet. Gjennom hele prosessen forsøkte jeg å være bevisst min subjektivitet og den forkunnskapen jeg hadde, for å sikre at jeg også oppdaget det som eventuelt lå i datamaterialet, som også kunne inngå som kjernen i materialet, men som ikke var like fremtredende. Dette blir forklart av Nilssen (2012) som å gå bak det åpenbare slik at datamaterialet kan ses på med flere blikk.

Min erfaring var at lærernes koder var mer direkte knyttet til teoretiske begreper, og når jeg da skulle se på mønsteret mellom kategoriene fra lærerne og kodene fra eleven, ble det derfor naturlig å legge hovedtyngden på lærernes kategorier. Kategoriene forandret seg underveis i prosessen, før jeg tilslutt fant fire kategorier jeg vurderte at utgjorde essensen i datamaterialet fra lærerne og eleven, og som ville bidra til å gi svar på studiens problemstilling. De fire kategoriene ble gitt navnene *tilhørighet*, *selvfølelse* og *mestringserfaringer*, *rollen til de voksne* og *selvstendighet og medansvar*. Sammenhengen mellom kategorier fra elevintervjuet og kategorier fra lærernes intervjuer presenteres i tabellen under:

Lærerintervju	Elevintervju
Tilhørighet	Trivsel Samarbeid
Selvfølelse og mestringserfaringer	Mestring Gjør mitt beste
Rollen til de voksne	Hjelp fra voksen
Selvstendighet og medansvar	Ordne selv Valg Ansvar

**Modell 2:** Sammenheng mellom lærernes og elevens kategorier

<sup>11</sup> Vedlegg 12 inneholder en oversikt over de 14 gruppene som kom frem underveis i analysen, mellom koder og kategorier.

### **3.8.2 Analyse av observasjon**

Analysearbeidet startet med å lese over transkripsjonene, som var renskrevet til deskriptive fortellinger. Valgene som ble gjort i analyse av observasjon var basert på tanken om å få en dypere forståelse for elevens sosiale og faglige handlinger på TIL-dagen, og kunne få tilgang til empiri som dekket TIL-dagen praktisert. Første del av transkripsjonsmaterialet var da også nettopp TIL-dagen praktisert. Denne delen skulle gi en forståelse for konteksten i denne studien. Dette ble ikke behandlet som resten av observasjonsmaterialet, men ble brukt for å gi utdypende innsikt til lærernes uttalelser under intervjuene, om sine erfaringer med TIL-dagen. Den andre delen, som omhandlet elevens handlinger på TIL-dagen ble analysert utgangspunkt i hovedkategoriene fra analysen av lærer- og elevintervju. Dette for å finne beskrivelser av hendelser som kunne støtte informantens uttalelser, og gi tykke beskrivelser til funnene.

## **3.9 Kvalitetssikring**

Kvalitetssikringen i kvalitative studier er sterkt basert på forskerens kompetanse og dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det stilles derfor krav til forskerens refleksivitet og forskerblikk gjennom gjennomføring av studien og fremstilling av data. En kvalitativ studie kan ikke bli gjennomført på samme måte en gang til (Nilssen, 2012). Nilssen (2012) påpeker at studiens kvalitet derfor er avhengig av dokumentasjon og transparens. Dette kan gjøres ved å synliggjøre og begrunne de valg som er blitt gjort gjennom studien. I denne studien har jeg lagt stor vekt på metodekapitlet, dette for å få frem de vurderinger og refleksjoner jeg har gjort gjennom prosessen. Ville en annen forsker kommet frem til de samme funnene som meg i datamaterialet? Har min forforståelse og mine antakelser underveis i prosessen påvirket de aktuelle funnene jeg har fått? Disse to spørsmålene vil belyses i det følgende:

### **3.9.1 Gyldighet**

Validitet omhandler tolkningen av datamaterialet, og gyldigheten til disse tolkningene. Målet med denne studien var å få innsikt i elevens og lærernes erfaringer av selvregulering innenfor rammen av TIL-modellen, gjennom intervju og observasjon. Begrensningene i kvalitativ forskningen er nettopp det å forske på andres subjektive forståelse, noe som ligger vanskeligst tilgjengelig (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig er forskningen påvirket av forskerens egen subjektivitet. For å sikre kvalitet i studien, valgte jeg å redegjøre for min egen forforståelse i eget avsnitt. Å forsøke å ha et reflektert forhold til denne subjektiviteten, og være bevisst hvordan den kan påvirke prosessen, fra problemstilling og intervjuguide til analyseprosessen.

Under intervjuene etterstrebet jeg å få et riktig bilde av deltakernes virkelighet. For å gjøre dette var det viktig å vektlegge intervjuet som en samtale. Samtidig fulgte jeg opp med oppfølgingsspørsmål, der jeg følte noe var uklart. Min bevissthet om å ikke lede informantene i bestemte retninger, var en utfordring. En annen utfordring var om jeg fulgte opp med oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Det å ha en forforståelse for temaet og noen mulige oppfølgingsspørsmål tilgjengelig under intervjuet var behjelpelig. Samtidig for å få frem et mest mulig riktig bilde, brukte jeg god tid og transkriberingsnøkler under transkriberingen, for å være så nøyaktig som mulig. Samtidig har jeg støttet meg til ulike verktøy for sortering og analyse av datamaterialet. For å sikre forskningsfunnene har jeg også brukt metodetriangulering, ved at mitt datamateriell både har bestått av observasjon og intervju for å få tykke beskrivelser (Postholm, 2010). I tillegg valgte jeg å benytte meg av member-checking, for å sikre at informantene ble gitt mulighet til å rette opp i eventuelle feil (Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en kvalitativ intervjustudie sin kvalitet, er avhengig av resultatene som presenteres. I presentasjonen av funnene, ble det gjort vurderingen av meg som forsker. Bevisst og ubevisst står jeg i fare for å velge ut observasjoner eller uttalelser som jeg oppfatter er riktig. Jeg bestrebet meg å være bevisst dette i fremstillingen av datamaterialet. Tjora (2012) påpeker at den viktigste kilden til gyldighet, omhandler om forskningen og tolkningen kan forankres i annen forskning. Jeg har etterstrebet å se mine funn i lys av tidligere forskning. Dilemmaet som viste seg, var mangelen på forskning innenfor tematikken. Av denne grunn ble jeg avhengig av å støtte meg opp mot generell forskning, fremfor synspedagogisk forskning. Dette for å støtte opp under at funnene representerer den virkeligheten som har blitt studert.

### **3.9.3 Overførbarhet**

Generalisering i en eller annen form, er et mål innenfor det meste av samfunnsforskningen (Tjora, 2012). Overførbarhet omhandler om de funnene forskeren gjør i sin studie, også kan være gjeldende i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Jeg valgte en kvalitativ tilnærming med intervju og observasjon som metode, da jeg vurderte at dette ville gi best mulighet for å besvare studiens problemstilling. Både elevens og lærernes erfaringer og opplevelser er subjektive forhold, som ikke kan valideres ved objektive målinger. Det må tas hensyn til noen metodiske svakheter i vurdering av resultatene. Det må for det første tas hensyn til konteksten, som er knyttet til TIL-modellen i praksis, utvalget er også fra kun en skole i en kommune, samtidig som det må tas hensyn til antall deltakere. Thagaard (2013) påpeker allikevel at en studie kan være overførbar med tanke på hva vi kan lære av forskningsresultatene.

Overførbarheten til denne studien er derfor avhengig av i hvilken grad leseren forstår egen eller andres situasjon i beskrivelsene, og dermed kan generalisere fra rapporten, og vinne innsikt i muligheter og utfordringer ved TIL-modellen i praksis. Ansatte som arbeider med synspedagogikk eller spesialpedagogikk kan trekke kunnskap fra både lærerne og elevens uttalelser, og studien kan dermed bidra til innsikt på feltet for å støtte opp under en utvidet forståelse for fenomenet selvregulering og for opplæringstilbudet for en elev med sterkt nedsatt syns eller blindhet. Samtidig kan resultatene støtte opp under kunnskap om potensialet og utfordringene som ligger i TIL-modellen.

### **3.10 Etske betraktninger**

Forskningsetikk er et mangfoldig sett av normer, institusjonelle ordninger og verdier som gir regulert vitenskapelig virksomhet (NESH, 2016). Forskningsprosessen er basert på tillit mellom informant og forsker. Det er særlig noen punkter som reflekterer etikk i forskningsprosessen. Disse omhandler blant annet informert og fritt samtykke og respekt for menneskeverdet (NESH, 2016). Forskningsstudien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og prosessen er gjennomført i henhold til disse retningslinjene. I tråd med Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skal forskning som inkluderer mennesker, kun settes i gang etter at deltakerne gir sitt samtykke (NESH, 2016). Dalen (2013) understreker at forskeren selv har det fulle ansvaret for å ivareta deltakerne gjennom hele forskningsprosessen. Jeg ivaretok dette prinsippet om informert og frivillig samtykke.

Da det i denne studien har blitt gjennomført observasjon og intervju med en elev, som er under 15 år ble det tatt noen ekstra forhåndsregler for elevens krav på beskyttelse. For det første ble det gitt mer konkret muntlig informasjon, samtidig stilte jeg spørsmålet om samtykke flere ganger i løpet av prosessen hvor eleven hver gang aksepterte deltakelse. Jeg fulgte også hovedregelen om å motta samtykke fra foresatte. Disse retningslinjene er i tråd med NESH (2016) med hensyn til beskyttelse av barn. For å ivareta deltakerne og skolene i studien, ble alle anonymisert fra oppstarten av forskningsstudien og all data ble behandlet konfidensielt for å beskytte deltakere og institusjon. Samtidig har jeg vært påpasselig for å sikre at datamateriell og annen informasjon ikke har kommet på avveie (NESH, 2016).

## Kapittel 4. Presentasjon av funn

Problemstillingen for denne studien er:

*Hvilke erfaringer har en elev med blindhet og hennes lærere om TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?*

Funnene som kom frem under analysen vil i det følgende bli presentert inndelt i to hovedavsnitt, ment å besvare problemstillingen. I første avsnitt presenteres eleven Marte og TIL-modellen slik den praktiseres i klasserommet. Dette avsnittet er basert på observasjonene, samt elevens og lærerens erfaringer slik de kom frem gjennom intervjuene. Avsnittet vil utgjøre et viktig bakteppe for leseren, som grunnlag for det neste hovedavsnittet, der fire kategorier presenteres; *tilhørighet, selvfølelse og mestringserfaringer, rollen til de voksne og selvstendighet og medansvar*. Kategoriene er utledet av intervju med lærerne. I tillegg er de analysert med støtte i intervju med eleven. Disse fire kategoriene er basert på elevens og lærernes erfaringer, slik de trådte frem gjennom intervjuene, og beskriver derfor tyngden i datamaterialet. Bakteppet der eleven Marte og praktiseringen av TIL-modellen presenteres, og de fire kategoriene, skal til sammen besvare studiens problemstilling.

Uttalelsene og beskrivelsene som blir beskrevet og tolket under, kommer direkte fra det transkriberte materialet. Informantene reflekterte noe ulikt fordelt i de ulike spørsmålene og tematikkene. Noen uttalelser får frem essensen i funnene bedre enn andre. Uttalelser fra noen informanter vil derfor kunne refereres oftere enn uttalelser fra andre. Som tidligere nevnt, er informantene anonymisert med fiktive navn. Samtidig har jeg valgt å omtale Oda og Emma, felles som lærere på grunnlag av at dette gjør fremstillingen mer forståelig og lesbar.

### 4.1 Presentasjon av eleven og TIL-modellen praktisert

Det vil her først bli presentert beskrivelser av eleven, som er basert på det lærerne forteller. Presentasjonen av eleven har til hensikt å gi leseren en forståelse for elevens forutsetninger. Videre belyses lærernes erfaringer og opplevelser med TIL-modellen i egen klasse. Studiens hensikt har ikke vært å studere TIL-modellen slik den står presentert i litteraturen, men slik den *erfares* av elev og lærere. Av denne grunn ble dette aktuelt å presentere TIL-modellen praktisert, da denne konteksten er unik og bundet til lærernes oppfatning av TIL-modellen og tilpasning til sin klasse og sine elever (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 2013).

#### 4.1.1 Eleven ”Marte”

Marte er elev på skolens mellomtrinn. Lærerne beskriver henne som blid, sosial, intelligent og omsorgsfull. Når det gjelder det faglige, så forteller lærerne at hun kun trenger å høre en ting en gang før hun husker det. Marte er blind, og lærerne forteller at hun trenger mer tid enn andre elever, både når det gjelder å lese punktskrift og å få oversikt. Marte har vært avhengig av hjelp og veiledning til praktiske gjøremål, og har ut fra det lærerne forteller blitt vant til at en voksen forteller henne hva hun skal gjøre. Lærerne beskriver dette på følgende måte:

*Hun har vært veldig vandt til å ha en som setter henne i gang og forteller henne hva hun skal gjøre akkurat der og da, og når instruksjonen slutter, så sitter hun helt passiv og venter, eller hun satt helt passiv og bare ventet på neste instruksjon. (Emma)*

Utsagnet illustrerer forholdet mellom lærerne og eleven, og hvordan balansegangen av denne interaksjonen utspiller seg i klasserommet. Utsagnet belyser at balansegangen handler om at læreren gir Marte en instruksjon, og Marte følger opp denne instruksjonen under sin aktivitet. Det er en tydelig tendens i datamaterialet at lærerne reflektere over denne balansegangen. Det lærerne uttrykker som ”passivitet” forklares som en for tett kontakt mellom de voksne i klassen og Marte. Videre i utsagnet utdypes passiviteten med at Marte venter på instruksjon. Det fremgår som en tydelig tendens i datamaterialet at lærerne assosierer passivitet med at Marte sin blindhet gir en utfordring for hennes selvstendighet, og at de opplever at hun derfor er veldig glad i å være sammen med de voksne. Ved spørsmål om hva som kan være grunnen, uttrykte lærerne at en voksen gir Marte bekræftelse og en følelse av trygghet. Med dette menes det at de voksne er bevisst Marte sin blindhet, og de konsekvensene det har for å forstå det visuelle som omgir henne. Lærerne forteller at de voksne forklarer det visuelle for henne, som hvor andre elever er i friminuttet. Det kan tyde på at dette gir Marte en oversikt over verden rundt henne, som kan assosieres med det lærerne forklarer som trygghet i skolehverdagen.

Lærerne beskriver videre sine opplevelser og erfaringer med Marte sin sosiale omgang med medelever:

*«Hun begynner å bli et veldig ensomt barn, hun vet det kanskje ikke selv. Nei for det er jo det, når du ikke ser, så har du egentlig ikke så mye å sammenligne med». (Oda)*

Utsagnet illustrerer at det kan være en utfordring for Marte å oppnå sosial tilhørighet. Med dette menes det sosiale i friminuttet og samarbeid og interaksjon i klasserommet. Den tydelige tendensen i materialet viser til at lærerne ofte viser tilbake til denne utfordringen, og begrunner



det med at medelevene er usikre på hvordan de skal forholde seg til en elev som er blind, og at de av den grunn velger de å trekke seg unna fremfor å gjøre noe de kanskje opplever som ufølsomt eller galt. Lærerne reflekterer rundt denne usikkerheten hos andre elever og påpeker at dette er noe de har arbeidet med å forebygge ved å blant annet forsøke å veilede elever, samt å selv trekke seg unna i sosiale situasjoner. Dette kan tyde på at lærerne reflekterer rundt og vurderer sin egen rolle og praksis, for å gi eleven tilgang til det sosiale, samtidig som de forsøker å tilrettelegge for at eleven kan handle selvstendig.

#### **4.1.2 Presentasjon av TIL-dagen**

Det er tidligere, i denne rapportens teoridel, blitt redegjort for TIL-modellen. Nedenfor beskrives lærernes erfaringer med ”TIL-dagen”, slik de selv kaller det; når modellen er implementert i deres klasseromspraksis.

Da lærerne ble stilt spørsmål om hvordan de ville beskrive TIL-modellen i praksis, gir de følgende beskrivelse:

*Det er jo et arbeidsprogram, et tilpasset arbeidsprogram, der alle tilsynelatende jobber mye med det samme, men at du kan få lagt inn veldig mye forskjellig innhold og tilpasning, innenfor hvert enkelt fag. Men det gjøres på en forhåpentligvis lite synlig måte da. At alle arbeidsplaner ser like ut, og at elevene jobber i det samme rommet, og jobber med et arbeidsprogram som ser likt ut, sånn visuelt (Oda)*

Sitatet trekker tydelig frem mulighetene som TIL-modellen gir for tilpasning for alle elever. Dette bygger opp under lærerens mulighet for å differensiere arbeidsoppgaver. Slik det beskrives i teorikapitlet er denne muligheten tilstede på grunnlag av TIL-modellens rammer for fleksibilitet og bruken av en individuell arbeidsplan for hver elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre i utsagnet beskriver hun at elevene ”tilsynelatende” arbeider med like oppgaver. Dette assosierer hun senere i datamaterialet med at arbeidsplanen, TIL-blomsten, er visuelt lik for alle, og at hun som lærer får lagt inn tilpassing til hver enkelt elev inn i denne arbeidsplanen. Det kan tyde på at lærerne vektlegger positive erfaringer med TIL-modellens arbeidsplan og at TIL-modellen legger til rette for at lærerne både ser enkelteleven gjennom tilpasset opplæring og samtidig ser eleven i læringsfellesskapet. Denne fleksibiliteten gir ifølge lærerne også andre muligheter. Lærerne trekker frem elevenes muligheter for å selv planlegge sin skoledag, eksempelvis når de ønsker å gjennomføre samarbeidsoppgaver eller hvile- og avvekslingsoppgaver. Slik gjenspeiler hun det som blir referert til som en viktig del av TIL-modellens formål, medbestemmelse, ansvar og elevsamarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Når lærerne reflekterer rundt TIL-modellen, så beskriver de muligheter for elevene, og det å skulle favne det elevmangfoldet som er i klassen. De formidler at man i modellen får støtte til å møte hver enkelt elev sine forutsetninger, og at de tar utgangspunkt i dette når elevens arbeidsplan, den visuelle blomsten, blir laget. Når det gjelder forholdet mellom enkelteleven og eleven i læringsfellesskapet, beskriver lærerne følgende:

*Jeg tenker det der å få lov til å være på samme nivå som de andre barna, uten at du egentlig er det, men sant, det ser sånn ut for alle. (Oda)*

Utsagnet illustrerer at modellen legger til rette for elevmangfoldet i læringsfellesskapet, og støtter opp under tidligere tolkning om at lærerne erfarer at TIL-dagen støtter lærerne i å differensiere undervisningen. Det lærerne her forteller tyder på at elevene gjennom TIL-modellens rammer får erfaringer med at det å være på sitt eget nivå er i orden. Dette kan ses opp mot det myldrende og aktive læringsmiljøet som går fram av studiens empirigrunnlag gjennom innsamlet observasjoner i klasserommet:

Oda og vikaren går rundt til elevene i klassen. Noen elever sitter på stolen sin og rekker opp hånden. Andre elever går rundt i klasserommet. Fem ulike læringspartnere sitter med hodene mot hverandre. På pulten ligger det ark med engelskoppgaver eller samfunnsfagoppgaver. Andre elever leser i en bok de har foran seg på pulten.

