

## Forord

Jeg tenker tilbake på skoletiden min som ei fin tid jeg mestret greit. Jeg hadde ikke beste karakter i alle fag, men jeg følte jeg lærte mye og jobbet hardt for det. Jeg hadde ingen spesielle vansker, bortsett fra ballspill. Ballspill ble mye brukt som innhold i kroppsøvingstimene. Før disse timene kunne jeg kjenne på det å ha vondt i magen, grue meg litt og tenke over hvordan jeg skulle takle ulike situasjoner som kunne oppstå. Altså, jeg gruet meg til maks 2 timer i uka, fordi jeg ikke hadde de ferdighetene som skulle til for å gjennomføre disse timene så godt som jeg ønsket. Hva med elever med lese- og skrivevansker? Hvordan opplever de sin skolehverdag? Hva er det som driver dem? Hva motiverer dem til å troppe opp på skolen, ofte med skoledager fulle av skriftspråklige aktiviteter hvor de må møte vanskene sine gjennom lesing og skriving, både alene og sammen med andre. Hva motiverer dem til å stå på, jobbe hardt, møte veggen, reise seg igjen og utvikle seg? Dette er noe av grunnlaget for at jeg har valgt som jeg har gjort innenfor tematikken i denne oppgaven, og jaggu har jeg lært en del også.

En stor takk rettes til veilederen min, Marit Uthus, som har vært interessert, entusiastisk, direkte og hjelpsom i hele prosessen - fra A til Å. Jeg er takknemlig for å få lov til å bli med i prosjektet «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen».

Takk til lærerinformanten min, for en interessant og lærerik samtale. Og takk til de to flotte elevene som stilte opp til elevintervju. Dere er virkelig tøffe!

Jeg ønsker også å takke hele den flotte familien min for at de holdt ut med meg, støttet meg, gav meg en skulder å gråte på, gav meg noe å le av og gav meg fine stunder med avkobling i dette arbeidet.

Nils Gøran, vi klarte det!

Emilie, du har virkelig vært motivasjonen min i dette arbeidet. Solstrålen min!

Hvem skulle tro at det å studere kunne være så morsomt, og så utfordrende?

## Innhold

Kapittel 1. Innledning.....	1
1.1 Hvorfor forske på lese- og skrivevansker og motivasjon?.....	1
1.2 Oppgaven blir til.....	2
1.3 Oppbygning av oppgaven og avklaring av begreper.....	3
Kapittel 2. Teori. ....	4
2.1 Hva er lesing og skriving?.....	4
2.2 Hva er dysleksi? .....	5
2.3 Lesing og skriving i skolen .....	7
2.3.1 Skriftspråklige ferdigheter i skolen .....	7
2.3.2 Dysleksi i skolen .....	8
2.4 Motivasjon.....	11
2.4.1 Motivasjon.....	11
2.4.2 Selvoppfatning og sosial sammenligning.....	12
2.4.3 Mestring .....	14
2.4.5 Tilhørighet og relasjoner .....	16
2.5 Selvregulering og TIL-modellen .....	17
2.5.1 Selvregulering .....	18
2.5.2 TIL-modellen .....	19
Kapittel 3. Metode.....	21
3.1 Forskerståsted.....	21
3.2 Forståelse og bakgrunn for prosjektet .....	22
3.3 Utvalg .....	24
3.4 Barn som informanter.....	25
3.5 Intervjuguide og gjennomføring av intervju .....	26
3.6 Transkripsjon.....	28
3.7 Analyse: koding og kategorisering.....	28
3.8 Kvalitet.....	30
3.9 Etske betraktninger.....	31
Kapittel 4. Datapresentasjon og analyse .....	32
4.1 Mestring .....	33
4.1.1 Mestring: Lærers erfaringer.....	33
4.1.2 Mestring: Elevenes erfaringer .....	34
4.2 Selvregulering .....	37
4.2.1 Selvregulering: Lærers erfaringer .....	37
4.2.2 Selvregulering: Elevenes erfaringer .....	39

4.3 Samarbeid.....	43
4.3.1 Samarbeid: Lærers erfaringer.....	43
4.3.2 Samarbeid: Elevenes erfaringer.....	45
4.4 Sosial sammenligning .....	46
4.4.1 Sosial sammenligning: Elevenes erfaringer .....	46
Kapittel 5. Drøfting og refleksjon .....	50
5.1 Selvregulering .....	50
5.2 Mestringserfaring .....	52
5.3 Læring i fellesskapet .....	55
5.4 Læringsorientert læringsmiljø .....	56
5.5 Oppsummering .....	58
Kapittel 6. Konklusjon og avsluttende refleksjoner .....	59
6.1 Konklusjon .....	59
6.2 Avsluttende refleksjon.....	60
Kildeliste .....	62
Vedlegg .....	68
Vedlegg 1: NSD-godkjenning Elevenes motivasjon og trivsel i skolen .....	68
Vedlegg 2: NSD-godkjenning Tilpasset undervisning med hovedvekt på selvoppfatning og motivasjon for elever med lese- og skrivevansker i lys av TIL-modellen .....	70
Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkebrev .....	72
Vedlegg 4: Intervjuguide lærer.....	75
Vedlegg 5: Intervjuguide elever .....	77

## Kapittel 1. Innledning

### 1.1 Hvorfor forske på lese- og skrivevansker og motivasjon?

Kommunikasjon og språk er en viktig del av vår eksistens som mennesker (Tetzchner, 2012).