Utsagnet og beskrivelsen fra klasserommet gir et inntrykk av at det ligger en mulighet at dette aktive læringsfellesskapet implisitt kan forebygge stigmatisering og segregering. TIL-modellens formål kan ses direkte opp mot dette, da det kan ses som en del av det å ivareta elevens positive selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 2013). En klar tendens i datamaterialet er at lærerne påpeker at stort sett arbeider elevene med sitt program hele dagen, enten dette er individuelt eller samarbeid med medelever, og forteller videre at de erfarer at elevene trives med denne måten å arbeid på. Denne trivselen kan ha grunnlag i det medansvaret elevene blir gitt, eller for eksempel TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering.

TIL-modellen skal tilrettelegge for medansvar for elevene. Dette vil måtte innebære at lærerne praktiserer en balanse mellom tilrettelegging og veiledning av elevene, og å gi rom for elevens medansvar (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I sammenheng med balansegangen mellom veiledning fra lærer og elevens mulighet for medbestemmelse og ansvar, trekker lærerne frem:

*For de må jo ha muligheten til å mislykkes hvis at de skal lykkes en gang. Så vi synes kanskje ikke vi har tid til å la dem mislykkes. Og kanskje heller ikke har troa på at dem er moden nok til å være der selv heller, at de kan ta ansvaret selv. (Emma)*

Utsaget illustrerer utfordringen som lærerne står ovenfor når det gjelder å oppnå en balanse mellom å bestemme for elevene og å gi de rom å ta et ansvar for egen læringsprosess. Utsagnet viser at lærernes erfaringer er at de ikke har tid i skolehverdagen til å la elevene erfare det å mislykkes, selv om de vet at det er nettopp på denne måten elevene faktisk kan få muligheten til selv å lykkes. Det er en tydelig tendens i datamaterialet at lærerne reflekterer over hvordan elevens muligheter relatert til TIL-modellen kommer an på deres egen tilrettelegging. Slik trer det frem at lærerne er bevisst sin egen rolle og praksis. Videre i utsagnet beskrives det at lærerne ikke helt "har troen på" elevene. Implisitt er det lett å assosiere at det er fenomenet tillit eller mistillit lærerne her er inne på. Hun forteller at de prøver å gi slipp på å ha det fulle og hele ansvaret, til å gi elevene medansvar i sin egen læring. Dette kan tyde på at det er uvant for lærerne å praktisere medansvar og selvbestemmelse for elevene, at TIL-modellen som ramme for opplæringen utfordrer dem på å gi denne tilliten til elevene. Samtidig ser det ut til at lærerne med erfaringer over tid, ønsker å endre sine roller og praksis for å få det til, fordi de ser at elevene trives og motiveres for læring når de gjør det.

Lærernes erfaringer med å gi elevene tillit og medansvar, gjenspeiles i vurderingsfasen. Dette kommer fram av empirigrunnet fra observasjoner i klasserommet:

Oda: "Da er det ryddetid. Etter det skal vi ta vurderingsskjema, og i dag skal vi snakke nøye om hvorfor dere har satt kryssene der dere har gjort. Alle skal få lov til å si noe". 12 elever rekker opp hånda.  
Elev1: "Fornøyd med matte. Klarte noen vanskelige oppgaver."  
Elev2: "Litt lite arbeidsoppgaver. Passe vanskegrad da."  
Marte: "Jeg er veldig fornøyd med arbeidsinnsatsen min, sånn fordi jeg ble ferdig med hele blomsten min. Så jeg er kjempeglad." (...)

I denne samtalen setter læren fokus på hvorfor-spørsmål, jeg tolker dette som at hun bevisstgjør elevene på det å reflektere over de svar de gir i vurderingsskjemaet. Samtidig får elevene reflektere over egne mestringsopplevelser i løpet av dagen. Beskrivelsen illustrerer hvordan elevene kan vurdere egne forventninger, sin egen aktivitet og innsats i løpet av dagen. Det kan tyde på at når det blir gitt en mulighet for å ta medansvar for deres egen læring og erfarer dette medansvaret, så får de tilgang til mestringserfaringer og eierskap til eget produkt. Dermed kan medansvaret assosieres med begrepet selvrefleksjon og selvbestemmelse, som Skaalvik og

Skaalvik (2013) trekker frem som viktige prinsipper for å ivareta og fremme elevenes selvoppfatning og motivasjon i læringsprosessen. Hvordan vet barn at de lykkes eller mislykkes? Elever er disponert for å ta i bruk sosial sammenligning for å finne ut av det, noe som å se hva andre har gjort for så å vurdere egne resultater ut fra dette (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Observasjonen i klasserommet viser at elevene vurderer sin mestring ut på grunnlag av en visuell helhet, eksempelvis om det var en stor eller liten mengde oppgaver. For en elev med blindhet, kan dette imidlertid være vanskelig. Marte uttrykker at hun er ”veldig fornøyd med arbeidsinnsatsen” fordi hun ble ferdig med alle førstegradsoppgaver. Hennes mestringsfølelse viser seg å kunne være avgrenset til den sekvensielle oversikten om hun har gjort alle arbeidsoppgaver på arbeidsplanen eller ikke, i motsetning til vanskegrad eller mengde.

Lærernes erfaringer av TIL-modellen praktisert tyder på at de vektlegger TIL-modellens potensial for å støtte opp elevers positive selvoppfatning, medansvar i egen læring og lærernes mulighet til å møte hver enkelt elev sine forutsetninger og tilrettelegge for samarbeid. For en elev med blindhet kan kanskje TIL-modellens potensial nettopp ligge i disse prinsippene, da det beskrives om eleven at hennes blindhet nettopp gir en utfordring for selvstendighet.

## **4.2 Premisser for selvregulering i TIL-modellen**

Analysearbeidet ledet meg som allerede nevnt frem til fire kategorier; *Tilhørighet, mestringserfaringer og selyfølelse, rollen til de voksne og selvstendighet og medansvar*. Kategoriene er utledet av intervju med lærerne. I tillegg er de analysert med støtte i intervjuene med eleven. Elevens subjektive opplevelse og stemme tilførte viktig innsikt om TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering, av denne grunn vil elevens erfaringer bli presentert først under hver kategori. Deretter vil lærernes erfaringer presenteres, da disse utsagnene inneholder mer overordnede refleksjoner omkring elevens erfaringer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering. Under hver kategori vil empiri fra observasjonene i klasserommet presenteres som støtte til erfaringene. Dette for å beskrive handlinger fra klasserommet. Det er viktig å påpeke at de ulike kategoriene til tider kan være gjensidig påvirkende faktorer.

### **4.2.1 Tilhørighet**

En kategori som kom frem i analysearbeidet av datamaterialet viste til elevens sosial og faglig tilhørighet. Det kan tyde på at TIL-modellens tilrettelegging for samarbeidsoppgaver er

verdifull for Marte, da dette gir henne mulighet til å komme i kontakt med medelever under arbeidet i klassen. Dette kan ses å støtte hennes følelse og opplevelse av tilhørighet i sitt miljø.

Marte uttrykker selv at det å samarbeide med andre elever er positive erfaringer for henne:

*Vi kan hjelpe hverandre og snakke hverandre gjennom det, og bare gjøre oppgavene. Sånne oppgaver (samarbeidsoppgaver) er jo veldig fint å ha på TIL-dag. (Marte)*

*Det går helt bra å jobbe med andre, jeg synes det bare er koselig jeg, å ha selskap og jobbe med andre. (Marte)*

Utsagnet illustrerer at Marte trives med måten TIL-dagen tilrettelegger for samarbeid. Marte beskriver at samarbeidet gir henne en opplevelse av å ha selskap og mulighet for å snakke med medelever. Dette kan forstås som at hun erfarer en opplevelse av positiv emosjonell kontakt i samarbeidsaktivitetene på TIL-dagen. Implisitt kan dette assosieres med begrepet tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Videre i utsagnet forteller Marte at samarbeidsoppgavene åpner for at de kan ”snakke hverandre gjennom det”. Det gis inntrykk av at hun bruker språket som et verktøy i elevsamarbeidet, og på grunnlag av at Marte er blind, så viser dette tydelig til at det muntlige språket er av stor betydning for at hun skal oppleve kontakt med andre. På denne måten blir bruk av det muntlige språket under samarbeid en viktig opplevelse av tilhørighet for Marte.

Lærerne forteller om TIL-modellens rammer og forventninger om samarbeid mellom elevene. Dette kommer til uttrykk i utsagnene nedenfor:

*Når vi har TIL-dag så får Marte de samme samarbeidsoppgavene som de andre. Det er forventet at hun skal samarbeide med læringspartneren sin. Læringspartneren vet at han skal samarbeide med Marte. Om det kan være på et litt annet vis, så vet de at de skal ha kontakt. (Oda)*

*TIL-dagen og samarbeidsoppgavene som ligger inn i det programmet sikrer Marte kontakt med jevnaldrende. (Oda)*

Utsagnene illustrerer de muligheter som lærerne ser når det gjelder Marte sin kontakt med jevnaldrende. Lærerne gir uttrykk for at både læringspartner og Marte vet at de skal samarbeide. Dette gir et inntrykk av at det ligger forventninger innvevd i TIL-modellens rammer, og dermed at denne type aktivitet med læringspartner er systematisk innlemmet av lærerne på TIL-dagen. Videre i utsagnet beskriver lærerne at denne tilretteleggingen og forventningene ”sikrer” Marte interaksjon med sine medelever, og at hun får mulighet til å få

positive erfaringer med medelever. Dette begrunner hun med at det ikke er noe krav om tett samarbeidet i andre dager. Det kan tyde på at TIL-modellen som ramme utfordrer og setter krav til samarbeid og interaksjon både for lærere, Marte og medelever.

Lærene forteller at Marte gjennom TIL-dagen får mulighet til å oppleve likhet i det arbeidet hun og andre medelever gjennomfører. Det fremgår av uttalelsen nedenfor:

*(...) Ellers så jobber hun mer og mer likt som de andre tenker jeg, altså det skal ikke være noe forskjell på hennes TIL-dag og de andre sin TIL-dag. Det er bare det at hun bruker eget utstyr. (Oda)*

Utsagnet illustrer lærernes ønske om at Marte skal ha lik rett til deltakelse som sine medelever, og at de strever etter å oppnå likeverd. I utsagnet beskriver hun at den eneste forskjellen er hennes bruk av hjelpemidler, ”hun bruker eget utstyr”. Med dette refererer hun til bruk av datamaskin, egne bøker med punktskrift og annet tilrettelagt utstyr som elever med sterkt nedsatt syn og blindhet har rettighet til i opplæringen (Opplæringslova, 1998). Tendensen i datamaterialet viser at lærerne reflekterer over elevens mulighet til å være like aktiv deltakende som sine medelever relatert til TIL-modellen. Det kan tyde på at lærerne etterstreber å oppnå at Marte får erfare deltakelse og likeverd i TIL-dagen, og at de på denne måten tilrettelegger for at eleven skal oppleve tilhørighet. Videre i sine beskrivelser forteller lærerne at det er en utfordring å inkludere medelever i Marte sine arbeidsmåter. Uttalelsen under illustrerer at dette er noe de er bevisst på og forsøker å arbeide med:

*Utfordringene ligger i det spesialutstyret Marte har. Våre utfordringer med å legge til rette for elevsamarbeid, når medelevene ikke er vant til hjelpemidlene. En slik tilrettelegging kan gjøre at hun kan inkludere medelever i sine arbeidsmåter, for eksempel å vise frem utstyret sitt. (Oda)*

Utsagnet forteller eksplisitt om en utfordring lærerne står ovenfor når det gjelder å tilrettelegge for et positivt elevsamarbeid for Marte og hennes medelever. Hun viser til at utfordringen er basert på de hjelpemidlene Marte har bruk for i sin skolehverdag. Den tydelige tendensen i datamaterialet viser til at lærerne reflekterer og vurderer denne utfordringen, og ser at det finnes muligheter dersom lærerne implementerer hjelpemidlene som en aktiv del i elevsamarbeidet. Utsagnet belyser at lærerne kan tilrettelegge slik at Marte kan vise frem sine hjelpemidler til medelever. Det kan tyde på at lærerne vektlegger å legge til rette for å redusere en type barriere, slik at Marte skal få en god opplevelse av samarbeidet. Denne måten å inkludere medelever i Marte sine hjelpemidler kommer frem i observasjonene. Teksten

nedenfor beskriver samarbeidet mellom Marte og hennes læringspartner når de skal starte opp arbeide med en av oppgavene på blomsten:

Marte: ”Stian, nå er jeg klar for å arbeide.”

Stian henvender seg til Oda.

Oda: ”Stian blir sekretæren din Marte. Da tenker jeg, Marte og Stian at dere bestemmer dere for tre guder, hører lydboka gjennom sammen og diskuterer. Så skriver Stian svarene etterpå.”

Observasjonen beskriver at Oda bidrar med å fortelle Marte og læringspartneren hvordan de kan løse dette samarbeidet. Denne arbeidsfordelingen viser at lærerne prøver å løse denne utfordringen på best mulig måte, slik at utfordringen snus til en mulighet for elevsamarbeid og en positiv erfaring for både Marte og læringspartneren. Det kan tyde på at TIL-modellens rammer bidrar til at lærerne reflekterer rundt denne utfordringen, og de muligheter som kan ligge i TIL-dagen både for elevsamarbeid. Lærerne gir et inntrykk av at denne tilretteleggingen er en forutsetning for å støtte opp under at Marte får positive erfaringer med samarbeid og oppleve en følelse å være verdsatt og akseptert, selv med bruk av hjelpemidler, og dermed får mulighet til å erfare tilhørighet.

#### **4.2.2 Mestringserfaringer og selvfølelse**

Både lærerne og eleven selv trekker frem at det å arbeide under TIL-modellens rammer er positivt for selvfølelsen til Marte, som at hun får mer tro på seg selv og at hun opplever en glede når hun får til arbeidsoppgaver. Denne kategorien blir her derfor omtalt som mestringserfaringer og selvfølelse.

Marte legger vekt på at hun ofte blir glad når hun på TIL-dagen klarer å gjennomføre arbeidsoppgavene og arbeidsplanen. Dette fremgår av utsagnene nedenfor:

*Når jeg har strevet med en oppgave og får den til, så tenker jeg: yes, jeg fikk det til. Så blir jeg glad, jeg blir glad når jeg får til ting. (Marte)*

*Hver gang jeg klarer å få gjort hele blomsten, så blir jeg kjempeglad. Da pleier jeg å si til Oda at nå har jeg gjort ferdig alle ”må gjøre-oppgavene”, så er det bare ”pauseoppgaver” igjen. Det er jo veldig fint! Blir det sånn i dag, blir jeg glad! (Marte)*

Uttalelsene ovenfor viser at Marte selv legger vekt på sine erfaringer med å mestre de oppgavene som ligger i sin arbeidsplan på TIL-dagen. Det kommer frem av datamaterialet at hun gjennom å gjennomføre det som er ventet av henne, får en følelse av å være glad. Dette kan

implisitt ses opp mot begrepet mestring. Det viser seg at den strukturen og oversikten som ligger innrammet i TIL-modellen, sammen med klart definerte arbeidsoppgaver, gir Marte kontroll over det hun skal gjøre i løpet av et gitt tidsrom. Funnene gir inntrykk av at medansvaret og tilliten Marte blir tildelt, kan gi henne et økt eieforhold til egen mestring. Hun opplever kanskje i større grad at mestringen er hennes, og ikke gitt henne gjennom støtte fra noen andre? Denne mestringsfølelsen av å fullføre alle førstegradsoppgaver blir beskrevet i observasjonen nedenfor, hvor Marte og hennes lærer har en samtale:

Marte: ”Jeg ser ikke at det er noe mer på blomsten. Hele blomsten er tom.” Marte beveger og vifter med armene. Oda: ”Hva synes du om det da?” Marte: ”Det er jo helt fantastisk da.” (Smil om munnen, latter og armer i bevegelse)
---

Samtalen gir et eksempel hvor Marte ikke finner noen arbeidsoppgaver igjen på blomsten, og dermed begynner å bruke kroppsspråk til å signalisere sine tanker og følelser. Hun lykkes med å fullføre alle førstegradsoppgaver. Marte forteller i utsagnet om at hun ikke ”ser” noe mer på arbeidsplanen. Dette illustrerer at hun bruker fingrene for å se hva hun har gjort av oppgaver. Ut fra Marte sitt kroppsspråk kan det tyde på at hun er fornøyd med det hun har klart å gjøre.