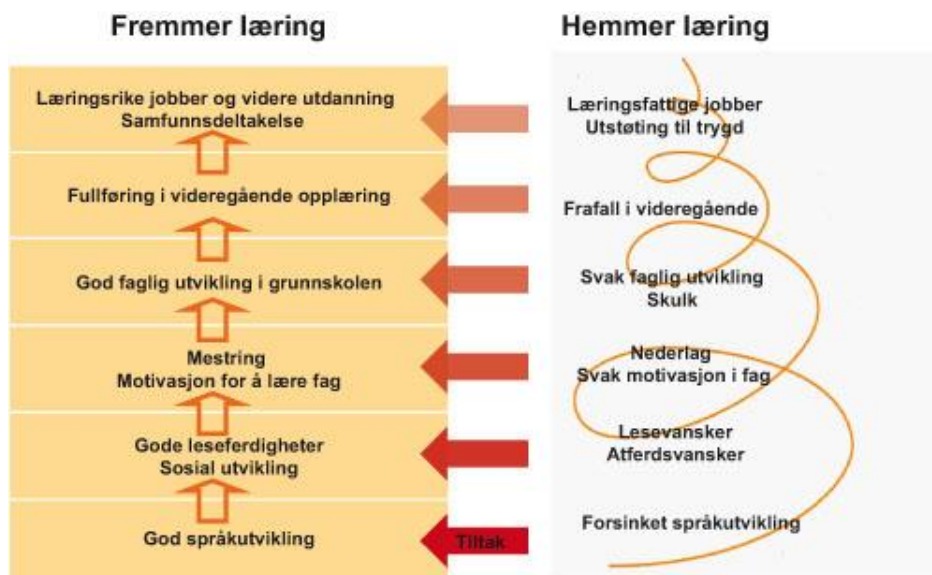
Det er viktig for oss, fordi det har betydning for sosial samhandling, tenkning og identitetsutvikling (Bele, 2012). Språket åpner opp for, og gjør det enklere, å kommunisere med hverandre. Språk kan ses på som den egenskapen mennesker har til å kommunisere en meningsbærende ytring til et annet menneske (Blakar, 1975; Rygvold, 2012; Simonsen, Kjøll & Faarlund, 2014). Dette kan skje gjennom ulike former for språklig kommunikasjon: talespråk, skriftspråk, tegnspråk og alternative former for språk som f.eks. tegn til tale.

Å mestre skriftspråket handler om å kunne lese tekst, og å produsere tekst. Skolen baserer seg i stor grad på språket, både skriftlig og muntlig. Men det å kunne lese og skrive handler ikke kun om å avkode skriftspråket (lese skriften) og forstå det man avkoder, det handler også om å mestre ulike sider av livet som avhenger av leseferdigheter (Refsahl, 2012). En god språklig mestring vil kunne gi flere muligheter i livet, fordi samfunnet vårt er bygd opp rundt språket; språk er makt (Blakar, 1975). Det å lese kan regnes som en ferdighet det forventes at «alle» skal kunne (Bru, 2008). Det å ikke mestre lesing kan være en stor kilde til negative erfaringer, som øker faren for å ikke mestre i andre deler av både skolen og livet (Bru, 2008).

Omtrent 3-5 % av elevene i skolen i dag har dysleksi (Statped, 2015). Dysleksi, eller lese- og skrivevansker, dreier seg om vansker med å avkode skriftspråket, og det å skulle produsere skrift (skrive) (Høien & Lundberg, 2012). Dysleksi blir kalt en spesifikk vanske, fordi det er kun lesingen og skrivingen som er vanskelig. Mange av disse elevene klarer seg godt i den ordinære undervisningen i skolen med tilpasning. De elevene som ikke har et tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, vil ha rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Det er en ambisjon om at spesialundervisning skal gis med hensyn til at eleven skal ha tilhørighet til et fellesskap, men også at man får undervisning ut fra sine evner og utfordringer (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

Som lærer er det viktig at man har kunnskap om ulike sider ved lesingen som påvirker lesingen og læringen. Man ser av *figur 1* nedenfor, at den språklige utviklingen generelt, men også lesing, har innvirkning på en rekke faktorer som bygger på hverandre, og som fremmer

læring i skolen, som f.eks.: sosial utvikling, mestring og motivasjon (St.meld. nr. 16 (2006-2007), kap. 1.3).



Figur 1 (St.meld. nr. 16 (2006-2007), kap. 1.3)

Det å være motivert, gi innsats og ha tro på egne evner og muligheter er grunnmuren for all læring (Ekeberg & Holmberg, 2005). «Kunnskap om motivasjon er spesielt viktig når man skal hjelpe personer som tidligere har opplevd nederlag i forbindelse med lesing og læring (...)» (Refsahl, 2012, s. 55). Dette fordi elever som har lese- og skrivevansker trenger spesifikk og mye trening for å utvikle seg positivt innen lesing og skriving. Om de skal holde ut denne treningen (være motiverte) er det av stor betydning at de har tro på at de en gang lykkes med lesingen, samtidig som de får muligheten til positive mestringserfaringer for å igjen bygge opp denne forventningen om å lykkes (Bru, 2008). Læreren blir her den som tilrettelegger undervisning, støtter og legger opp til aktiviteter som gir mulighet for positive mestringserfaringer. Det er derfor viktig at lærerne har denne kunnskapen om motivasjon, men også om lese- og skrivevansker, for å kunne sørge for en god undervisning for denne elevgruppen.

## 1.2 Oppgaven blir til

Da planleggingen av masteroppgaven startet, ble jeg med i et større forskningsprosjekt som heter «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen» (Vedlegg 1). Tre skoler skulle prøve ut TIL-modellen som pedagogisk ramme for undervisningen, en halv eller en dag i uka, et helt år (skoleåret 15/16). TIL-modellen er en praktisk-didaktisk modell hvor hovedformålet er å «lære elevene å regulere sitt eget læringsarbeid» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 255). Den er også ment som en ramme for undervisningen hvor elevene får mulighet til å erfare og øve opp

evne til selvregulering. Selvregulering er den prosessen hvor man tar kontroll over seg selv, og sin egen læring (Zimmerman, 1998). Elever som er selvregulerte, er i større grad indre motiverte (Lan, 1998). Jeg syntes dette hørt spennende ut, meldte meg på og fikk bli med i prosjektet. Jeg skrev en kontrakt med Marit Uthus som knyttet meg til prosjektet. Dermed var grunnlaget for masteroppgaven lagt.

Problemstillingen ble dermed som følger: Hvilke erfaringer har to elever med lese- og skrivevansker og deres lærer, med elevmotivasjon, i lys av TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering? Målet med denne oppgaven vil være å lære av disse elevene og læreren deres sin erfaring med motivasjon i lys av TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering, og ta med seg dette inn i egen lærerpraksis.

### 1.3 Oppbygning av oppgaven og avklaring av begreper

Selve oppgaven består av ulike kapitler. Det første kapitlet danner teorigrunnlaget for oppgaven. Her går jeg nærmere inn på de ulike temaene, og belyser hva det handler om, og hvorfor dette er viktig i oppgavens sammenheng. Jeg har ikke med et eget kapittel om tidligere forskning. Dette er fordi den tidligere forskningen jeg har tatt med i teorikapitlet er plassert under hvert enkelt underkapittel. Dette var et bevisst valg da oppgaven rommer mange begreper, og jeg ønsket at leseren hele tiden skal ha mulighet til å knytte begrepene opp mot relevansen av oppgaven i den løpende teksten.

Etter teorikapitlet kommer et metodekapittel som gjør rede for, og reflekterer over, de ulike valgene som ble tatt i forskningsprosessen. Deretter kommer *Datapresentasjon og analyse*, som belyser empirien i oppgaven i lys av teori. *Drøfting og refleksjon* prøver å løfte opp funnene i analysekapitlet, og reflektere over dem i større grad ved bruk av teori. Til slutt kommer kapitlet som heter *Konklusjon og avsluttende refleksjoner*, som svarer på problemstillingen, og reflekterer videre ut over oppgaven.

Begrepene dysleksi og lese- og skrivevansker vil bli brukt om hverandre i oppgaven. I denne oppgaven ser jeg på begrepene som likeverdige, og jeg legger til grunn Høien og Lundbergs (2012) definisjon (s. 5 i denne oppgaven). Grunnen til dette, er at dysleksi er en diagnose som stilles, mens lese- og skrivevansker kan være så mye mer. Jeg synes begrepet lese- og skrivevansker viser godt hva som ligger i det å ha dysleksi, og for en leser som ikke har så mye kunnskap om dysleksibegrepet, vil det kunne være enklere å følge gangen i oppgaven

ved å se disse begrepene knyttet opp mot hverandre. I oppgaven vil jeg også vise til begrepet *lærevansker*. Dysleksi er ikke en kognitiv vanske som gir lærevansker i seg selv. Men dysleksi kan begrense tilgangen til skriftspråket, og dermed være en faktor som vanskeliggjør læring da skolen baserer seg mye på skriftspråklige aktiviteter. Dermed kan dysleksi bli oppfattet som en lærevanske.

## Kapittel 2. Teori.

### 2.1 Hva er lesing og skriving?

Med tanke på problemstillingen min, som handler om hvilken motivasjon elever med lese- og skrivevansker erfarer i skolen, i lys av TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering, vil jeg nå kort redegjøre for den forventede utviklingen av lesing og skriving for elever i skolen.

Dette for å få en større forståelse om hva dysleksi er.

Selv om lesing og skriving blir presentert hver for seg i egne avsnitt er det viktig å huske at: «Lesing og skriving er to sider av samme skriftspråklige system» (Bråten, 1996, s. 191). Det er altså et samspill mellom komponentene som inngår i lesing og skriving.

Når barn begynner på skolen i en alder av 5 eller 6, har de mye erfaring med språk; enten de har lekt rollelek med dukker sammen, sett i bildebøker, eller fått en kald skulder av en venn som heller ville leke med noen andre. Mange har også fått erfaring med skriftspråket gjennom bøker, skrift på matvarer, leker og lignende. Mange blir også regelmessig lest for, noe som gjør at barna allerede er klar over at det finnes et skriftspråk før de kan lese og skrive selv. Muntligspråket (eller talespråket) man lærer seg som liten, er også det som legger grunnlaget for senere skriftspråklige ferdigheter som lesing og skriving (Helland, 2012; Snowling, 2006).

Et skriftspråk er en skriftlig nedtegnelse av talespråket med ulike symboler, i dette tilfellet et alfabetisk skriftspråk hvor grafemer, som er formet av en eller flere bokstaver (f.eks. *d* eller *kj*), representerer de ulike lydene (fonemene) i språket (Helland, 2012; Knivsberg & Heber, 2009; Lyster, 2014; McGuinness, 2005). Da skriftspråklige ferdigheter ikke er biologisk naturlig for mennesket, vil man kunne føle at skriftspråket er vanskeligere å bruke, enn talespråket; dette på grunn av at skriftspråket ikke har en naturlig flyt som talespråket, i tillegg til at det ofte brukes et mer avansert språk i skriftspråket (Lyster & Frost, 2012). Alle språk har sine «*system av regler* for dannelsen av ytringer som er felles for en gruppe mennesker» (Simonsen, Kjølil & Faarlund, 2014, 2. avsnitt).