Lærerne erfarer at et viktig vendepunkt for Marte er å bli gitt mulighet til å stole på seg selv. Dette omhandler å få positive erfaringer med å se resultater hun selv har hatt ansvar for. Når lærerne gir Marte medansvar, så gir de henne en mulighet til å bli mer bevisst sammenhengen mellom ansvaret og resultatet. Det er derfor interessant at lærerne gjennomgående formidler at de opplever nettopp dette på TIL-dagen. Dette belyses i utsagnene nedenfor :

*Det med selvstendighet, hun har fått tro på seg selv og større oversikt over arbeidsoppgavene hun skal gjøre, ja, tro på resultatene i det hun gjør, (..) hun har jo sånn energi når hun skal sette i gang og sånn, og ja, bare positivt for henne. (Emma)*

*Hun har behov for bekreftelse med en gang på at svaret hun har skrevet, er riktig. Og det tror jeg hun har hatt veldig godt av nå, og bare jobbe på, for det har jeg sagt til henne, nå skal du ikke tenke på om det blir riktig, bare jobb, stol på deg selv. Og det tror jeg at jeg ser, at hun får litt sånn senka skuldre og syns det er greit altså(...). (Oda)*

I utsagnene ovenfor reflekterer lærerne over om sine opplevelser av Marte sine erfaringer av å stole på seg selv i sitt faglige arbeid. I det øverste utsagnet forteller lærerne om hvilket inntrykk hun har av Marte sin selvfølelse på TIL-dagen. Hun beskriver om sin opplevelse av at Marte har fått tro på seg selv, og de resultatene hun leverer. Slik det fremgår av utsagnet ovenfor ser



hun dette opp mot Martes tidligere behov på bekreftelse fra voksne på faglig arbeid. Marte har fått mulighet til å arbeide mer selvstendig, slik at hun må stole på det arbeidet hun selv gjør. Når lærerne forteller om Marte sitt tidligere behov på bekreftelse, kan det tyde på at den omsorgen som tidligere har blitt gitt kan ha hatt en negativ innvirkning på Marte sin opplevelse av kontroll over eget skolearbeid og resultat. Hennes tidligere behov for bekreftelse må dermed også forstås i dette lyset. Det kan ha bakgrunn i at Marte ikke har erfart reell mestring, men heller mestring gjennom læreren, på den måten at læreren har utført oppgavene for Marte heller enn at hun har fått utføre de selv. Gjennom TIL-dagens rammer uttrykker lærerne at Marte har kontroll over sitt arbeid, og blir veiledet til å stole på seg selv, og med dette har også lærerne blitt bevisst viktigheten av at Marte opplever å mestre arbeidsoppgavene. Tendensen i datamaterialet viser hvordan økt tilrettelegging og bevissthet hos lærerne, gir rom for medansvar og selvstendighet, som støtter hennes mestringserfaringer og dermed selvfølelsen.

Lærerne beskriver helt konkret at de synes å se at når Marte får oppleve et større ansvar i egen skolehverdag, så opplever hun også økt stolthet knyttet til skolearbeidet:

*Selvfølgelig, når hun har ansvaret selv, og det er hennes produkt og hun har gjort alt sammen, så føler hun jo stolthet over det hun gjør, det gjør hun nok. (Emma)*

Dette utsagnet illustrerer lærernes sin bevissthet og opplevelse av Marte sine erfaringer når hun får medansvar. Marte gis av TIL-modellens rammer og lærerne et ansvar for å gjennomføre de oppgaver som er forventet fra arbeidsplanen, og dermed gis hun bevisst et medansvar for egen læring. Tendensen i datamaterialet viser at Marte gjennom TIL-modellen setter i gang og gjennomfører arbeidsoppgaver gjennom sine handlinger, som kan gi eget ønsket resultat. Lærerne forteller videre om sin opplevelse av at Marte føler stolthet over det hun gjør. Dette kan assosieres med begrepet mestring. Gjennom dette medansvaret gir hun selv en innsats for å lykkes med en oppgave, og bruker sine strategier. Det kan tyde på at dette arbeidet gir Marte en stolthet over eget arbeid, som kan utgjøre mestringserfaringer. På denne måten kan det virke som at medansvaret Marte får gir næring til egen selvfølelse.

#### **4.2.3 Rollen til de voksne**

Det har tidligere i empirikapitlet kommet frem at Marte generelt har vært avhengig av voksne, og deres bekreftelse på faglig arbeid. Det har også blitt trukket frem av lærerne at kontakten mellom dem og eleven har vært veldig tett opp gjennom årene. En fjerde kategori som kommer frem i datamaterialet, beskriver de voksens rolle i TIL-modellens rammer. Med de voksnes

rolle menes her kontakten mellom Marte og lærerne, samt lærernes kontakt med henne.

Marte forteller om sin opplevelse av de voksnes rolle under TIL-dagen og hun beskriver sin erfaring som følgende:

*Oda er jo mest hos meg når vi har vanlige dager, for at på TIL-dagen pleier jeg å jobbe litt alene. Men, det gjør ikke så mye (Marte).*

Utsagnet illustrerer hvordan Marte opplever en endring i de voksnes rolle på TIL-dagen og ved vanlige dager. Det Marte gir uttrykk for her kan assosieres med at hun arbeider mer selvstendig på TIL-dagen. Hun forteller videre at dette ikke gjør så mye, som kan knyttes opp mot at hun ikke føler at dette påvirker hennes situasjon så mye under TIL-modellens rammer. Det kan tyde på at Marte får positive erfaringer med denne uavhengigheten, som dermed kan forsterke et ønske om å være mer selvstendig i sin skolehverdag generelt.

Lærerne formidler et ønske om å være til hjelp for Marte, dette belyses i utsagnet nedenfor:

*Så det er veldig lett å ønske å ta over, du ønsker å hjelpe til, mens du heller gjør det motsatte. Altså Marte får bekreftelse på at hun trenger hjelp for å samarbeide, de andre ungene ser at Marte er så spesiell at når vi skal samarbeide med henne, så er vi nødt til å ha hjelp av en voksen. Det er slike signaler du sender, men du vil egentlig bare hjelpe til. (Oda)*

I utsagnene betones en utfordring som lærerne står ovenfor når det gjelder å finne en balanse mellom å hjelpe til lært hjelpeløshet og støtte opp under selvstendighet. Lærerne forteller at det er ”veldig lett å ta over”. En slik omsorgsrolle er noe som kan ses nærmest som et instinkt hos læreren når man møter en elev som ikke ser, og et ønsket om elevens beste. En tydelig tendens i datamaterialet viser at lærerne reflekterer rundt sin støttende rolle i klasserommet. Paradokset som kommer frem her er at lærerne hjelper og støtter Marte mest når de velger å trekke seg unna situasjoner hvor hun kan være selvstendig. Lærerne trekker frem at ønsket om å være beskyttende, tydelig kommer til syne når det er tale om samarbeidsoppgaver. Hun forteller at det er lett å sende signaler til medelever, og at medelever kan få inntrykk av at å samarbeide med Marte innebærer at en voksen er til stede. Dette ønske om å være en beskyttende og omsorgsfull lærer kan implisitt assosieres med begrepet ”bubble kid” (Ferguson et al., 1992). Det kan tyde på at TIL-modellen som ramme for lærernes arbeid kan bidra til å støtte opp om deres bevissthet om å unngå å bidra til lært hjelpeløshet (Seligman, 1992). Spesielt ser det ut til

at det er TIL-modellens vektlegging av samarbeid, elevmedvirkning og selvregulering som bidrar til en bevissthet hos lærerne om sin rolle.

Lærerne forteller om en større avstand mellom de voksne og Marte på TIL-dagen, som de ser som positivt. Dette forklares med å sette TIL-dagen opp mot en normal dag. Hun begrunner det på følgende måte:

*Hun har jo den samme regelen som de andre, trenger du hjelp så rekker du opp hånda. Jeg kan jo gå innom plassen hennes sånn som jeg gjør til de andre ungene, men jeg er ikke der bare for henne. For de andre dagene, så har hun som oftest en voksen som er der, sammen med henne. (Oda)*

I sine beskrivelser gir lærerne uttrykk for at Martes erfaring av de voksnes rolle på en TIL-dag og en vanlig dag er forskjellig. Det kommer frem av utsagnet at dette er noe Marte selv også er klar over, noe som kan ses opp mot TIL-modellens ramme og lærernes forventninger til elevene på TIL-dagen. Det legges tydelig vekt på at Marte ikke erfarer den samme tette kontakten med lærerne på en TIL-dag. Dette kan ses opp mot at TIL-modellen legger til rette for at Marte får mulighet til å utføre egne handlinger og selv finne egen drivkraft til å utføre de ulike aktivitetene. Samtidig trekkes det frem at det er viktig for Marte å erfare at hun selv må ta ansvar når hun trenger veiledning til arbeidsoppgaver eller praktiske oppgaver.

#### **4.2.4 Selvstendighet og medansvar**

Alle de foregående kategoriene trekker frem elevens erfaringer av selvstendighet og medansvar på TIL-dagen, både ved kategorien *tilhørighet og trivsel, selvfølelse og mestringserfaringer*, samt *rollen til de voksne*. Jeg velger likevel å trekke frem kategorien selvstendighet og medansvar alene, da den belyser en stor del av datamaterialet. Empirien nedenfor vil være utdypende med tanke på foregående kategorier.

Marte forteller om sin opplevelse med arbeidsplanen under TIL-dagen, hun beskriver sin erfaringer nedenfor:

*Jeg synes det er veldig spennende at jeg kan ordne selv, lage min egen skoledag, bare at de har gitt meg valg og jeg har bestemt hva jeg skal gjøre da og da. (Marte)*

Utsagnet illustrerer hennes oppfatning av at TIL-dagen innebærer å få valgfrihet av læreren. Dermed trer det fram at Marte er bevisst valgmuligheten som TIL-modellens rammer gir henne. Videre illustrerer utsagnet til Marte at hun erfarer en opplevelse av medbestemmelse. Hun blir

gitt et ansvar i sin egen skolehverdag, der det forventes av henne at hun skal bestemme deler av arbeidsplanen selv, rekkefølgen på oppgavene, når han skal samarbeide med læringspartner og når han skal gjøre hvile- og avvekslingsoppgaver. Hun uttrykker videre at hun oppfatter dette som ”spennende”. Implisitt er det lett å assosiere dette med begrepet motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det kan tyde på at Marte er bevisst at lærerne gir henne et større medansvar og selvstendighet, samt at dette gir Marte økt motivasjon.

Når Marte ble stilt spørsmål om hva hun oppfattet som positivt med TIL-dagen, forteller hun tydelig om at hun har positive assosiasjoner med TIL-dagen, og at hun finner det spennende å arbeide selvstendig store deler av skoledagen. Videre i sine utsagn forteller Marte om sine erfaringer med oppstarten på TIL-dagen og hvordan hun forholder seg til samarbeid:

*Jeg leser hele sulamitten, også legger jeg utstyret jeg trenger i TIL-skuffen, også har jeg gjort det klart til det braker løs. (Marte)*

*Jeg synes det er best å bare tenke selv når jeg har lyst til det (samarbeidsoppgaver), og spørre læringspartneren om han eller hun vil gjøre det nå. (Marte)*

Martes uttalelser viser hvordan hun får oversikt over arbeidsplanen, og gjør de forberedelser som er nødvendig for gjennomføringen av arbeidet. Utsagnet forteller om at hun ved å lese over arbeidsplanen taktilt med fingrene, og dette gir henne en oversikt over oppgavene hun står ovenfor. Videre gjør seg klar med det utstyret hun trenger. Det kan tyde på at dette er den mest oversiktlige forberedelsen for henne, og at dette gir henne en god forberedelse. På denne måten legger hun selv til rette for sine egne læreforutsetninger slik at hun kan være mer selvstendig i skolehverdagen. I det andre utsagnet trekker Marte frem hvordan hun planlegger gjennomføringen av samarbeid med læringspartner, og trekker frem at hun har en positiv oppfatning av å ta selvstendige valg og ansvar for når dette arbeidet skal gjennomføres. Det belyser altså hennes initiativ til samarbeidsoppgaver når det er aktuelt.

Marte trekker også frem dette med å rekke opp hånda for å vise at hun trenger hjelp. Hun forteller det som at det er den største selvfølge, og vektlegger denne måten å si ifra når det er noe hun trenger hjelp til. Hun gir følgende beskrivelse av det å ta dette medansvar:

*Hvis det er noe jeg misforstår eller ikke skjønner, eller hvis det er noe, så pleier jeg å rekke opp hånda til det kommer en voksen, sånn fordi da kommer jo en voksen å hjelper meg ut av problemet, og da jobber jeg bare videre etterpå. (Marte)*

Utsagnet illustrerer de tankene Marte har når hun trenger hjelp, altså å be om det. Marte forteller videre om sin opplevelse av at denne strategier gjør at hun får hjelp fra lærerne sine, og kan arbeide selvstendig videre. I motsetning til å ha en lærer ved siden av seg parat for å hjelpe henne, blir Marte gjennom TIL-modellens rammer satt i en posisjon hvor hun må forstå selv når hun trenger hjelp og ta ansvar for å motta denne hjelpen. Det å selv ta initiativ for å få hjelp, kan ses som en viktig motsetning til passivitet og lært hjelpeløshet. Samtidig kan det Marte her forteller, tyde på at hun har lært en prosedyre. Hun har blitt fortalt eller instruert av lærere, og dette har blitt en kompetanse eller strategi som hun nå tar i bruk. Dette kan begrunnes i at Marte med sin blindhet ikke har samme mulighet for å imitere andre medelever.

Lærerne belyser i sine utsagn de perspektiver de har på Marte sine erfaringer med medansvar og initiativ i TIL-dagens rammer, og beskriver det slik:

*(...) For hun vet hun må rekke opp hånda på TIL-dagene, hvis ikke kommer det ingen for å hjelpe henne, bortsett fra de gangene det kommer en voksen innom sånn som vi går rundt til de andre elevene, sant. (Oda)*

*Det er godt for meg å se det initiativet hun tar, det er det jeg kommer tilbake til. (Oda)*

Utsagnet beskriver lærernes refleksjoner om Marte sitt initiativ og ansvar for å be om hjelp, og det støtter opp under Marte sine egne erfaringer om at det å rekke opp hånda er en læringsstrategi for henne. Utsagnene gjenspeiler en klar tendens i datamaterialet, der lærerne konsekvent refererer til at TIL-modellen bidrar til at eleven selv får mulighet til å ta et medansvar i egen læringsprosess. Lærerne forteller om at det, i motsetning til vanlige dager, ikke sitter en lærer ved siden av Marte. Som tidligere nevnt kan dette ses som en måte å støtte opp under elevens initiativ og selvstendighet. Videre trekker lærerne frem at Marte blir gitt en mulighet til å ta kontroll over sin skolehverdag, dette begrunner de med forutsigbarheten og oversikten som ligger i TIL-modellens rammer. Emma uttrykker det slik:

*Hun får fortalt hva som skal skje i løpet av dagen og sånt, så hun har et bilde av det og forventninger om det og kan gjøre noen valg selv, og ta litt mer ansvar. (...) Det med å vite hva som skal skje, og innenfor rammene ha mulighet til å styre litt selv. (Emma)*

Slik det fremgår av utsagnet ovenfor så legges det vekt på forutsigbarhet og oversikt for eleven, som en forutsetning for at eleven skal kunne utøve medbestemmelse innenfor de rammene som TIL-modellen legger opp til. Denne oversikten er også et viktig prinsipp i TIL-modellen, og det kan være av denne grunn at læreren har blitt bevisst på dette. Lærernes erfaringer viser derfor at

eleven erfarer å kunne ta valg i skolehverdagen, fremfor at andre tar avgjørelser for henne. Lærerne forteller at Marte ”får fortalt” hva som skal skje. Igjen trekkes språket frem, her som et kommunikasjonsmiddel som gjør at eleven kan få en oversikt. Det kan tyde på at språket er et viktig verktøy for at Marte skal kunne være selvstendig i sin skolehverdag, og at både lærere og Marte bruker dette aktivt for at Marte skal ha kontroll og oversikt over sine arbeidsoppgaver.

Lærerne forklarer at forutsigbarheten og de forventningene som ligger i TIL-modellens ramme gir Marte mulighet til å ta kontroll over sitt liv. Hun uttrykker det nedenfor:

*Det gjør at hun faktisk kan ta kontroll over livet sitt og selv bestemme, og hvis hun har tatt en avgjørelse så kan hun godt si at nå skal jeg gjøre det her. Det kommer helt sikkert på grunn av at hun har jobbet så selvstendig på TIL-dagen og opplevd det som veldig positivt. (Emma)*

Utsagnet illustrerer hvordan Marte får en positiv opplevelse av å arbeide selvstendig og ta medansvar på TIL-dagen. Lærerne trekker frem at det kan virke som at hun overfører dette til å ta avgjørelser på grunnlag av sine egne tanker, og forholder seg til det hun selv bestemmer. Utsagnet viser hvordan lærerne bevisstgjøres de erfaringene Marte får gjennom TIL-dagens rammer, og videre ser dette opp mot et større perspektiv enn innenfor klassens fire vegger. Det kan tyde på at læreren fortolker elevens erfaringer med å arbeide selvstendig, ta egne valg og inn i en større sammenheng, som implisitt kan assosieres mot selvbestemmelse.

### **4.3 Oppsummering**

I kapittel fire har jeg presentert funn om eleven og TIL-modellen praktisert. Det kommer frem i presentasjonen av eleven, at hun på grunn av sin blindhet har utfordringer med selvstendighet og deltakelse i fellesskapet. Lærernes erfaringer av TIL-modellen praktisert belyser hvordan det positivt utfordrer dem til å gi elevene tillit, noe som kan ses som det første steget på veien til å lykkes med tilrettelegging for utvikling selvregulering. Samtidig viser funnene at lærerne får støtte til å differensiere undervisningen innenfor rammen av TIL-modellen, som ser ut til å gi elevene rom til å være forskjellige. Videre ble funnene fra analysen presentert gjennom hovedkategoriene *tilhørighet, mestringserfaringer og selvfølelse, rollen til de voksne og selvstendighet og medansvar*. Til sammen belyser kategoriene elevens og lærernes erfaringer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering for en elev med blindhet.

Hovedkategorien «*Tilhørighet*» belyste at Marte gjennom TIL-modellens rammer får mulighet

til å få positive erfaringer med samarbeid og får en opplevelse av positiv emosjonell kontakt med sine medelever. For at Marte skal oppleve et godt samarbeid, uttrykker lærerne at det er under den forutsetning at det foreligger en type prosedyre for hvordan man skal gjennomføre dette med de nødvendige hjelpemidlene som Marte trenger, slik at hun kan være delaktig i arbeidsoppgaven. Det vises at språket er av betydning for at Marte skal oppleve tilhørighet i læringsfellesskapet, da det støtter opp under interaksjonen med medelever.

Kategorien «*mestringsforventning og selvfølelse*» beskriver hvordan TIL-modellens struktur og oversikt gir Marte en mulighet til å lykkes med arbeidet sitt. Marte sine uttalelser tyder på at hun opplever stolthet og mestring på grunnlag av å ferdiggjøre arbeidsplanen som blir brukt under TIL-modellen. Videre i uttalelsene uttrykkes det at lærerne bevisst har beveget seg fra en omsorgsrolle til en veiledningsrolle. Det kan se ut til at den større avstanden er basert på at Marte har fått noen strategier eller prosedyrer fra lærerne, som gjør at hun kan ta medansvar i sitt arbeid. Dette medansvaret gir henne mulighet til å se sammenhengen mellom sitt arbeid og eget resultat, og på dette grunnlaget oppleve mestringserfaringer.

Kategorien «*Rollen til de voksne*» utdyper dette, samtidig trekker Marte frem at lærerne gir henne større rom til å ta medansvar i egen læring. Det trekkes tråder mellom dette medansvaret og lærernes opplevelse av at Marte får mulighet til å ta valg og egne beslutninger på TIL-dagen. Lærerne forteller videre om deres bevissthet rundt paradokset om at deres ønske om å gi hjelp og støtte, i realiteten blir det motsatte for Marte, nemlig hjelp til lært hjelpeløshet, eller uselvstendighet. På denne måten ser det ut til at lærerne, innenfor rammen av TIL-modellen, utvikler en bevissthet omkring verdien av å trekke seg unna i noen situasjoner.

Hovedkategorien «*Selvstendighet og medansvar*» beskriver hvordan Marte blir gitt en mulighet til å erfare medbestemmelse, oversikt og kontroll på TIL-dagen. Det uttrykkes at TIL-modellen tilrettelegger for en struktur som gjør at Marte må gå ut av sin komfortsone, og dermed ta i bruk prosedyrer og strategier som hun har blitt fortalt og instruert av lærere. Eksempelvis å forberede seg før TIL-dagen og be om hjelp ved å rekke opp hånda. Funnene kan vise at det ligger en forutsetning om at eleven har blitt gitt strategier og prosedyrer for å kunne ta et medansvar og være selvstendig i skolehverdagen. Uten disse kan det være lett for Marte å bli passiv og sårbar ovenfor ukjente situasjoner. Lærerne trekker også frem at Marte gjennom kommunikasjon med lærerne får informasjon om hva som skal skje, slik at hun selv kan ha oversikt og oppleve kontroll over skoledagen.

## Kapittel 5. Drøfting

Formålet med studien er å belyse og forstå en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet sine erfaringer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering i praksis. Det har også blitt lagt vekt på lærernes erfaring av fenomenet. I forskningsprosessen ønsket jeg å fremme flere perspektiver, både gjennom intervju og observasjon. Flere perspektiver kan gi et unikt innsyn i elevens erfaringer, og deltakerne kan besitte nyttig kunnskap om hva som kan forberede skoles arbeid for elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet. Studiens problemstilling er som følger:

*Hvilke erfaringer har en elev med blindhet og hennes lærere om TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?*

I det tidligere kapitlet ble studiens funn gjennom elevens og lærernes uttalelser, og beskrivelser fra observasjoner presentert og belyst. Gjennom analyse, ble funnene fordelt i fire kategorier. Det viste seg at kategorien ”rollen til de voksne”, påvirket de andre kategoriene, og kan ses som den mest avgjørende for hvordan eleven med sterkt nedsatt syn eller blindhet erfarer TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering i praksis. Denne kategorien vil derfor bli drøftet først. Samtidig ble det naturlig for meg å belyse funnene med bruk av Deci og Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori for resten av kategoriene. Dette fordi mine funn viste seg å ligge tett opp mot denne teorien, og den viste seg å være en svært relevant teori for bygge opp drøftingsdelen. Selvbestemmelsesteorien beskriver hvordan tilhørighet, kompetanse og autonomi utgjør viktige behov hos mennesket, og at disse er avgjørende for å utvikle selvbestemmelse. På samme måte viste det seg altså at de samme behovene utmerket seg som viktige forutsetninger for eleven med blindhet og hennes mulighet til å erfare selvregulering.

Jeg ser det som hensiktsmessig å belyse ny forskning enkelte steder i drøftingsdelen, da drøftingen møtte et behov for nye perspektiver som ikke allerede var dekket opp ved studiens teoretiske utgangspunkt. Ved denne prosessen så jeg meg nødt til å se noe utenfor synspedagogisk forskning, da dette feltet viser seg å ikke ha studert dette fenomenet i særlig grad, for å støtte opp mine funn.

### 5.1 Nærhet og avstand som grunnlag for de voksnes rolle

Elevens og lærernes uttalelser ga viktig innsikt i utfordringene lærerne står ovenfor i balansegangen mellom å være for overbeskyttende og gi elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet rom og avstand til å handle selvstendig. Temaet belyses som grunnleggende for



elevens erfaringer. Dette fordi lærerens tilrettelegging og veiledning, ses ut fra funnene som essensielt for elevens erfaring av tilhørighet, medansvar og mestring. Lærernes rolle mellom nærhet og avstand utgjør verdifull kunnskap om betingelser for selvregulering for en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet innenfor rammen av TIL-modellen.

### **Potensial i TIL-modellen**

Lærerne uttrykker at det er lett å gå inn i en rolle der de ønsker å beskytte elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet. Dette er i overenstemmelse med forskningen til Dyson og Millward (1997), som forklarer denne rollen som et ønske fra lærerens side om å handle for elevens beste. Funnene i denne studien underbygger denne tendensen, eller mekanismen hos lærerne. Samtidig viser det seg at TIL-modellens struktur og rammer bevisstgjør lærerne på sin overbeskyttende rolle, og de uheldige konsekvensene det har for eleven. Det trekkes frem i studier at det finnes en hårfin balanse i lærernes nærhet og avstand til elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet, som verken må være for tett eller for distansert (Andersen & Holstein, 1979; Forster & Holbrook, 2005). Eleven skal kunne være så selvstendig som mulig og likeverdig sine medelever (Sharma et al., 2010; Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Det er viktig å se lærernes rolle i lys av elevens forutsetninger. Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet, er vant til å bruke hendene og ørene for å få oversikt over verdens rundt seg (Klingenberg, 2008). Samtidig er elevens trygghet avhengig av både ferdigheter og teknikker i mobilitet og sine tekniske hjelpemidler (Klingenberg, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2013a). Dette gir grunnlag for å forstå lærernes rolle for elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet, og at denne ikke enkelt lar seg sammenligne med normaltseende elever. Rollen til de voksne er under andre forutsetninger enn til normaltseende elever. Studiens funn gjenspeiler disse forskjellene, og viser til at lærernes bevissthet om egen rolle av stor betydning, for å unngå at elevens behov for nærhet til læreren ikke blir så nær at det går på bekostning av elevens mulighet for selvstendighet, og dermed selvregulering. Dette er i samsvar med forskningen til Whitburn (2014), som omtaler lærernes rolle, væremåte og kompetanse som de viktigste faktorene for inkludering og selvstendighet for elever som er synshemmet. Funnene beskriver at TIL-modellens potensial nettopp ligger i rammen, hvor lærerne blir forpliktet til å reflektere og utforske egen rolle i balanse mellom nærhet og avstand til eleven. Det kommer også til syne i funnene at lærerne, ved å være bevisst sin rolle, gir eleven tillit og rom til å ta egne valg og beslutninger, og å deretter være delaktig i egen læringsprosess, noe som er i tråd med teorien om selvregulering (Pintrich, 2000).

### **Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet sine forutsetninger**

Studiens funn belyser flere forutsetninger som er nødvendig for at rollen til lærerne skal gå fra å være for nær eleven til å være mer på avstand under TIL-dagen. Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet har ikke mulighet for imitere andre barns handlinger, som eksempelvis å se at medelevene rekker opp hånda når de trenger hjelp eller at de forflytter seg til sine medelever når de skal planlegge arbeid med samarbeidsoppgaver. Utdanningsdirektoratet (2013a) ser dette som en av konsekvensene av synstapet for disse elevene. Eleven er avhengig av å få støtte og veiledning i sine læringsaktiviteter, ved å bli forklart og instruert hva han eller hun skal gjøre. Det kommer til syne i funnene i denne studien at når eleven gis støtte av lærerne for disse strategiene eller prosedyrene, så får eleven mulighet til å praktisere disse innenfor rammen av TIL-modellen. Dette er i samsvar med forskning som hevder at lærerens praksis bør baseres på å gi elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet mulighet til å handle selvstendig (Whitburn, 2014). Det ser ut som at lærernes balansegang mellom nærhet og avstand til eleven ville vært forskjellig hvis eleven ikke hadde disse strategiene eller prosedyrene. Det kan ut fra funnene sies at rollen til de voksne under TIL-dagen er basert på den veiledningen og støtten eleven tidligere har fått eller mottar under læreprosessen, for å kunne ta et medansvar og arbeide mest mulig selvstendig. På denne måten gjenspeiler studiens funn om de voksnes rolle, det Andersen og Holstein (1979) omtaler som å gi elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet tilgang til de faglige og sosiale dimensjonene i skolen, som er grunnleggende for deres opplevelse av inkludering og selvstendighet. Funnene beskriver gjennom dette nettopp det Hopfenbeck (2011) og Skaalvik og Skaalvik (2009) omtaler som støtte, for å kunne utvikle ferdigheter som kreves for å bli selvregulert for en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet. Slik trer det frem at lærerens bevissthet om egen rolle, utgjør den mest sentrale forutsetningen for at eleven skal kunne vinne positive erfaringer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering.

### **5.2 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori**

Det er tidligere i studien blitt fremstilt teori om selvbestemmelse. Deci og Ryan (2000) hevder det foreligger tre betingelser for at et individ skal bli indre motivert. Betingelsene er tilhørighet, kompetanse og autonomi. Reeve (2002) støtter opp under denne teorien, og påpeker at elever som mottar støtte for selvbestemmelse, vil være engasjerte, involverte og selvregulerte i læringsprosessene. Av denne grunn ser jeg teorien om selvbestemmelse som relevant for å belyse TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering for elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet. I avsnittene nedenfor vil betingelsene eller behovene for tilhørighet, kompetanse og

autonomi bli drøftet opp mot studiens teorikapittel. Hvert avsnitt er delt inn etter samme mønster. Først gjør jeg kort rede for det teoretiske begrepet, deretter drøftes TIL-modellens potensial opp mot begrepet, før jeg tilslutt drøfter elevens forutsetninger opp mot begrepet og TIL-modellens potensial.

### **5.2.1 Tilhørighet**

Deci og Ryan (2000) forklarer indre motivasjon og god mental helse som hvilken grad de grunnleggende psykologiske behov er tilfredsstilt. Tilhørighet er en av disse betingelsene. Tilhørighet, er i følge Deci og Ryan (2000) elevens følelse av trygghet, tillit og erfaring av positive relasjoner. Samtidig vektlegges det en følelse av å være verdsatt og akseptert i sitt miljø (Deci & Ryan, 2000). Temaet belyser elevens støtte til og erfaring av tilhørighet, som ses som et grunnleggende behov for muligheten til å utvikle selvregulering for en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet innenfor rammen av TIL-modellen (Reeve, 2002).

### **Potensial i TIL-modellen**

Lærerne beskriver eleven i denne studien som svært sosial, men funnene illustrerer også at elevens blindhet kan gi utfordringer med å oppnå sosial tilhørighet og trygghet. Dette er i samsvar med forskningen som hevder at elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet kan møte utfordringer særlig i samarbeid med medelever, og ellers på det sosiale feltet (Christensen et al., 2002; Davis & Hopwood, 2002). Informantene i denne studien ga uttrykk for at TIL-modellens rammer kan støtte opp under elevens tilhørighet, gjennom stor grad av tilrettelegging for faglig samarbeid mellom elevene i klasserommet. Lærerne uttrykker at de er bevisst på å støtte opp under dette samarbeidet, ved å veilede eleven med sterkt nedsatt syn eller blindhet og hennes medelever på hvordan de kan gjennomføre samarbeidet på en best mulig måte. På den ene siden vil det at de voksne initierer og aktiverer samarbeidet, kunne støtte opp under elevens sosiale status og tilhørighet, hevder Rönnbäck et al. (2013). På den andre siden kan dette bidra til at elevene, som lærerne uttrykker, kan få inntrykk av at det alltid vil være en voksen med når de samarbeider med en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet. Dette er i tråd med forskningen, som trekker frem at de voksne gjennom sin rolle kan påvirke at eleven blir isolert fra medelever (Forster & Holbrook, 2005). Funnene beskriver at samarbeidet sikrer eleven interaksjon med medelever, og at nettopp dette ga positive erfaringer og positiv emosjonell kontakt med sine medelever. Dette gir grunnlag for å forstå at TIL-modellens potensial nettopp ligger i dens struktur og rammer for samarbeid, samt lærernes bevissthet og tilrettelegging av nettopp dette samarbeidet for at en elev med blindhet skal få oppleve tilhørighet og trygghet.

### **Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet sin forutsetninger**

Det kommer frem at samarbeidsoppgaver og arbeid i det ordinære læringsfellesskapet er av stor betydning for eleven, men at det foreligger noen forutsetninger for at dette samarbeidet skal bli tilrettelagt på en slik måte at eleven skal oppleve likeverd og aksept i samarbeidet. Ut fra funnene må tilretteleggingen for det første ha som mål å inkludere medelever i elevens hjelpemidler. Det kan se ut til at tilhørighet hos elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet av sterkt avhengig av at medelever får tilgang til å forstå hjelpemidlene. Både funn fra Worth (2013) og Rönnbäck et al. (2013) understøtter denne barrieren, og påpeker at medelevene da må se hjelpemidlene som et attraktivt materiell. Dette er i motsetning til at hjelpemidlene distanserer eleven fra sine medelever. For det andre fremheves det i funnene at elevens opplevelse av tilhørighet er basert på muntlig kommunikasjon. Språket er essensielt for at elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet skal oppleve kontakt med andre (Stochholm, 2005). På denne måten blir dette en forutsetning for en positiv opplevelse av samarbeidet, og elevens følelse og opplevelse av tilhørighet og aksept i sitt miljø. Dersom lærerne ikke er bevisst og følger opp medelevers forståelse for elevens kroppsspråk og muntlige språk, samt elevens egen bevissthet, kan dette utgjøre en barriere i interaksjonen med medelever på grunn av usikkerhet. Dersom vilkårene og betingelsene er tilrettelagt fra lærernes side, kan dette påvirke medelevene positivt. Slik trer det frem at TIL-modellens potensial ligger i nettopp dette med tilhørighet, så lenge lærerne er bevisst de forutsetninger det må tilrettelegges for, slik at elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet og deres medelever får positive erfaringer med samarbeidet.

Det trer frem av funnene at lærerens rolle er av stor betydning for at eleven skal få positive erfaringer, både hvordan det er tilrettelagt for prosedyrer, bruk av hjelpemidler og delaktighet. Funnene viser at tilhørighet er av stor betydning for at eleven skal oppleve selvbestemmelse, og dermed kunne utvikle selvregulering. Dette gjenspeiles i forskningen som trekker tråder mellom behovet for tilhørighet og elevens mulighet til å utvikle selvregulering, gjennom deres ønske til å gjøre en innsats (Baumeister, DeWall, Ciarocco, & Twenge, 2005; Carver & Scheier, 2000; Stenseng, Belsky, Skalicka, & Wichstrøm, 2014).

#### **5.2.2 Kompetanse**

Kompetansebehovet forklares av Deci og Ryan (2000) som elevens følelse av å være kompetent, som dekker mestringsforventninger og selvvurdering. Kompetansebegrepet viser derfor til følelsen av å mestre de utfordringene man møter, og oppleve at man dermed har drivkraft til å utføre oppgaver og aktiviteter. Dette er blant annet påvirket av tilbakemeldinger

og lærernes tilrettelegging (Reeve, 2002).