Lesing er en komplisert prosess hvor hovedelementene er avkoding av skriftspråket, og å forstå det man avkoder; lesing = avkoding x forståelse (Gough & Tunmer, referert i Stangeland & Færevaaag, 2014; Høien & Lundberg, 2012; Snowling, 2006). Avkodingen handler om å se og oppfatte, for så å knytte det skrevne grafemet til det tilsvarende fonemet i talespråket (Helland, 2012). Dette kalles det alfabetiske prinsippet (Snowling, 2006), og i det ligger det at man lager en kobling mellom skriftspråket og talespråket. Denne koblingen trenger man hjelp til å lære og forstå; lesing er ikke en naturlig biologisk prosess (McGuinness, 2005). I starten av leseutviklingen vil mye av energien i leseprosessen brukes til avkoding, og det blir dermed mindre energi igjen til forståelsen. Dette forholdet vil snu seg når man har lest så mye at avkodingen er automatisert. Det er mange dimensjoner som er viktige på hver sin måte innenfor lesing som ferdighet, og disse er blant annet: *fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse* og ikke minst *leseinteresse* (Lundberg & Herrlin, 2010). Fonologisk bevissthet kan bli beskrevet som «sensitivity to, and the capacity to manipulate, the speech sound segments of words» (Muter, 2006, s. 55).

Skriving er i motsetning til lesing ikke *avkoding* av skriftspråket, men en slags *gjenkalling* av skriftspråket. Skrivning er heller ikke en naturlig biologisk del av oss, og må læres. Skrivning inneholder to hovedkomponenter som går på staveferdighet og meningskonstruksjon (Bråten, 1996). Skriveutviklingen har også flere dimensjoner enn det rent tekniske: *rettskriving, setningsbygning og tekstutforming, funksjonell skrivning, tekstskapning og interesse og motivasjon* (Lundberg, 2012).

## 2.2 Hva er dysleksi?

Jeg vil nå komme med en definisjon på hvordan dysleksi og lese- og skrivevansker vil bli forstått i denne oppgaven. Jeg vil også kort skrive om primærvanskene knyttet til dysleksi.

I denne oppgaven vil jeg legge til grunn Høien og Lundbergs (2012) definisjon av dysleksi. Det finnes flere forskjellige typer dysleksi, men jeg vil her se på dysleksi som en overordnet vanske, og vil på grunn av oppgavens omfang ikke gå mer inn på de ulike typene dysleksi. Høien og Lundberg (2012) definerer dysleksi som «en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket» (s. 29). Koding av språket vil si å knytte det skrevne grafemet til det tilsvarende fonemet i talespråket



(Helland, 2012). Denne forstyrrelsen mener de er en svikt i det fonologiske systemet. Det fonologiske systemet blir da sett på som de ferdighetene som handler om å sette lyder sammen til ord (fonologisk syntese), dele opp ord i lyder (fonologisk analyse) og å manipulere ord ved å bytte ut bokstaver, oppdage rim osv. (Muter, 2006). Vanskene vil vise seg ved problemer med å nå en fullstendig automatisert ordavkodning, samt dårlig rettskriving. De viser også til at dysleksi mest sannsynlig er arvelig; man er genetisk disponert (Høien & Lundberg, 2012). De påpeker at vansken ikke er statisk, men dynamisk. Det vil si at vanskene kan endre seg; man kan bli bedre til å lese, lære seg nye strategier; alt etter som hvor mye man leser, hvordan man leser og hvilken opplæring og støtte man får.

Jeg vil supplere Høien og Lundbergs (2012) definisjon med en individ-i-system-tenkning rundt dysleksi; vanskene kan opptre ulikt i ulike kontekster. Det vil da ha betydning for vanskene hvilken kontekst man er i; vanskene ligger ikke i barnet alene (Reid, 2003; Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Både Reid (2003) og Spear-Swerling og Sternberg (1994), påpeker også at det er veldig individuelt hvordan vanskene viser seg, som blant annet kan forklares som forskjeller i temperament, motivasjon, intelligens osv. Dysleksi i seg selv er ikke en lærevanske, men uten riktig tilpasning, hjelp og støtte kan det føre til at det blir en lærevanske.

Det å ha dysleksi påvirker individet i ulik grad. Det å ha dysleksi påvirkes blant annet av hvordan vansken utarter seg, hvordan personen håndterer vansken sin, og hvilken hjelp og tilrettelegging vedkommende får (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

Primærvanskene knyttet til dysleksi er vansker med lesing, nærmere bestemt avkodning (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2014), og rettskriving (Høien & Lundberg, 2012; Sætre, 2009).

Det er store spenn innenfor det å ha dysleksi. I den forbindelse er det viktig å huske at det å ha dysleksi ikke er en «statisk» diagnose, man beveger seg hele tiden innenfor ulike nivåer i lese- og skriveutviklingen. Dysleksi kan komme til syne på ulike klassetrinn i skolen og ulike stadier i leseutviklingen. Jeg vil ikke videre utdype primærvanskene knyttet til dysleksi, fordi fokuset i oppgaven min omhandler motivasjon, som kan ses på som eventuelle sekundærvansker (hvis lav motivasjon).