### **Potensial i TIL-modellen**

Med dette som bakgrunn kan det tenkes at elevene, gjennom støtte av lærer, skal utvikle en tro på egen kompetanse. Spørsmålet er da hvis eleven ikke blir gitt tillit fra de voksne, hvordan kan de da ha drivkrefter til å selv engasjere seg i sin læringsprosess. Tidligere har det blitt sett på hvordan TIL-modellen legger til rette for en praksis som utfordrer lærerne på å gi elevene rom til å både lykkes og mislykkes. En viktig del av TIL-modellen er elevens tro på egen kompetanse. Det vises i funnene at elevens opplevelse av selvfølelse og mestring er av stor verdi ved klassens praktisering TIL-modellen. Deci og Ryan (2000) vektlegger hensiktsmessige mestringsforventninger som et premiss for å føle at man er kompetent. Dette viser tilbake til TIL-modellens fokus på tilpasset opplæring, slik at eleven tidlig får klare forventninger og utfordringer som er tilpasset elevens forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Funnene gir et inntrykk av at TIL-modellens struktur og oversikt, er viktig for elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet sin opplevelse av mestring. Ved bruk av en taktil arbeidsplan, og samtale med lærere hvor man går over denne, gir dette eleven en oversikt over sin skoledag. Funnene gir en implikasjon på at arbeidsplanen gir elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet en annen mulighet for å oppleve mestring, nemlig å vurdere seg opp mot målet om å gjennomføre alle førstegradsoppgaver. Om dette er en hensiktsmessig attribusjon, er avhengig av om eleven vektlegger innsats som en del av egen mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Slik det tyder på her, er innsats en vektlagt rolle for eleven. Denne antakelsen får støtte gjennom forskningen til Stene (2012), der det fremheves at elever med synshemming beskriver egeninnsats som den viktigste kilden til mestring. Elevens mestringserfaringer kan ses opp mot lærernes erfaring av å ha mulighet til å tilrettelegge oppgavene på arbeidsplanen. Når eleven blir gitt oppgaver tilpasset eget nivå og tilbakemeldinger fra lærere, kan det tyde på at elevens mestringserfaringer øker. Dette kan forstås i lys av Reeve (2002), som viser til at både klare forventninger, optimale utfordringer og gode tilbakemeldinger fra lærer er viktig for å støtte opp under elevens erfarte kompetanse.

Studiens funn belyser hvordan medansvaret eleven blir gitt på TIL-dagen, gir eleven en mulighet for å se sammenhengen mellom sitt arbeid, innsats og eget resultat. Det å forstå og oppleve denne sammenhengen for eleven er verdifullt, da det kan ses i lys av forskning som omtaler at elever med synshemming ofte er avhengig av andre for å gjennomføre daglige

gjøremål, og de kan deretter utvikle negativ selvoppfatning (Hoekstra-Vrolijk, 2002; Huurre, 2000). Funnene viser at TIL-modellens potensial nettopp ligger i at eleven blir gitt kontroll, og en derigjennom en mulighet til å forstå sammenhengen mellom sin innsats og eget resultat. Dette kan gi en positiv påvirkning på elevens mestringserfaring og selvoppfatning, som kan styrke elevens følelse av å være kompetent til å mestre.

### **Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet sine forutsetninger**

Det kommer frem i funnene at mestring er sterkt knyttet opp mot det medansvaret eleven blir gitt. Likevel trer det frem et dilemma ut fra lærernes uttalelser. Dilemmaet viser til det Klingenberg et al. (2015) beskriver som ”ting tar tid”. Det at arbeidsplanen bør gjennomgås med eleven før arbeidet starter og strukturen med å legge utstyr på plass, kan på den ene siden være tidkrevende. På den andre siden gir det eleven mulighet til å gjennomføre dagen på lik linje som sine medelever. Dette kan vise seg å føre til at eleven senere kan gjennomføre dette selvstendig, når prosedyren er innlært. Forskningsfunnene i denne studien viser til viktigheten av at elever med synshemming får en likeverdig ansvarsfølelse, slik at dette støtter opp om deres selvoppfatning (Sharma et al., 2010). Denne tilretteleggingen og strukturen må være tilstede for at eleven skal få fullt utbytte av det medansvaret som gis og som deretter fremmer mestring ved elevens deltakelse i videre aktiviteter. Dette støttes av Klingenberg et al. (2015) som viser til betydningen av omgivelsenes tilrettelegging for et samspill mellom individ og miljø, som forutsetning for elevens mulighet til å utvikle sitt læringsmessige og sosiale potensial.

Slik beskrives nettopp hvordan TIL-modellens potensial kan ligge i at opplæringen etablerer en positiv spiral i samspillet mellom lærere og eleven med blindhet, som bygger mestringserfaringer og dermed en positiv selvfølelse hos eleven. Dermed, over tid, kan det innenfor denne rammen ligge til rette for at eleven kan få erfaringer med å være agent i eget liv, i motsetning til lært hjelpeløshet (Bandura, 2006; Seligman, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

### **5.3.3. Autonomi**

Den siste betingelsen for selvbestemmelsesteorien, omtales av Deci og Ryan (2000) som autonomi. Fenomenet refererer til elevens følelse av å oppleve at man er selvstendig, gjennom å utføre egne valg og handlinger (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Temaet belyser elevens støtte til og erfaring av autonomi, som ses som et grunnleggende behov for muligheten til å utvikle selvregulering for en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet innenfor rammen av TIL-modellen (Reeve, 2002).

## **Potensial i TIL-modellen**

Eleven ytret at TIL-modellen la til rette for at hun fikk medansvar og mulighet for å ta valg i egen skolehverdag. Det kan se ut som at TIL-modellens tilrettelegging for autonomi er av stor betydning for elevens motivasjon. Dette kan ses i lys av forskningen som viser at elevens motivasjon er sterkt knyttet til utvikling av selvregulert læring, og visa versa (Zimmerman & Schunk, 2008). Videre uttryktes at å få mulighet til å utføre og ta valg på egenhånd i egen skoledag var noe som ble satt pris på av eleven. Det at eleven blir gitt reelle valg på skoledagen, kan støtte opp under følelsen av selv å ha kontroll og bli tatt på alvor. Forskning bekrefter at elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet etterspør tilgang til autonomi (Whitburn, 2014). Det er på dette grunnlaget rimelig å si at overbeskyttelse og nærhet vil være svært lite hensiktsmessig. Konflikten mellom lærerens nærhet til eleven og elevens behov for opplæring i ferdigheter som er nødvendig for selvbestemmelse kom også frem som viktige faktorer i studien til (Harris, 2011). Videre viser funnene at TIL-modellens rammer gir eleven en mulighet og et grunnlag for å ta initiativ på bakgrunn av lærernes tillit, slik at hun selv kan sette i gang med arbeidsoppgaver selvstendig og ta kontakt med medelever. Det kan altså tyde på at når lærerne er bevisst og endrer sin rolle, kan de gi eleven kontroll over sine handlinger og dermed ta initiativet selv, fremfor at lærerne tar kontroll over det. Studien til Harris (2011) går inn på kontakten mellom lærer og elev, og hvilke begrensninger denne støtten kan ha for elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet sitt initiativ til kontakt. Det trekkes frem at elevens initiativ også var sterkt koblet opp mot sosial kontakt, og ikke faglig. Det kan se ut som at ved at elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet, gjennom TIL-modellens rammer, blir gitt et medansvar og mulighet til å ta initiativ, slik at han eller hun kan gis støtte til å tre ut av det Dyson og Millward (1997) omtaler som den ”usynlig boblen” av en for tett voksenstøtte.

## **Elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet sine forutsetninger**

Funn i denne studien antyder på den ene siden til at eleven har en positiv opplevelse av å selv å få mulighet til å styre deler av sin egen skolehverdag, og kunne være mer selvbestemmende. På den andre siden kan det se ut som det ligger noen forutsetninger om elevens kompetanse om prosedyrer hun kan ta, slik at muligheten til autonomi ikke blir det motsatte, altså lært hjelpeløshet (Seligman, 1992). Det er tidligere sett på hvordan lærernes rolle er avhengig av hvilke strategier og prosedyrer eleven har blitt instruert og fått ferdigheter i. Dette funnet kan ses opp mot Whitburn (2014) sin studie, hvor det det omtalt at selvstendighet er avhengig av at opplæringen er hensiktsmessig tilpasset elevens forutsetning og behov. Dette støtter opp om viktigheten av at eleven fått tilgang til prosedyrene eller strategiene slik eleven i denne studien

får, som det å rekke opp hånda når man trenger hjelp og gi eleven mulighet til å ha god oversikt og være forberedt før dagen starter. Dette betinger at lærerne har reflektert over de beste metodene for elevens behov. Slik trer det igjen frem hvordan lærerens kompetanse og bevissthet om egen rolle, utgjør den mest sentrale forutsetningen for at eleven skal kunne vinne positive erfaringer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering.

### **5.3 Selvbestemmelse og selvregulering**

Det viste seg i funnene at lærerens kompetanse, bevissthet og rolle er av stor betydning for elevens selvbestemmelse. Videre utmerket erfaringene betydningen av elevens behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi seg, som grunnleggende elementer i selvregulering. Pintrich (2000) definerer selvregulert læring som en aktiv og deltakende prosess, der eleven selv planlegger, gjennomfører og overvåker egen læring, og deretter tilpasser underveis for å oppnå målet sitt. Gjennom mulighet for selvbestemmelse vil eleven kunne bli motivert for å være involvert i egen læring. Slik gjenspeiler funn i denne studien hvordan selvregulering er basert på betingelsene om selvbestemmelse hos elevene (Danielsen, 2010; Deci, Ryan, & Williams, 1996; Reeve, 2002).

Det kommer tydelig frem av funnene at eleven med sterkt nedsatt syn eller blindhet er avhengig av strategier eller prosedyrer, som eleven kan støtte seg til for å være selvstendig. For å få til dette, er det nødvendig at eleven selv er aktiv for å nå målet om å effektivt kunne bruke disse strategiene eller prosedyrene for læring og samhandling. Med støtte og instruering fra lærere, vil eleven selv kunne planlegge, gjennomføre og tilpasse seg med bruk av disse strategiene for å nå målet. Dette kan ses i lys av selvregulering, der det er viktig at eleven selv vurderer hvilken tilpassing eller endring som må gjøres for å nå målet (Pintrich, 2000). Det kan derfor tyde på at TIL-modellens potensial ligger i nettopp dette, at eleven får mulighet til å bruke strategier hensiktsmessig på vei mot et mål. Ved støtte og veiledning fra en lærer som har kompetanse om de nødvendige strategiene og prosedyrene, kan eleven regulere og overvåke sin prosess og dermed lære å lære. Lærerens kompetanse og forståelse for læring og utvikling hos elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet er derfor essensielt. Klingenberg et al. (2015) sin forskningsrapport støtter opp om lærernes betydning. For en synshemmet elev kan det derfor ut fra studien funn se ut til at bruk av strategier og prosedyrer, er grunnferdigheter som er nyttig for å gjennomføre og regulere prosessen om selvregulert læring. Disse grunnferdighetene kan også ses som en støtte i bindeleddet mellom eleven og konteksten (Pintrich, 2000).



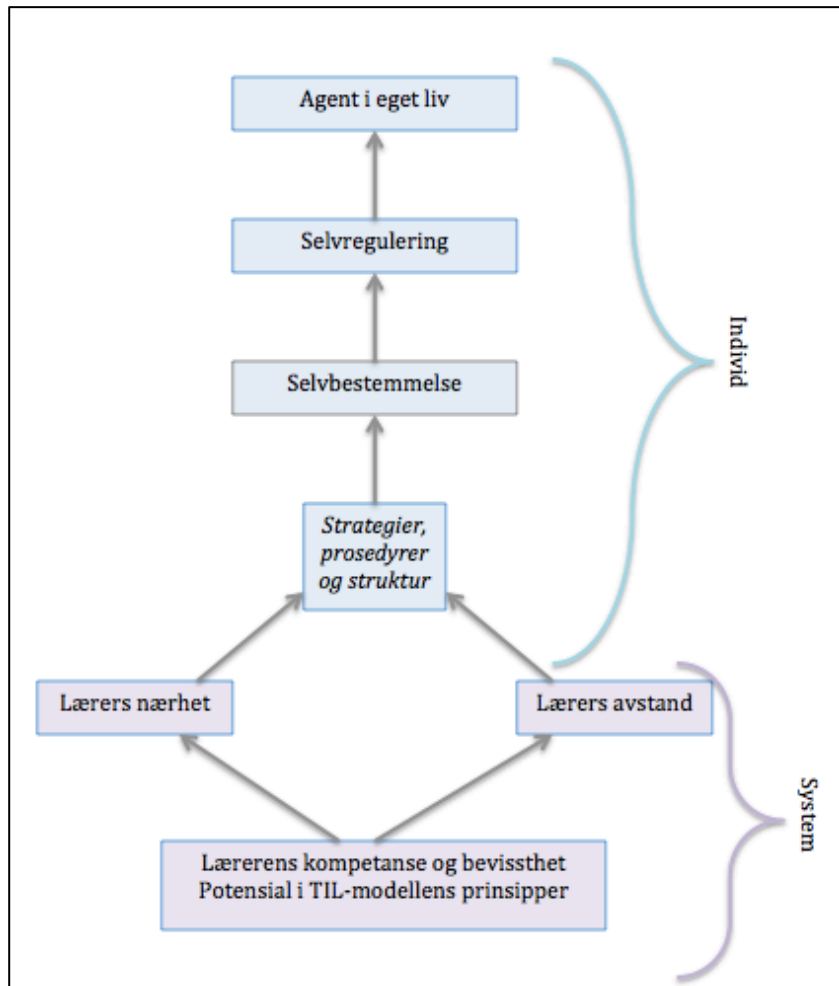
## **Kapittel 6. Oppsummering og avsluttende kommentarer**

Studien har fokusert å belyse og forstå en elev med blindhet sine erfaringer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering i praksis. Det har også blitt lagt vekt på to læreres erfaring av fenomenet. I forskningsprosessen har jeg fremmet flere perspektiver, både gjennom intervju og observasjon. Flere perspektiver ville gi et unikt innsyn i elevens erfaringer.

De gjennomgående funnene i studiens funn viser til betydningen lærerens bevissthet, kompetanse og rolle har for en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet sin utvikling av selvregulering. Informantene fremhevet betydningen av elevens strategier og prosedyrer, for å kunne balansere lærerens rolle mellom nærhet og avstand slik at elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet blir gitt en mulighet til og får utvikle selvbestemmelse og derigjennom selvregulering. Det kommer til syne i funnene at når lærerne er bevisst sin rolle, blir eleven gitt tillit og rom for å ta egne valg og beslutninger, og kan deretter være mer delaktig i sin læringsprosess. Dette støtter opp under elevens selvregulering.

Studiens funn viser at lærerne vektlegger i erfaringene med TIL-modellen dens potensial for å tilrettelegge for at en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet kan arbeide selvstendig, selv ha kontroll og ta egne valg. Dette vises som essensielt for elever med synsnedsettelse (Morbeck, 2011). Tidligere drøfting har sett på TIL-modellens tilrettelegging for å fremme elevens selvbestemmelse. Det har også blitt sett på sammenhengen mellom selvbestemmelse og selvregulert læring, og hvordan disse støtter opp om hverandre. Forskning viser at en elevs ferdigheter i å kunne regulere egen læring, fremmer elevens følelse av å være agent i eget liv (Zimmerman & Schunk, 2008). Samtidig påpeker Deci og Ryan (2000) at dersom behovene for selvbestemmelse ikke blir ivaretatt og fremmet hos eleven, vil heller ikke indre motivasjon og mental helse oppstå. I denne sammenheng kan det se ut til at ved å fremme en elevs selvbestemmelse og selvregulering, støtter man opp under elevens evne til å mestre eget liv og dermed står dette i tråd med WHO (2014) definisjon av helsebegrepet. Sett i et slikt lys, kan praktisering av TIL-modellen, være viktig for å ruste elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet med en god selvoppfatning, mestringserfaringer og en opplevelse av tilhørighet, som kan fremme selvregulering og en god helse. Noe som igjen kan støtte opp under elevens faglige læring og deres sosiale kompetanse.

Modellen som presenteres nedenfor kan, med bakgrunn i funnene, gi et perspektiv på hvordan TIL-modellen gir lærerne en bevissthet som legger forutsetninger for elevens bruk av strategier og prosedyrer. Dette kan støtte opp under elevens selvbestemmelse og selvregulering, og kan derfor ses som kvalitetsindikatorer ved TIL-modellens praksis for å ruste elever med sterkt nedsatt syn eller blindhet til å være agent i eget liv (Bandura, 2006).



Figur 1. TIL-modellens muligheter og utfordringer for å tilrettelegge for selvregulering for en elev med sterkt nedsatt syn eller blindhet.

Ut fra funnene kan man tolke at TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering er avhengig av både et systemperspektiv og individets forutsetning for å gi et forsvarlig opplæringstilbud. Viktigheten av både lærerens bevissthet og refleksjoner, samt elevens forutsetninger er essensielt for å skape et læringsmiljø ut fra TIL-modellens rammer. Samtidig legger modellen i klasserommet frem en mulighet for å fremme selvregulering, gjennom et samspill mellom individ og miljø. En kan derfor si at modellen i praksis vektlegger et pragmatisk inkluderingsbegrep, for å gi et opplæringstilbud som er i tråd med likeverdsprinsippet (Uthus, 2014).

## Referanseliste

- Andersen, S.E., & Holstein, B.E. (1979). *Blinde i folkeskolen. Første del: Undersøgelse*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Backer-Grøndahl, A., & Nærde, A. (2015). Den viktige og vanskelige selvreguleringen hos barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 52(6), 497-502. Lastet ned fra [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=443365&a=3](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=443365&a=3)
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescent* (Vol. 5). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Lastet ned fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)
- Baumeister, R.F, DeWall, C.N, Ciarocco, N.J, & Twenge, J.M. (2005). Social Exclusion Impairs Self-Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 589-604. Lastet ned fra <http://psycnet.apa.org/journals/psp/88/4/589.pdf>
- Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: brain, cognition, and development*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (5 utg.). Boston, Mass: Pearson A & B.
- Bru, E., Idsøe, E.C., & Øverland, K. . (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (2000). Autonomy and Self-Regulation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 284-291. Lastet ned fra <http://www.jstor.org/stable/1449622>
- Christensen, P., Heilbrunn, J., & Nielsen, H. (2002). *Blinde vinkler*. Danmark: Velje: Kroghs forlag.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A.G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(6), 462-475.
- Davis, P., & Hopwood, V. (2002). Inclusion for children with visual impairment in the mainstream primary classroom. *Education 3 – 13: International journal of primary, elementary and early year's education*, 30(1), 41-46. Lastet ned fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004270285200091>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Lastet ned fra [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PIWhatWhy.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf)
- Deci, E.L., Ryan, R.M., & Williams, G.C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*. Lastet ned fra [http://updatenet.net/images/1/1e/Selbstbestimmung\\_Deci\\_Ryan\\_Williams\\_1996.pdf](http://updatenet.net/images/1/1e/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_Williams_1996.pdf)
- Dyson, A., & Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? . I S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Red.), *Inclusive*

- Education. A Global Agenda (s. 51-67). London: Routledge. Hentet fra <http://site.ebrary.com/lib/ntnu/reader.action?docID=10057196>.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Enge, J.E. (2015). *Blinde barns selvstendighet*. (Mastergadsavhandling, NTNU). Lastet ned fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2388027/1/Jan Erik Enge.pdf](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2388027/1/Jan_Erik_Enge.pdf)
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Ferguson, D.L., Meyer, L., Jeanchild, L., Juniper, L., & Zingo, J. (1992). Figuring Out What To Do with the Grownups: How Teachers Make Inclusion "Work" for Students with Disabilities. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(4), 218-226. Lastet ned fra <http://thirdworld.nl/figuring-out-what-to-do-with-the-grownups-how-teachers-make-inclusion-work-for-students-with-disabilities>
- Forster, E.M., & Holbrook, M.C. (2005). Implications of Paraprofessional Supports for Students With Visual Impairments. *Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 36(4), 155-163. Lastet ned fra <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=55954aaf-4184-478e-af44-62e5b6efda49%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4110>
- Germeten, S., & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I Mary Brekke & Tom Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (s. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Torill Moen & Karlsdóttir Ragnheiður (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-32). Trondheim: Tapir akademisk.
- Gullestad, M. (1994). *Om å studere "barnas egen kultur": tanker om barns aktive samfunnsdeltakelse*. Oslo: Gyldendal : I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.
- Harris, B.A. (2011). Effects of the Proximity of Paraeducators on the Interactions of Braille Readers in Inclusive Settings. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(8), 467-478.
- Helsedirektoratet. (2016). ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2016. Lastet ned fra [https://ehelse.no/Documents/NPR Behandlerkravmelding/ICD-10 - 2016.pdf](https://ehelse.no/Documents/NPR_Behandlerkravmelding/ICD-10 - 2016.pdf)
- Holte, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(7), 693-695.
- Hopfenbeck, T.N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole 2011/4*. Lastet ned fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre Skole/BS\\_nr\\_4\\_11/BS\\_0411\\_Hopfenbeck.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre_Skole/BS_nr_4_11/BS_0411_Hopfenbeck.pdf)
- Jakobsen, S.E. (2015). Selvregulering er grunnmuren for læring. Lastet ned fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi/2015/01/selvregulering-er-grunnmuren-laering>
- Jørgensen, M.W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Klingenberg, O.G. (2013). *Matematikk og elever som bruker punktskrift i opplæringen: En kartlegging av elevgruppen i forhold til undervisningsnivå gjennom førti år, og en dybdestudie av geometrilæring med tre elever i grunnskolen*. (Doktoravhandling), Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Klingenberg, O.G. (2008). Taktil/haptisk persepsjon i et pedagogisk perspektiv. I P. Fosse & O.G. Klingenberg (Red.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede* (s. 43-55). Trondheim: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl.
- Klingenberg, O.G., Kittelsaa, A.M., Holkesvis, A.H., Wik, S.E., & Kermit, P. (2015). Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med synshemming. Lastet ned fra [http://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/syn/kunnskapsoversikt\\_laring\\_syn\\_statped\\_ntnu.pdf](http://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/syn/kunnskapsoversikt_laring_syn_statped_ntnu.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, T., & Wilhelmsen, G.B. (2012). Synsvansker - aspekter ved læring og utvikling. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 408-425). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lerdal, A., & Fagermoen, M.S. (2011). *Læring og mestring: et helsefremmende perspektiv i praksis og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lofland, J., & Lofland, L.H. (2006). *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis* (4 utg.). California, Belmont: Wadsworth.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Meld.St.nr.23 (1997-1998). (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/?ch=1&q=>.
- Meld.St.nr.30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1&q=>.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2 utg.). California, Thousand Oaks: Sage.
- Morbeck, S. (2011). Hva handler de fine ordene egentlig om? Synspedagogens møte med sentrale prinsipper i opplæringen. I S.M. Sydnes (Red.), *Syn 2011: En samling artikler og tekster fra Huseby kompetansesenter* (s. 65-78). Oslo: Huseby kompetansesenter.
- Mæland, J.G. (2010). *Forebyggende helsearbeid: folkehelsearbeid i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet ned fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU 2009:18. (2009). Rett til læring. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M.I., & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. I M. Boekarts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 451-502): San Diego: Academic Press.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaususstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 183-203). New York, Rochester: University of Rochester Press.
- Rusten, R. (2008). Lesing og skrivning med punktskrift. En innføring. I P. Fosse & O.G. Klingenberg (Red.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede* (s. 21-34). Trondheim: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl.
- Rönnbäck, A., de Verdier, K., Winberg, A., & Baraldi, S. (2013). Att delta på lika villkor? - den punktskriftsläsande elevens möjligheter till delaktighet i klassrummet. Lastet ned fra <https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/att-delta-pa-lika-villkor/>
- Seligman, M.E.P. (1992). *Helplessness: on depression, development, and death*. New York: Freeman.
- Sharma, U., Moore, D., Furlonger, B., King, B.S., Kaye, L., & Constantinou, O. (2010). Forming effective partnerships to facilitate inclusion of students with vision impairments. *The British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 57-67. Lastet ned fra <http://jvi.sagepub.com/content/28/1/57.full.pdf+html>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre skole*, 2009/3, 17-21. Lastet ned fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre\\_Skole/BS\\_nr\\_3-09/BS\\_409\\_Skaalvik\\_og\\_Skaalvik.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre_Skole/BS_nr_3-09/BS_409_Skaalvik_og_Skaalvik.pdf)
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statped. (2014a). Syn. Lastet ned fra <http://www.statped.no/Tema/Syn/>
- Statped. (2014b). Nedsatt synsfunksjon. Lastet ned fra <http://www.sansetap.no/barn-unge-syn/om/nedsatt-synsfunksjon/>

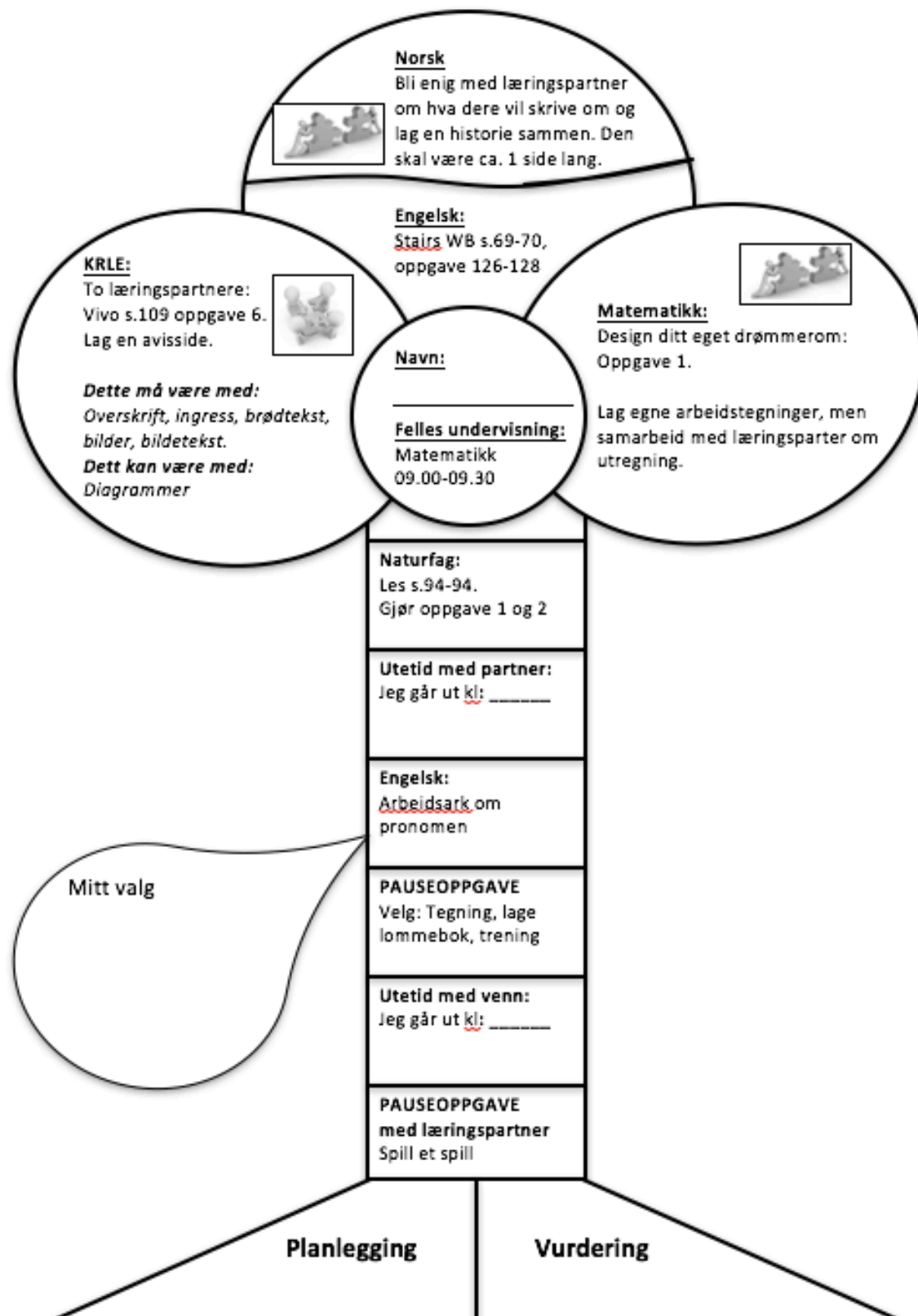
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V., & Wichstrøm, L. (2014). Social Exclusion Predicts Impaired Self-Regulation: A 2-Year Longitudinal Panel Study Including the Transition from Preschool to School. *Journal of Personality*, 93(3), 212-220. Lastet ned fra <http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/jopy.12096/asset/jopy12096.pdf;jsessionid=5C86AC46E1200CFD15402B3456FAAA6F.f02t03?v=1&t=iolvk4r8&s=8b7da107b34a17b2c1d0bea369d3ba95f0d7ae3a>
- Stochholm, K. (2005). *Vejen til blind forståelse*. Hellerup/Kalundborg: Videncenter for Synshandicap og Synscenter Refsnæs.
- Strandbu, A., & Thørnblad, R. (2010). "Sårbare" barn som deltakere i kvalitativ forskning. *Forskningsetikk og etisk forskning. Barn*, 1, 27-41. <https://www.ntnu.no/documents/10458/20990221/strandbuthornblad.pdf>
- Tellevik, J.M. (2008). Kognitive, sosiale og emosjonelle konsekvenser av synstap. I Per Fosse & Oliv G. Klingenberg (Red.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede* (s. 71-86). Trondheim: Tambertun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Veiledning om opplæring i punktskrift - mobilitet og bruk av tekniske hjelpemidler. Lastet ned fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Veileder\\_punktskrift/UDIR\\_Synsveileder\\_2013.pdf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Veileder_punktskrift/UDIR_Synsveileder_2013.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veilederen Spesialundervisning. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/Retten-til-spesialundervisning/>
- Utdanningsforbundet. (2011). Bekymring for utdanning av synspedagoger. Lastet ned fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Oslo/UHFAS/2/Synspedagogutdanning.pdf>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogens oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. (Doktorgradsavhandling), Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim.
- Valdermo, O.H. , & Andreassen, S.E. (2014). Læringskompetanse - i PISA, i fagartikler og i norsk skole. Lastet ned fra <http://utdanningsforskning.no/artikler/laringskompetanse--i-pisa-i-fagartikler-og-i-norsk-skole/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag : en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Whitburn, B. (2014). 'A really good teaching strategy': Secondary students with vision impairment voice their experiences of inclusive teacher pedagogy. *The British Journal of Visual Impairment*, 32(2), 148-156. Lastet ned fra <http://jvi.sagepub.com/content/32/2/148.full.pdf+html>
- WHO. (2007). Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse – versjon for barn og ungdom (ICF-CY). Lastet ned fra <http://kith.no/upload/1855/ICF-CY-v1-17082010.pdf>

- WHO. (2014). Mental health: a state of well-being. Lastet ned fra [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)
- Worth, N. (2013). Making friends and fitting in: a social-relational understanding of disability at school. *Social and Cultural Geography*, 14(1), 103-123. Lastet ned fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14649365.2012.735693>
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation. An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (s. 1-30). New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Aas, R.W., Hellem, I. , & Ellingsen, K.L. (2008). *WHO's ICF. En nasjonal presentasjon. Rapport IRIS - 2008/256*. Lastet ned fra [https://helsedirektoratet.no/Documents/Medisinske\\_koder\\_og\\_kodeverk/ICF/ICF\\_Manusark.pdf](https://helsedirektoratet.no/Documents/Medisinske_koder_og_kodeverk/ICF/ICF_Manusark.pdf)



## Vedlegg

### Vedlegg 1: Visuell og taktil arbeidsplan (TIL-blomsten)





## Vedlegg 2: Kvittering og tillatelse fra NSD for forskningsprosjektet

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Marit Uthus  
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning Høgskolen i Sør-Trøndelag  
Postboks 2320  
7004 TRONDHEIM

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

Vår dato: 18.08.2015

Vår ref: 43894 / 3 / MIM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.08.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43894	<i>Elevenes motivasjon og trivsel i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Uthus</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 3055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [red@iao.no](mailto:red@iao.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2811 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. [kjrn@nvaibvut.ntnu.no](mailto:kjrn@nvaibvut.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SIF, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [red@iibvut.no](mailto:red@iibvut.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43894

#### FORMÅL

Meldingen gjelder et forskningsprosjekt, der formålet er å få ny innsikt i hvordan man kan initiere praksisendring i skolen, mot en mer læringsfremmende og inkluderende opplæring for elevene. En praktisk-didaktisk modell: TIL-modellen er tenkt implementert i læreres undervisningspraksis - for så å studere modellens effekter, både for elevene, lærere og lærerstudenter.

#### UTVALG, INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget består av elever i barneskolen, lærerstudenter, og lærere. I følge prosjektleder er det likevel ikke aktuelt å ta videoopptak av lærere/lærerstudenter. Det vil derfor kun registreres personopplysninger (koblingsnøkkel) om elever som inngår i en såkalt forskningsgruppe. Den øvrige delen av prosjektet omfattes dermed ikke av meldeplikt.

Foreldre samtykker på vegne av barna. Vi minner om at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Vi anbefaler også at det planlegges et alternativt opplegg dersom noen av barna ikke ønsker å delta i spørreundersøkelsen.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Det foreligger fire ulike informasjonsskriv. Informasjonsskrivene er i utgangspunktet er godt utformet, men i skrivet til lærerne må følgende setning slettes "Undersøkelsen er anonym for alle parter" for at skrivet skal være tilfredstillende.

#### DATAINNSAMLING

Data samles inn ved hjelp av papirbaserte spørreskjema (elever), observasjon og intervju.

#### DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sør-Trøndelag sine interne rutiner for datasikkerhet.

#### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

### *Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til lærere*

#### **INFORMASJON OG SAMTYKKE OM FORSKNINGSPROSJEKT: "Elevenes motivasjon og trivsel i skolen"**

Til lærere

**HIST, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning og NTNU, Pedagogisk institutt samarbeider om et forskningsprosjekt med fokus på elevers motivasjon og trivsel i skolen. For å kunne foreslå gode tiltak til hvordan skolen kan bli best mulig for elevene, trenger vi å vite mer om forhold som stimulerer elevenes motivasjon og trivsel. Vi trenger også å vite mer om forhold som støtter opp om lærernes arbeid i denne sammenhengen. Din deltakelse i dette prosjektet er derfor svært verdifull for oss.**

#### **Bakgrunn og formål med prosjektet:**

I løpet av skoleåret 2015/2016 ønsker vi å støtte skoler og lærere i arbeidet med prøve ut et nytt undervisningsopplegg som har til hensikt å fremme elevenes motivasjon og trivsel i skolen. Målet er å studere både elevenes, lærernes (og lærerstudenters) erfaringer i denne sammenhengen. Gjennom observasjoner i klasserommet, spørreskjema til elevene og intervjuer med lærere, vil vi kartlegge både muligheter og utfordringer ved dette undervisningsopplegget.