Det typiske for dysleksi er at lesingen bedrer seg, mens skrivevanskene opprettholdes selv om lesingen blir bedre (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2014). Man vet at lese- og skrivevansker «til en viss grad kan forebygges» (Rygvold, 2011, s. 73). Tidlig innsats er

derfor viktig for å forebygge vanskenes omfang, samt hjelpe eleven i gang med en god lese- og skriveutvikling (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015; Rygvold, 2011; St.meld. nr. 16 (2006-2007)). I og med at vanskene til en viss grad kan forebygges, har tidlig innsats på de laveste trinnene mest betydning, men innsats på høyere trinn er også viktig og kan være til stor hjelp for de med lese- og skrivevansker (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015). Det blir nå gjennomført et større forskningsprosjekt gjennom Lesesenteret i Stavanger som heter «På sporet» (Lesesenteret, 2016). Dette prosjektet har som mål å redusere antall elever som utvikler lese- og skrivevansker. Prosjektet avsluttes 2018, og ønsker å finne spesifikke tiltak og arbeidsmateriell til bruk i begynneropplæringen som kan hjelpe forebygging mot lese- og skrivevansker.

## 2.3 Lesing og skriving i skolen

I dette kapitlet vil jeg prøve å lage et bilde av hvilken rolle lesing og skriving har i skolen, og også gi en framstilling på hvordan det kan være å ha dysleksi i en skole som i stor grad vektlegger og baserer seg mye på skriftspråklige ferdigheter og aktiviteter.

### 2.3.1 Skriftspråklige ferdigheter i skolen

Språk, lesing og skriving er en viktig og vesentlig del av den norske skolen, både som fag og som middel for læring i alle skriftspråklige skolefag (Roe, 2011). I skolens undervisning brukes ofte lærebøker eller internett, noe som betyr at elevene blir nødt til å lese. Tavla og smartboard brukes flittig for gjennomgang av nytt lærestoff. Andre fag, som samfunnsfag, matematikk, KRLE og naturfag har også store krav til lesing og skriving i læreplanen. Jeg vil ikke gå videre inn på disse, men i disse fagene har man i tillegg mange nye fagbegreper som skal læres i tillegg til lange, forholdsvis avanserte tekster. Det er derfor viktig at lærere i alle fag tar ansvar for leseopplæringen (Roe, 2011).

Læreplanen har et gjennomgående fokus på fem grunnleggende ferdigheter, hvorav 3 direkte omhandler språk: å kunne lese, å kunne skrive og muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Disse grunnleggende ferdighetene går på tvers av fagene, og har ulike mål ut fra fagets egenart. For å nå kompetansemålene i læreplanen, kreves det gode lese- og skriveferdigheter. Som eksempel på dette kan man se på dette kompetansemålet i norsk etter 4.trinn, som sier at elevene skal kunne: «lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse» (LK06, 2013). Dette kan tolkes på ulike måter, men å lese med sammenheng og forståelse forutsetter at avkodingen har blitt noenlunde

automatisert, og det blir frigjort mer energi til forståelse av det man leser. Videre oppover trinnene kreves det enda mer avanserte ferdigheter i lesing, og ikke minst skriving. På ungdomsskolen skal elevene ikke bare lese tekster på bokmål, men det forventes at de også skal lese enkle tekster på dansk og svensk, samt nynorsk (LK06, 2013). LK06 sier også at elevene etter 7. trinn skal kunne skrive og beherske de mest sentrale grammatiske reglene i bokmål. Når man kommer på ungdomstrinnet viser LK06, i norskfaget, at det kreves at både lesing og skriving er automatisert slik at energien kan brukes på forståelse og bruk av ulike lesestrategier. Dette for å klare å holde tritt med undervisning og kompetansemål. Når elever har nådd det øverste nivået i lesing, betyr det ikke at de er den perfekte leser eller skriver. Vi lærer så lenge vi lever, og vi utvikler oss med erfaring. Derfor kan vi lære oss nye strategier for å bruke i lesing og skriving, og vi øker ordforrådet vårt jo mer vi leser. På dette grunnlaget har det øverste nivået av lesing og skriving et stort spenn med tanke på hvilket nivå vi leser og skriver på.

### 2.3.2 Dysleksi i skolen

I dag antar man at 3-5 % av elevene i skolen har dysleksi (Statped, 2015). I en klasse på 25 elever vil dette bety at omtrent 1 elev i hver klasse har dysleksi. På grunn av at vanskene kan opptre ulik, alt etter som hvilke ferdigheter og utfordringer de har, hvor gode de er til å kompensere, hvilken hjelp de får og har fått, vil disse elevene ha behov for et spekter av ulike tiltak.

Å være elev med dysleksi i en skole som vektlegger skriftspråklige ferdigheter kan også gi sekundærvansker knyttet til dysleksien. Sekundærvansker blir her sett på som vansker som kommer av primærvanskene; ordavkodning og rettskriving. Sekundærvansker som kommer av dysleksi kan dreie seg om dårlig leseforståelse, vansker med skolearbeidet, matematikkvansker, motivasjonsvansker, lite mestringserfaringer, negativt selvbilde og vansker med sosio-emosjonell tilpasning (Høien & Lundberg, 2012; Rygvold, 2011). Om vi går tilbake til Figur 1, som forklarer hvilke faktorer som fremmer eller hemmer læring, ser man at lesevansker har innvirkning på hvilken mestring man føler i skolen, og hvilken motivasjon for skolearbeid det fører til (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Ved følelsen av for lite mestring, og dermed en lavere motivasjon for skolearbeid, kan disse bli læringshemmende faktorer. Å lese og skrive er viktige ferdigheter i dagens samfunn, og de fleste klarer dette uten store problemer. Det å stå som elev i skolen hvor lesing og skriving er et problem, mens man kanskje er klassens beste i historie, kan man skjønne er en vanskelig følelse å ha.