#### **Gjennomføring**

Undersøkelsen gjennomføres ved de aktuelle skolene i løpet av skoleåret 2015/2016. Vi ønsker å gjennomføre observasjoner i klasserommet, samt intervjuer med deg individuelt og/eller eventuelt sammen med andre lærere i gruppeintervju. Intervjuene vil fokusere på de ulike pedagogiske prinsippene som ligger til grunn for undervisningsopplegget dere prøver ut, samt de erfaringene dere gjør dere med disse relatert til elevgrunnet og de rammebetingelsene dere står ovenfor.

Datamaterialet vil registreres både i form av notater, lydopptak ved intervju samt transkripsjoner.

I henhold til allerede muntlig avtale vil din deltakelse også innebære at du og eller dine kolleger får besøk av lærerstudenter (eventuelt via dine kolleger) som får praktisere det samme undervisningsopplegget i din klasse, i løpet av sin skolepraksis høsten 2015.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig for både skolen, lærerne, klassen og den enkelte elev å delta. Undersøkelsen er anonym for alle parter. Når det gjelder elevene, så vil de etter samtykke fra foreldre svare på spørreskjema flere ganger i løpet av skoleåret. Forskerne vil da være til stede og gi elevene nødvendig informasjon når spørreundersøkelsen. Elevene kan trekke seg underveis når de besvarer spørreskjemaet.

Elevene skriver ikke navn på spørreskjemaet. Vi vil imidlertid be deg som lærer om å gi hver enkelt elev et tilfeldig nummer, som noteres på spørreskjemaet. Du noterer deretter elevenes nummer på et ark/klasselista, og oppbevarer dette arket sammen med annet konfidensielt materiale, ved skolens administrasjon. Dette gjøres utelukkende for å koble svarene fra de ulike undersøkelsene og gir ikke grunnlag for å identifisere enkeltelever. Arket/ klasselista med elevnummereringen vil bli slettet umiddelbart etter siste datainnsamling. Foreldre informeres om dette i et eget informasjons/samtykkebrev.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bare forskere som er tilknyttet prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker, klasse eller skole. Alt datamateriale vil bli makulert ved prosjektslutt.

**Ta gjerne kontakt dersom du ønsker mer informasjon om prosjektet eller har spørsmål. Kontaktinformasjon finnes under.**

Med vennlig hilsen prosjektleder

Marit Uthus

Førsteamanuensis  
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning  
Høgskolen i Sør-Trøndelag  
Mobil: 92650438  
Mail: Marit.Uthus@hist.no

**Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta**

---

**(Signert av prosjektdeltaker, dato)**

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv med samtykke til foresatte (observasjon)

### INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKT:

#### "Elevenes motivasjon og trivsel i skolen"

Til foreldre/foresatte

HIST, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning og NTNU, Pedagogisk institutt samarbeider om et forskningsprosjekt med fokus på elevers motivasjon og trivsel i skolen. For å kunne foreslå gode tiltak til hvordan skolen kan bli best mulig for elevene, trenger vi å vite mer om forhold som stimulerer elevenes motivasjon og trivsel. Vi ber derfor ditt/dine barn om å svare på noen spørsmål som omhandler disse temaene. Spørsmålene stilles til ca. 300 elever fra 3. til 7. trinn ved 3 ulike skoler i Midt-Norge.

#### Bakgrunn og formål med prosjektet:

I løpet av skoleåret 2015/2016 ønsker vi å støtte skoler og lærere i arbeidet med prøve ut et nytt undervisningsopplegg som har til hensikt å fremme elevenes motivasjon og trivsel i skolen. I spørreskjemaene som eleven skal besvare vil vi kartlegge ulike forhold som vi mener at de gjør seg erfaringer med gjennom dette undervisningsopplegget, slik som tro på at de vil mestre fagene på skolen, innsats i fagene og forholdet de har til sine medelever og lærere. Det er ca. 150 elever som følger dette undervisningsopplegget. Disse 150 elevene utgjør altså prosjektets *forskningsgruppe*.

Denne forespørselen angår elever forskningsgruppen.

For å kunne vite om undervisningsopplegget har verdi for elevene, ønsker vi i tillegg at elever som ikke følger dette undervisningsopplegget besvarer de samme spørreskjemaene. Denne elevgruppen vil da bestå av ca. 150 nye elever, og utgjør en såkalt *kontrollgruppe*. Ved å sammenligne resultatene i forskningsgruppen med resultatene i kontrollgruppen, vil vi med større sikkerhet kunne si noe om verdien av undervisningsopplegget.

#### Gjennomføring

Undersøkelsen forventes gjennomført ved de aktuelle skolene i løpet av skoleåret 2015/2016. Elevene fyller ut spørreskjemaet i samlet klasse. Når de har fylt det ut, samles det inn og legges i en svarconvolutt sammen med de andre besvarelsene. Det er ingen som vil få vite hva den enkelte elev har svart.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig for den enkelte elev å delta. Undersøkelsen er konfidensiell og elevene skriver ikke navn på spørreskjemaet. Elevene kan trekke seg underveis når de besvarer spørreskjemaet.

For å følge elevenes erfaringer på de nevnte områdene over tid, vil vi gjennomføre flere

spørreundersøkelser i løpet av skoleåret. Elevene får derfor et kodenummer som noteres på spørreskjemaet hver gang de besvarer dette. Forskerne vil ikke ha tilgang til hvilke elever som har hvilket kodenummer, og dette gjøres utelukkende for å koble svarene fra de ulike undersøkelsene og gir ikke grunnlag for å identifisere enkeltelever.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) og bare forskere som er tilknyttet prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker, klasse eller skole. Alle spørreskjema vil bli makulert ved prosjektslutt.

**For å få sikre resultater, er det viktig at så mange som mulig av elevene deltar i undersøkelsen. Vi ber foreldre/foresatte som ønsker at sitt/sine barn skal delta, om å fylle ut vedlagte svarslipp og levere denne på skolen innen fredag 4. september 2015.**

**Ta gjerne kontakt dersom dere ønsker mer informasjon om prosjektet, ønsker å se spørreskjemaet eller har andre spørsmål. Kontaktinformasjon finnes under.**

Med vennlig hilsen prosjektleder

Marit Uthus

Førsteamanuensis  
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning  
Mobil: 92650438  
Mail: [Marit.Uthus@hist.no](mailto:Marit.Uthus@hist.no)

**Jeg/vi ønsker at vårt/våre barn skal delta i spørreundersøkelse om elevenes motivasjon og trivsel i skolen.**

Navn på barn:

Signatur foreldre/foresatte:

Dato:



## Vedlegg 5: Informasjonsskriv med samtykke til foresatte (elevintervju)



### **INFORMASJON OM FORSKNINGSOPPGAVE "Selvregulering hos elever med synshemming"**

Til foreldre/foresatte

**Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, og skal i løpet av våren 2016 skrive min avsluttende masteroppgave. Masteroppgaven er en del av forskningsprosjektet med fokus på TIL-modellen, og elevers motivasjon og trivsel i skolen i lys av denne, som dere allerede har fått informasjon om pr. brev.**

#### **Bakgrunn og formål med oppgaven:**

Tema for oppgaven omhandler elever som er synshemmede, og deres skolehverdag. Målet med prosjektet er å få vite mer om hva som kan bidra til god opplæring for elever med synshemming i skolen. Fokuset vil være på elevenes motivasjon og trivsel ved bruk av TIL-modellen. Videre vil elevenes egne tanker om egen læring og erfaringer i læringsprosessen vektlegges. I forbindelse med oppgaven ønsker jeg derfor gjerne å ha en kort samtale med ditt/deres barn og lærere som er tilknyttet barnet og klassen.

#### **Gjennomføring**

Samtalen med barnet vil i så fall gjennomføres i løpet av februar 2016 og vil ta omtrent en halv time. Samtalen vil foregå i skoletiden. Samtalen med lærere vil gjennomføres omtrent på samme tid. Begge samtalene vil ha fokus på barnets læring ved bruk av TIL-modellen, og barnets motivasjon og trivsel i skolen.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og ditt barn eller du/dere kan når som helst trekke ditt/deres samtykke. Undersøkelsen er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD) og bare forskere som er tilknyttet prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Samtalen vil være konfidensiell og all informasjon vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker, klasse eller skole. Alle data fra samtalen vil bli makulert ved prosjektslutt.

Det er også slik at hvis du/dere eller barnet selv ønsker det, kan du/dere få lese gjennom eventuelle sitater jeg bruker i min masteroppgave. Dersom ønskelig, kan du/dere motta intervjuguiden som viser spørsmål som blir stilt til ditt/deres barn og til lærere.

Jeg ber foreldre/foresatte som ønsker at sitt/sine barn skal delta og godkjenner at lærere uttaler seg om barnet, om å fylle ut vedlagt svarslipp. ***Lever gjerne svarslippen tilbake innen 27.januar 2016.***

**Ta gjerne kontakt dersom du/dere ønsker mer informasjon om oppgaven eller har andre spørsmål. Kontaktinformasjon finnes under. Det er også mulig å direkte kontakte prosjektleder Marit Uthus på mail; [marit.uthus@hist.no](mailto:marit.uthus@hist.no)**

Med vennlig hilsen

Lene Marie Knudsen  
Mastergradsstudent  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Mobil: 91170127  
Mail: [lenemk@stud.ntnu.no](mailto:lenemk@stud.ntnu.no)

---

**Jeg/vi samtykker til at mitt/vårt barn kan delta i samtale om egen læring og tanker om egen læringsprosess og at lærere uttaler seg om barnet:**

Navn på barn:

Signatur foreldre/foresatte:

Dato:

## Vedlegg 6: Kvittering og tillatelse fra NSD for forskningsstudien

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Marit Uthus  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 08.01.2016

Vår ref: 45601 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.11.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 07.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

45601	<i>Psykisk helse og selvregulering hos elever som er synshemmede i lys av TIL-modellen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marit Uthus
Student	Lene Marie Knudsen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

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

*Arbeidsskoler / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. [kyre.svarvol@ntnu.no](mailto:kyre.svarvol@ntnu.no)

TRONHØI: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [nsdmas@sv.uio.no](mailto:nsdmas@sv.uio.no)



Formålet er å se hva som er selvregulering for en elev som er synshemmet, og hvordan kan man fremme selvregulering for synshemmede elever i skolen, i lys av TIL-modellen.

Masteroppgaven er et delprosjekt av prosjektnr. 43894 - "Elevenes motivasjon og trivsel i skolen".

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene, det siste mottatt 07.01.2016, er godt utformet

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 20.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Vedlegg 7: Observasjonsskjema

- 1) Planleggingsfase: (a) vurdering av oppgaven, (b) selvvurdering, (c) motivasjon \*\*\*, (d) planlegging av læringsaktivitet  
 2) Handlingsfase: (a) læringsteknikker og strategier, (b) selvobservasjon, (c) Selvkontroll, (d) sosial interaksjon  
 3) Selvreleksjonsfase: (a) selvvurdering, (b) Affektive (følelsesmessige) reaksjoner \*\*\*, (c) Atferdstendens \*\*\*,  
 4) Forholdet mellom elev, lærer og spesialpedagog (relasjoner)  
 5) Lærers handlinger og utsagn

TEMATIKK	SPØRSMÅL TIL MEG SELV	TID NÅR?	OBJEKTIVE BESKRIVELSER - Hva ser jeg? Bruk sansene mine	TOLKNING - Hvordan forstår jeg dette?
<b>1ad</b> Struktur og oversikt	Får eleven oversikt over blomsten og hvilke arbeidsoppgaver han/hun står ovenfor? Hvordan?			
	Hvordan velger eleven første arbeidsoppgave?			
	Hvordan forholder eleven seg til lærer/assistent/spesped/medelev i oppstarten?			
	Tilrettelegging av lærestoff fra lærers side? (vanskegrad, tid, læringspartner)			
<b>1bc ***</b> Indre motivasjon	Gir eleven uttrykk for hvorfor han/hun starter med valgt oppgave?			
	Hvor raskt starter eleven med arbeidsoppgaven?			
	Hvordan reagerer eleven på oppgaven/faget/blomsten som er valgt? Interesse, engasjement?			
	Er oppgavene differensiert?			
	Fokus på eget arbeid eller sammenligning med andre elever? tilrettelagt? Tilrettelagt for selvvurdering?			
<b>2a</b> Oppgaveløsning	Bruker eleven læringsteknikker og strategier, eventuelt hvordan? Mangler læringsstrategier?			
	Hvordan forholder eleven seg til lærer/spesped? Selvstendig arbeid, hjelp? (kompensasjon for mangel på læringsstrategier eller god strategi?)			
	Forholder eleven seg til å holde oversikt over fullført arbeid/gjenstående arbeid? Lærers posisjon?			
<b>2bc</b> Selvkontroll/observasjon	Hvordan forholder eleven seg til belønning/valgfrie aktiviteter?			
	Er det tidspunkt hvor eleven har fokuset et annet sted?			
	Hvordan forholder eleven seg til overganger? Eks: mellom to oppgaver, eller når lærer snakker, fra pause til arbeid?			
	Er eleven bevisst tidsdimensjonen/progresjonen? Uttrykker eleven noe om det?			
	Inntar eleven fugleperspektivet over egen aktivitet? Hva har jeg gjort? Hvor står jeg nå? Hva skal jeg?			

<b>2d Sosial samhandling og den sosiale konteksten</b>	Hvordan foregår samarbeidet med andre elever?			
	Hva gjør eleven når de skal ta friminutt?			
	I hvilke situasjoner tar eleven kontakt med lærer, og hvordan?			
	Tar eleven initiativ til samhandling med medelever? På hvilken måte? Hva består kontakten i?			
	Tar medelever initiativ til samhandling? Hva består kontakten i?			
<b>3a Selvvurdering</b>	Hvordan forholder eleven seg til vurderingsskjemaet?			
	Oppfattes det tegn underveis som tilsier at eleven vurderer en arbeidsoppgave før han/hun går videre til neste? (positiv, negativ, nøytral betoning?)			
	Hvordan følger lærer opp elevens vurdering? (både underveis og på slutten av dagen)			
	Fokus på egne prestasjoner/oppgaver eller sammenligne med andre? Tilrettelegging fra lærer?			

<b>3bc *** Atferd og reaksjoner</b>	Er det tegn som gir indikatorer på elevens utholdenhet og tålmodighet? (Innsats, kommentarer, tilfredshet, utilfredshet, mestring?) Gjør eleven noe for å bedre dette? Eks: velge å ta pause, hoppe over oppgave osv.			
	Verbalt og nonverbalt!			
	Tenderer til å gi opp / driver seg selv fremover?			
	Hvordan forholder lærer/spesped seg affektive reaksjoner?			
<b>4) Forholdet mellom elev, lærer og spesped. Relasjoner.</b>	Hvilken rolle har assistent/spesped i forhold til eleven? Når sitter han/hun ved siden av, hvilke initiativ tar eleven, hvilke initiativ tar læreren fra eleven?			
	Hvordan samhandler de?			
	Hvilken tilrettelegging er lagt opp fra lærer/spesped?			

TEMATIKK	SPØRSMÅL TIL MEG SELV	TID NÅR?	OBJEKTIVE BESKRIVELSER - Hva ser jeg? Bruk sansene mine	TOLKNING - Hvordan forstår jeg dette?
<b>5)</b> <b>Lærers handlinger og utsagn</b>  <b>Praktisert TIL-modell!</b>	Hvordan ser dagen ut?			
	<b>OPPSTART</b> (Bevisstgjøring, fokus, tilrettelegging, forklaringer?)			
	<b>UNDERVEIS</b> (tilstede i kl.rom, elevveiledning/samtaler, bevisstgjøring av elevenes metakognisjon)			
	<b>SLUTTAVURDERING</b> (bevisstgjøring, sammenligning, fokus, forklaringer?)			

## Vedlegg 8: Intervjuguide, lærer

### INTERVJUGUIDE (Lærer)

#### Innledning

- *Takke for deltakelse!*
- *Formålet og ønsket med undersøkelsen, målet er å få en beskrivelse av og forståelse for lærer/spesialpedagogens tanker om elevens muligheter og utfordringer i TIL-dagen.  
(Minne om at det er lærernes erfaringer på godt og vondt jeg vil undersøke)*
- *Bekreft taushetsplikt og anonymitet*
- *Avklare taleopptak, og hensikten med den*
- *Formidle at flere av spørsmålene er rettet mot TIL-dagen, og at det er forståelig at hun ikke har svar å komme med på alle spørsmålene, med tanke på hun har mange flere elever å forholde seg til.*
- *Noen spørsmål før vi begynner?*

#### 1. Lærerens/spesialpedagogens bakgrunn og arbeid i skolen

- Kan du fortelle meg litt om deg og din bakgrunn (alder, kjønn, utdanning, yrkeserfaring)
- Kan du beskrive deg selv som klasseleder/spesialpedagog?
  - Hva er du opptatt av?
  - Hvilken rolle har du? Arbeidsoppgaver

#### Hoveddel

#### 2. Elevgrunnet

- Hvordan vil du beskrive elevgruppen du er inne i?
  - Læringsmiljø og elevmangfold
  - Variasjoner i behov og læreforutsetninger, både faglig og sosialt

#### 3. Fokuselev

- Hvordan vil du beskrive eleven for en som ikke kjenner henne?
  - Interesser, faglige/sosiale styrker/utfordringer, mobilitet, punktskriftoplæring, motivasjon, trivsel,
- Hvis eleven selv fikk bestemme hvordan skoledagen skulle være, hva ville hun ha bestemt da tror du?
- Hva opplever du er de største mulighetene og utfordringene til eleven?
- Kan du beskrive kontakten mellom deg og eleven i løpet av en vanlig skoledag?
  - Hvordan kontakt
  - Hvem tar initiativ? +/-

#### 4. TIL-modellen i ideologi/praksis

- Hvordan ville du ha beskrevet TIL-dagen til en kollega som ikke kjente til denne?
- Kan du ut fra ditt perspektiv som lærer beskrive en ideell TIL-dag?
- Kan du fortelle om erfaringene dine med TIL-dagen så langt?
- Ser du noen muligheter for elevene på TIL-dagen?
- Ser du noen utfordringer for elevene på TIL-dagen?



## 5. Fokuseleven på TIL-dagen

- Hvilke erfaringer har du med eleven på TIL-dagen?
- *Hvilke forskjeller merker du eventuelt fra andre dager?* (initiativ, relasjoner, sosialt, faglig, trygghet, stress, trivsel, fokus)
- *Kan du beskrive en typisk TIL-dag for eleven?*
- *Kan du ut fra ditt perspektiv som lærer/spesialpedagog beskrive en ideell TIL-dag for eleven?*
- Hva opplever du er de største mulighetene og utfordringene til eleven på TIL-dagen?
- Kan du beskrive dine erfaringer med planleggingen av TIL-dagen for denne eleven så langt?
  - Hvem er involvert av kollegaer? Hvem har hovedansvar? Delt ansvar?
  - Hvordan strukturere dere dette?
  - Hovedfokus for opplæringen
  - Tanker om arbeidsmengde for eleven gitt den tiden eleven har til rådighet. Differensiering.
  - Spesialundervisning – får eleven dette? Hvordan?
- *Hvilke erfaringer har du som lærer/spesialpedagog med hvordan eleven får oversikt over arbeidsoppgavene på TIL-dagen?*
  - *Hvordan arbeider dere med dette før TIL-dagen? Rutiner?*
  - *Taktilt? Blir forklar fra lærer?*
  - *Hva er fokuset i denne tiden?*
- *Kan du beskrive dine erfaringer med hva eleven gjør før hun starter med første oppgave på TIL-dagen?*
  - *Hva dere gjør sammen? Hva hun gjør alene?*
  - *Hvilket fag velger hun først? Hvorfor?*
  - *Kan du beskrive din rolle i oppstarten av dagen?*
- *Kan du beskrive elevens forhold til tidsbegrepet i løpet av TIL-dagen?*
  - *Spør/kjenner hvor mye klokka er*
  - *Er dette likt eller forskjellig fra andre dager?*
- *Har du eksempler hvor eleven uttrykker noe om progresjon og tid på TIL-dagen?*
  - *Hva som er gjort til nå*
  - *Hva hun skal gjøre*
- *Har du noen eksempler hvor eleven har brukt ulike læringsstrategier i løpet av TIL-dagen?*
  - *Rekke opp hånda, bevege seg til neste oppgave, finne tilbake til oppgaver*
- *Hvilke erfaringer har du med at eleven kan velge aktiviteter på TIL-dagen?*
  - *Hvordan forholder eleven seg til valgfrie oppgaver?*
  - *Friminutt, spill, osv*
- *I hvilke situasjoner opplever du at eleven ønsker at du skal være tilstede på TIL-dagen?*
  - *Sosialt?*
  - *Faglig?*
- *Hvilke tanker har du angående hennes ønsker om din tilstedeværelse på TIL-dagen?*
  - *Trygghet? Hjelp? Hinder?*
- Hvilke erfaringer har du med eleven når det gjelder samhandlingsoppgaver på TIL-dagen?
  - *Tar hun selv initiativ, medelever tar initiativ, eller sier lærer? Legges føringer for eleven? Hva består kontakten av?*
- Hvilke tanker har du om elevens forhold til læringspartner på TIL-dagen?
  - *Både i oppstart, når de går ut til friminutt og ved faglig arbeid/faglige diskusjoner*
- *Kan du beskrive samhandlingen mellom eleven og deg i den avsluttende vurderingen på TIL-dagen?*

- *Hvilke tanker har du om elevens forhold til vurderingsskjemaet på TIL-dagen?*
- *Har du erfart om eleven uttrykker følelser for eget skolearbeid på TIL-dagen, gjennom dagen eller tilslutt?*
  - Hvordan forstår du det hun uttrykker?  
(Verbalt, nonverbalt, negativ, nøytral eller positiv valør?)

## 6. Bevissthet om læring for fokuseleven

- *Hvordan tror du eleven oppfatter din rolle under TIL-dagen?*
  - Likt eller forskjellig fra andre dager?
- Hvilke erfaringer har du med å implementere IOP'en til eleven inn i TIL-dagen?
  - Positivt, utfordrende,
- Ser du noen tydelige muligheter ved TIL-modellen for eleven?
- Ser du noen tydelige utfordringer knyttet til TIL-modellen for eleven (i forhold til seende elever?)
- *Hvordan ser du på din tilstedeværelse i TIL-dagen, med hensyn til eleven?*

## Avslutning

- *Er det noe du vil si om tematikken som vi ikke har vært innom?*
- *Kan jeg ta kontakt hvis det er noe jeg lurer på underveis? Du må også gjerne ta kontakt om du kommer på noe.*
- *Informert om Member-checking.*
- *Takke for deltakelse*

## MEMO:

- *TIL-modellen:*
  - *Samarbeid med læringspartner, oversikt/rekkefølge, pauser, be om hjelp, vurdering, komme i gang, tidsaspektet, mestring*
- *SPM:*
  - *Mener du at...?*
  - *Kan du si mer om det?*
  - *Kan du gi eksempel på det?*
  - *Hva tror du er grunnen til det?*
  - *Hva tenker du om det?*

## Vedlegg 9: Intervjuguide, elev

### INTERVJUGUIDE (Lærer)

#### 1) Innledning / kontaktetablering (Metakontrakter / forutsigbarhet)

- *Hei \*navn\*. Takk for at du har lyst til å snakke litt med meg, det synes jeg er veldig fint. Som du vet så går jeg på skole, hvor jeg skal skrive en oppgave om hvordan TIL-dagen er og om hvordan du synes det er på skolen. Derfor håper jeg vi kan snakke litt om det nå. Jeg har noen spørsmål som jeg tror du er den beste til å svare på, og derfor trenger jeg din hjelp. Men, før vi begynner så har jeg noen spørsmål til deg:*

- *Er det i orden for deg at du forteller meg litt om skoledagen din?*
- *Er det greit at jeg tar opp lyd, så jeg kan høre på det du har fortalt senere også?*

*Det er viktig for meg at du også får vite at det jeg tar opp på lyd og skriver ned, er det kun Marit, du og jeg som får lov til å høre på og lese. Det blir også slettet/borte når jeg har skrevet oppgaven min ferdig før sommerferien/mai. Det er ingen som vil vite at det er du som har sagt det.*

*Så når vi nå skal snakke sammen, så kommer jeg til å stille noen spørsmål, som jeg ønsker at du skal svare så godt du kan på. Si ifra hvis du trenger pause. Jeg tenkte vi kunne snakke litt om hvordan du trives på skolen, TIL-dagen, lærerne dine, medelevene dine og det skolearbeidet du gjør.*

*Noen spørsmål før vi starter?*

#### 2) Introduksjonsfase

*Jeg tenkte vi kunne snakke litt om hvordan du trives på skolen, TIL-dagen, lærerne dine, medelevene dine og det skolearbeidet du gjør.*

- *Jeg har så lyst til å bli litt mer kjent med deg. Kan du fortelle litt om deg selv? (Interesser utenfor skolen)*

#### 3) Fri-fortellings-fase og utdypende fase

- **Trivsel på skolen**
  - *Hvordan har du det på skolen?*
  - *Hvilke fag liker du? Hva er grunnen til at du liker dette/disse fagene best?*
- **Generelt om TIL-dagen**
  - *Nå er jeg nysgjerrig om hvordan du synes det er å arbeid med skoleoppgaver på TIL-dagen. Kan du fortelle meg litt om hvordan du synes det er å ha TIL-dag?*
    - *Har du noen **tanker** (om TIL-dagen) før du kommer på skolen på onsdager?*
      - *Gleder eller gruer du deg? Hvorfor det?*
      - *Er det morsomt eller kjedelig? Hvorfor det?*
    - *Hva er det du liker best med TIL-dagen?*
      - *Hvorfor det tror du?*
    - *Hva er det du liker dårligst med TIL-dagen?*
      - *Hvorfor det tror du?*
    - *Hva synes du er enkelt å få til på TIL-dagen?*

- Hva synes du er vanskelig å få til på TIL-dagen?
    - (planlegge, velge rekkefølge, komme i gang, passe tiden, be om hjelp, overganger, samarbeide, vurdere det arbeidet du har gjort)
  - Hvem er det som bestemmer mest på TIL-dagen?
    - Hvorfor er det slik tror du?
    - Hva bestemmer læreren?
    - Hva bestemmer du?
  - Vet du **hva** du skal gjøre på TIL-dagen?
    - Hvis ja: Hva gjør du for å finne ut dette? Hvis nei, hvorfor ikke tror du?
  
- **Oppstart av TIL-dagen**
  - Kan du fortelle meg litt om hva du gjør på starten av en TIL-dag?
    - Før elevene kommer (med lærer) ?
      - Hva gjør du sammen med?
      - Hva gjør du alene?
    - Før du begynner å jobbe med oppgavene på TIL-dagen, hva tenker du da?
      - At det blir lett eller vanskelig?
      - At det blir morsomt eller kjedelig?
    - Kan du fortelle meg hva du gjør når du får TIL-**blomsten** foran deg?
      - Hva gjør du da?
    - Hva synes du om at du får **bestemme** rekkefølge på oppgavene på TIL-dagen selv?
      - Hvordan gjør du det da?
      - Bestemmer du rekkefølge på alt på forhånd, eller litt underveis også?
    - Når du skal starte med en oppgave, hva gjør du da?
  
- **Gjennomføring av TIL-dagen**
  - Nå er jeg nysgjerrig over hva du tenker og gjør når du arbeider med de forskjellige oppgavene. Kan du fortelle meg litt om det?
    - Hvordan er det å gjøre oppgaver på TIL-dagen synes du?
      - Er det lett eller vanskelig?
      - Morsomt eller kjedelig?
    - Når du er ferdig med en oppgave, vet du hva du skal gjøre etterpå da?
      - Ev hvorfor ikke/hvorfor?
      - Hva gjør du for å vite det?
    - **Hva gjør du**, hvis du ikke får til en oppgave eller ikke vet hva du skal gjøre?
      - Hvordan synes du det er når du ikke får til en oppgave på TIL-dagen?
      - Bryr du deg om det? Hvordan da?

- Får du lyst til å jobbe mer? Ja/nei. Hvorfor er det slik tror du?
- Hvordan synes du det er når du får til en oppgave på TIL-dagen?
  - Bryr du deg om det? Hvordan da?
  - Får du ikke lyst til å jobbe mer? Ja/nei - hvorfor er det slik tror du?
- Hva synes du om SKAL-oppgavene på TIL-dagen?
  - Mengde: Passe, for lite, for mye?
  - Vanskegrad: Passe, for lett, for vanskelig?
  - Hva gjør du for å klare å bli ferdig med alle oppgavene?
  - Blir du ferdig med alle oppgavene noen ganger? Alltid?
- Hvordan synes du det er å få bestemme selv når du skal ha pause?
  - Når pleier du å ha pause? Hvorfor det?
  - Klarer du å passe tiden synes du? Hvorfor, ev. hvorfor ikke?
  - Kan du fortelle meg litt om hva du gjør for å passe tiden på TIL?
  - Jeg har lagt merke til at du velger å gjøre alle ”skal-oppgaver” før du tar pauseoppgaver, hvorfor gjør du det på den måten?
- Tenker du mye på de andre elevene i klassen på TIL-dagen?
  - Hva tenker du om dem da?
  - Tenker du noen ganger på om de andre elevene i klassen din får til oppgavene?
  - Er det viktig for deg å få til det samme som de andre, eller bryr du deg ikke så mye om det? Hvorfor er det slik tror du?
- På TIL-dagen har du jo en læringspartner. Hvordan synes du det er å samarbeide med han eller hun?
  - Hva er lett?
  - Hva er vanskelig?
  - Hva er dere enige om?
  - Hva er dere uenige om?
  - Synes du det er lettest å gjøre oppgaver sammen med læringspartner eller alene? Hvorfor er det slik tror du?
- Når du arbeider med oppgavene på TIL-dagen, hvordan synes du det er å konsentrere seg da?
  - Tenker du på oppgaven eller på andre ting? Hvorfor er det slik tror du? Hva gjør du da?
  - Synes du at de andre elevene forstyrrer deg i arbeidet?
  - Tror du at du forstyrrer andre elever?
- Når du er ferdig med en oppgave på blomsten, hva gjør du da?
- På skjemaet som dere fyller ut på slutten av TIL-dagen (ha med skjemaet) står det ”du leser det som står om innsats der”.
  - Hva betyr innsats her tror du?
  - Hvordan er din innstas på TIL-dagen synes du?

- Gjør du så godt du kan på TIL-dagen, eller kunne du gjort det enda bedre?
    - Hvorfor er det slik tror du?
  - Synes du det er noen forskjell i hva du gjør på en vanlig dag og en TIL-dag?
    - Hvis du tenker på en vanlig dag og TIL-dagen, hvilken av disse dagene er du mest stressa?
      - Hvorfor er det slik tror du?
- **Vurdering av TIL-dagen**
  - Kan du fortelle meg litt om hva du gjør på slutten av dagen?
    - Når du er ferdig med TIL-dagen så pleier du å fylle ut dette vurderingsskjemaet:
      - Er det noe spesielt du tenker på når du gjør dette?
      - Hva tenker du når du vurderer – så lese opp de ulike kriteriene på skjemaet?
    - Når TIL-dagen er over, pleier du da å være fornøyd med det du har gjort, eller skulle du ønske du fikk gjort enda mer?
- **De voksne (bruke deres navn)**
  - Også er jeg tilslutt litt nysgjerrig på hva du tenker om lærerne dine på skolen og TIL-dagen. Kan du fortelle meg litt om lærerne i din klasse?
    - Hvem av de voksne som er inne i din klasse liker du best?
      - Hvorfor det tror du?
      - Hva gjør hun da?
    - Hender det at læreren kommer bort til deg på TIL-dagen?
      - Når da? Hvorfor? Når du ber om hjelp? Hva gjør læreren da?
      - Ofte? Sjelden?
      - Får du den hjelp fra læreren som du ønsker deg da? Ev. hvorfor ikke tror du?
    - Hvordan er læreren din mot deg synes du?
      - Hva ønsker du deg mer av fra læreren?
    - Er det noe læreren gjør som du blir veldig glad av?
      - Ros? Fine ord? Hva synes du om det?
    - Synes du det er noen forskjell på hvordan læreren er mot deg en vanlig dag og en TIL-dag?
      - Ev. hvordan da? Gjør læreren noe annerledes? Hvordan da?
      - Har læreren mer eller mindre tid til deg synes du?
    - Hender det at læreren kommer bort til deg på TIL-dagen?
      - Når da? Hvorfor? Når du ber om hjelp? Hva gjør hun da?
      - Ofte? Sjelden?
      - Får du den hjelp fra læreren som du ønsker deg da? Ev. hvorfor ikke tror du?

- Hvordan er læreren din mot deg synes du?
  - Hva ønsker du deg mer av fra læreren ?
- Er det noe læreren gjør som du blir veldig glad av?
  - Ros? Fine ord? Hva synes du om det?
- Synes du det er noen forskjell på hvordan læreren er mot deg en vanlig dag og en TIL-dag?
  - Ev. hvordan da? Gjør læreren noe annerledes? Hvordan da?
  - Har læreren mer eller mindre tid til deg syns du?
- Hender det at spesialpedagogen kommer bort til deg på TIL-dagen?
  - Når da? Hvorfor? Når du ber om hjelp? Hva gjør hun da?
  - Ofte? Sjelden?
  - Får du den hjelp fra spesialpedagogen som du ønsker deg da? Ev. hvorfor ikke tror du?
- Er det noe spesialpedagogen gjør som du blir veldig glad av?
  - Ros? Fine ord? Hva synes du om det?

### **Avsluttende fase**

- *Oppsummere*
- *Er det noe annet du vil fortelle om eller noe du lurer på? (TIL-dagen eller annet?)*
- *Informer om Member-checking.*
- *Takke \*navn\* for at han/hun har vært så flink til å svare på spørsmålene, og for at han/hun ville snakke med meg.*

- **MEMO:**

- **TIL-modellen:**
  - Samarbeid med læringspartner, oversikt/rekkefølge, pauser, be om hjelp, vurdering, komme i gang, tidsaspektet, mestring
- **SPM:**
  - Tror du at...?
  - Kan du si litt mer om det?
  - Kan du gi eksempel på det?
  - Hva synes du om det?
  - Hva tenker du om det?
  - Hvorfor / hvorfor ikke?

*Vedlegg 10: Oversikt over de 14 gruppene for analyse av intervjuene*

<b>Lærer, Oda</b>	<b>Spesialpedagog, Emma</b>	<b>Elev, Marte</b>
Selvstendighet	Selvstendighet	Jobbe selv/gitt meg valg
Ansvar	Ansvar	Ansvar/rekke opp hånda
Voksne	Voksne	Hjelp fra voksen
Stole på seg selv	Tro på seg selv	Gjør mitt beste
Initiativ	initiativ	Spørre/invitere
Oversikt	Oversikt	Vet hva jeg skal gjøre/meny
Ting tar tid	Ting tar tid	
Samarbeid	Samarbeid	Spørre/invitere
Stolt	Stolthet	Stolt/glad når jeg får til ting
Drive seg selv	Lettere å gå fra	Ordne selv / sjekke
Tilrettelegging	Tilpassing	Prøve ut
Selvinnsikt	Oppdage eget potensial	Øve
Inkludere barn	Tilhørighet	Læringspartner / trives
Andre bestemmer	Passiv	