Elever med lese- og skrivevansker har i likhet med alle andre krav på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). Hvor god tilpassing de får, avhenger imidlertid av skolens kompetanse på området. Mange klarer seg med tilpasning innenfor den ordinære undervisningen, mens andre kan ha behov for kompensatoriske tiltak for å ha tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. De kan da ha rett på spesialundervisning; «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, §5-1).

Spesialundervisning kan gis som en-til-en-undervisning, den kan gis i grupper, eller den kan gis i klassen. Spesialundervisningen kan også gis som intensive kurs, som har vist seg å hatt god effekt for elever med lese- og skrivevansker (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015; Høien & Lundberg, 2012).

Uansett hvordan man legger opp undervisningen eller spesialundervisningen for elever med dysleksi, er det viktig at tiltakene er basert på elevens ferdigheter. Den tilpassede undervisningen for primærvanskene for elever med lese- og skrivevansker kan f.eks. gå ut på å tilrettelegge tekster og oppgaver, hjelp til å lese tekster, repetert lesing, leseforståelsestrening, leseflyttrening, undervisning i lesestrategier, opplæring i IKT-baserte hjelpemiddel og så videre. (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015; Høien & Lundberg, 2012).

Vygotsky (referert i Ekeberg & Holmberg, 2005) påpeker at det er viktig å finne elevenes nærmeste utviklingszone; å arbeide med oppgaver ut fra nivået de er på, samtidig som de må få nok utfordring til å kunne utvikle seg enda mer ut fra sine forutsetninger. For at alle elevene skal få den riktige tilpassede undervisningen, er det nødvendig at læreren som planlegger undervisningen har god kjennskap til og oversikt over elevenes ståsted faglig og sosialt. Reid (2003) påpeker at barn med dysleksi ikke sjeldent viser lite glede ved å lese. Derfor er det å styrke motivasjonen, selvtilliten og innsatsen like viktig som å tilpasse lesefaglige aktiviteter (Burden & Burdett, 2005; Refsahl, 2012).

En ambisjon om en inkluderende opplæring er også noe som kan vanskeliggjøre spesialundervisning som er rettet mot enkeltelever (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015). Man kan her bli stilt i en drakamp mellom elevens faglige behov, og elevens sosiale og emosjonelle behov. Ambisjonen bør være å få dekket både elevens faglige og sosiale behov i en inkluderende undervisning. Ambisjonen om en inkluderende opplæring når det gjelder spesialundervisning, handler om at man skal ha tilhørighet til et fellesskap, og at man skal få

undervisning tilpasset sine evner og utfordringer (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Marit Mjøs (2016) mener spesialundervisning og allmenpedagogikk bør ses mer i sammenheng, og utfylle hverandre for å få en god inkluderende skole, samtidig som man får en god tilpasset undervisning for de elevene som trenger det. Marit Uthus (2014) skriver i sin avhandling om spesialpedagogens rolle at man må etterstrebe en mer helhetlig tenking rundt spesialundervisning med fokus på elevens individuelle behov og elevens behov for å ta del i fellesskapet. Reindal (2008) foreslår et fokus på spesialpedagogisk undervisning som støtter både elevens faglige og sosiale behov.

Haug og Bachmann (2007) skriver i sin artikkel om at målet med tilpasset opplæring i dagens skole, er å gi elevene mer individuell tilpasning for å jevne ut ulikhet. De ser på den tilpassede opplæringa i «spenninga mellom fellesskap og einskildindivid» (Haug & Bachmann, 2007, s. 273). Differensiering av undervisning kan være en måte å løse dette på, ved å skape forskjeller i arbeidsoppgavene. De belyser temaet ved å konkludere med en god balanse mellom individ og individ i fellesskap. Dette for å ta hensyn til at individet skal ha mulighet til å nå så langt som mulig ut fra sine forutsetninger, men også å gjøre dem klar til et samfunn hvor de er en del av et fellesskap, og har fått opplevd og erfart dette fellesskapet i skolens ramme før de begir seg ut i det på egenhånd. Om man velger å fokusere kun på en av delene, vil dette få konsekvenser for eleven på det området som blir valgt bort.

Med utgangspunkt i både Uthus (2014), Mjøs (2016), Reindal (2008), Haug og Bachmann (2007) og Hagtvatn, Frost og Refsahl (2015) kan man se at lærere står ovenfor mange utfordringer knyttet til elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den tradisjonelle undervisningen.

I denne første delen av teoripresentasjon har jeg prøvd å vise hvor stor rolle lesing og skriving har i skolen i dag, hva dysleksi er og hvordan det kan påvirke skolehverdagen for disse elevene. Videre vil jeg nå presentere ulike teorier som kan hjelpe oss å forstå disse elevenes motivasjon, og hvilken betydning motivasjon og mestring kan ha for disse elevenes trivsel og læring i skolen. Det blir her presentert overordnede teorier, før jeg utdyper disse med forskning som har mer spesifikt fokus på teoriene i lys av elever med dysleksi.

## 2.4 Motivasjon

«Grunnlaget for all læring er at eleven: tror på egne muligheter, er motivert for å lære, er trygg i miljøet» (Ekeberg & Holmberg, 2005, s. 24). Man vet at lesevansker kan gi negativt utslag på motivasjon i skolesammenheng (Refsahl, 2012; St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Som tidligere nevnt, kan det være like viktig for videre utvikling å styrke motivasjonelle forhold rundt eleven, som å tilpasse arbeidsoppgavene (Refsahl, 2012).

Problemstillingen min i denne oppgaven setter søkelyset på motivasjon hos elever med lese- og skrivevansker i lys av TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering. Jeg vil derfor i dette kapitlet gå nærmere inn på hva motivasjon og mestring er, og hvordan dysleksi kan få konsekvenser for motivasjon og mestring. På grunn av at motivasjon er et begrep som rommer enormt mange dimensjoner, vil jeg her gjøre et utvalg og ta med de jeg ser på som mest relevant for oppgavens problemstilling og tema.

### 2.4.1 Motivasjon

«Motivation is the process of instigating and sustaining goal-directed behaviour» (Pintrich & Schunk referert i Schunk, 2004). Som man ser i sitatet, handler motivasjon om den drivkraften man har for å gjøre noe, og for å eventuelt holde på denne innsatsen for å nå et mål. Schunk (2004), påpeker at motivasjon ikke er et direkte observerbart fenomen, men et konsept som kan hjelpe oss i vår søken etter hvorfor folk gjør som de gjør. Motivasjon for å gjøre noe kan bunne i mange forskjellige mål med aktiviteten man gjør. Kanskje vil man unngå kjeft fra foreldrene og rydder derfor rommet, kanskje vil man bli fort ferdig med leksene for å rekke en runde serier på Netflix før leggetid, eller kanskje man vil bli bedre i fotball og studerer derfor ulike teknikker på Youtube. Med tanke på skole vet man at motiverte elever ikke gir opp så lett i møte med motgang (Schunk, 2004).

Motivasjon kan deles inn i *indre* og *ytre* motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Stipek, 1993). Deci og Ryan (2000) forklarer indre motivasjon som selvbestemte aktiviteter som gir glede eller interesse i seg selv (lære fotballteknikker). Ytre motivasjon forklares som mindre selvbestemte aktiviteter, hvor aktiviteten i seg selv ikke gir denne gleden eller interessen (får se serier etter leksene, eller om man vil ha gode karakterer for å komme inn på et bestemt studie (autonom ytre motivasjon)). Indre motivasjon blir sett på som den optimale motivasjonen for å gjøre noe, og det er også den «tilstanden» hvor man har mest

selvbestemmelse; man eier aktiviteten og har interesse og glede av den (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Deci og Ryan (2000), sier at indre motivasjon finnes i miljø hvor man får oppfylt de tre grunnleggende psykologiske behovene mennesket har; tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse. Dette støttes også av Maslows teori om motivasjon (Maslow, 1970), som sier at 4 nivåer av grunnleggende behov må være oppfylt før man kommer til selvrealisering (handlinger ut fra ens indre motivasjon). Nivået som må være oppfylt før selvrealisering dreier seg om følelser som selvtro, selvaktelse og uavhengighet. Skaalvik og Skaalvik (2011) gjennomførte en undersøkelse om motivasjon i grunnskolen. Resultatet fra undersøkelsen viser at elevenes motivasjon og innsats i skolearbeidet er størst når «undervisningen er tilpasset og elevene opplever mestring, elevene opplever lærerne som støttende, eleven opplever miljøet som læringsorientert» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 55). Men, funnene deres viser også at «mange av de elevene som gjør sitt beste, ikke styres av lyst og interesse for arbeidet» (s. 53). Dette betyr at mange elever styres av ytre motivasjon. Med tanke på at indre motivasjon er den mest optimale formen for læring, vil skolen møte motivasjonelle utfordringer blant elever. Skaalvik og Skaalvik nevner spesifikt det å tilrettelegge arbeidet innenfor elevens mestringssone som viktig for å motivere elevene. Dette gjør at eleven kan oppleve mestring på egen hånd.

Hagtvet, Frost og Refsahl (2015) påpeker at det med økende alder på elevene (fra mellomtrinnet) kan være utfordrende å få gjennomført god undervisning som hjelper elever med dysleksi, på grunn av motivasjonsutfordringer. Det kan her dreie seg om enten at de ikke er motiverte for undervisning, eller at de ikke vil føle seg annerledes enn resten av klassen ved å motta ekstra hjelp. Dette viser også resultatene fra en undersøkelse av Skaalvik og Skaalvik (2011) blant elever fra 4. til 10.klassetrinn, som viser at motivasjonen for skolearbeid for elever generelt, synker med økende alder.

#### 2.4.2 Selvoppfatning og sosial sammenligning

Selvoppfatning, selvvurdering og selvverd er begreper som omhandler motivasjon og mestring. Selvoppfatning «inkluderer alle sider ved elevens selvoppfatning, også selvvurderinger og forventninger om mestring i skolesammenheng» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 97). Selvoppfatning er noe man alltid bærer med seg, og handler ut i fra. Det er et overordnet syn og en følelse på hvordan man er som person på ulike områder. Selvvurdering handler mer spesifikt om hvordan elevene vurderer seg selv på ulike områder, være seg faglig på skolen, sosialt, eller hjemme med familien. Selvverd, handler om hvordan en person

verdsetter seg selv, og om man aksepterer seg selv. Å beskytte selvverdet og få selvaksept kan ses på som et av menneskenes høyeste mål (Covington, 1992). I skolen blir ofte selvverd og selvaksept vurdert ut ifra om man klarer å henge med på det de andre gjør, og ofte vil elevene da se på vurderinger av arbeid, noe som gjør at de vurderer og aksepterer seg selv på grunnlag av resultater i skolen. Dette gjelder spesielt om skolen har en prestasjonsorientert målstruktur, som signaliserer at det er resultatene i skolen som er viktigst (Covington, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2014). En undersøkelse gjort av Skaalvik og Federici (2015), viser at ungdom opplever skolen som prestasjonsorientert, og at dette kan gi flere negative konsekvenser knyttet til selvoppfatning og selvverd. Opplevelsen av prestasjonsorientering i skolen øker med økende alder.

Mange elever sliter altså med selvverdet og selvaksepten, og i skolesammenheng blir det lett å vurdere seg selv opp imot de andre i klassen (Covington, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2014); «er jeg like bra som de andre?», «hva er det viktig at jeg kan for å passe inn?». Dette kalles *sosial sammenligning*. Elever med dysleksi har ikke nødvendigvis andre fagvansker, og disse elevene vil da lett sammenligne seg med de andre i klassen selv om det vil kunne bli en skjev sammenligning da de andre elevene kanskje ikke har slike vansker i det hele tatt. Om man ikke får riktig eller nok tilrettelegging for vanskene sine, vil dette kunne gi særs negative sammenligninger, hvor man alltid kommer til kort sammenlignet med sine medelever, og det vil kunne slå negativt ut på ens selvoppfatning. I sin doktorgradsavhandling, fant Aina Sætre (2009) blant annet ut at elever med lese- og skrivevansker i skolen fant ut at de ikke mestret skriftspråket like godt som medelevene gjennom å observere og sammenligne sine evner, arbeider og vurderingsresultater med andres. Dette stemmer med det Ames (1992) skriver i sin artikkel om temaet. Med et skolesystem hvor det meste foregår i fellesskap, hvor alle stort sett skal gjøre samme oppgaver, legger skolen godt til rette for sosial sammenligning (Sætre, 2009). For å unngå negativ sosial sammenligning bør man derfor unngå at elevene arbeider med samme type oppgave, og differensiere stoffet (Ames, 1992).

Når man føler at selvverdet er truet, at man kan risikere å vise at man ikke kan, eller at man sliter med noe, vil man gjerne lage seg forsvarsstrategier for å slippe å få en negativ erfaring som vil innvirke på selvverdet. Dette kan være å se ned når læreren har diskusjoner i klassen (for å unngå å måtte svare), eller å ikke rekke opp hånda, være klassens klovn for å styre oppmerksomheten bort fra det faglige, eller å velge lette oppgaver hvor man ikke lærer noe nytt – men mestrer oppgaven (Covington, 1992). Sætre (2009) fant i sin doktoravhandling



disse ulike forsvarsstrategiene blant personer med dysleksi: å anstrenge seg mer, kompensere med andre evner, unngåelse av situasjoner som kan true selvet, frustrasjon og sinne. Hun fant også ut at når elevene med lese- og skrivevansker kom på høyere klassetrinn, ble også vanskene mer synlige. Dette førte til negative følelser som skam og ubehag.

Elever med lærevansker scoret noe høyere på negativ selvoppfatning enn normalpresterende elever (Grolnick & Ryan, 1990), og har lett for å utvikle negativt selvet (Sætre, 2009).

Elever med dysleksi vil også ha høyere sjanse for å utvikle psykiske problemer som atferdsvansker, emosjonelle problemer og mindre sosiale ferdigheter enn barn uten slike vansker (Heiervang & Torsheim, 2008). Da man sammenlignet elevene med lærevansker opp mot elever uten lærevansker som lå på lav måloppnåelse i skolen, var ikke forskjellene mellom disse gruppene store. Dette kan gi oss en pekepinn på at skoleprestasjoner generelt er viktig for selvoppfatning; både for elever med og uten lærevansker. Dette viste også studien til Polychroni, Koukoura og Anagnostou (2006) da de sammenlignet 32 elever med dysleksi opp mot en kontrollgruppe på 210 elever.

Som motsetning til forskningen over, fant Burden og Burdett (2005) i sin undersøkelse ut at elever med dysleksi på en spesialskole for elever med dysleksi, hadde god selvoppfatning. Dette er i samsvar med forskningen om big-fish-little-pond-effekten (Marsh & Hau, 2003). Denne effekten går ut på at det er bedre for selvoppfatningen om man er flink i en svak klasse, heller enn svak i en flink klasse. Her sett på som det å ha dysleksi i en ordinær klasse, kontra det å ha dysleksi på en spesialskole for elever med dysleksi.

#### 2.4.3 Mestring

Forventning om hvordan man mestrer noe kalles *self-efficacy* (Bandura, 1997), eller *mestringsforventning* (Skaalvik & Skaalvik, 2014) som blir brukt som begrep utover i oppgaven. Tidligere erfaringer er i stor grad med på å bestemme hvordan man handler (Bandura, 1997). Elever som har tidligere erfaringer med å mestre og derav sterk mestringsforventning, vil kunne få høyere motivasjon, bedre skoleresultater og utvikle sin indre motivasjon for skolearbeid (Bandura, 1997). Elever som har høye forventninger om mestring yter større innsats og utholdenhet når de møter på utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Disse elevene vil også i større grad velge bedre strategier for arbeidet, samtidig som de er mer selvregulerte. På motsatt måte vil lave mestringsforventninger kunne føre til at man fortere gir opp, og iletter mindre innsats. De vil også velge mindre hensiktsmessige

strategier, noe som igjen fører til mindre sjanse for å lykkes og skape positive mestringserfaringer.

Bandura nevner spesifikt fire kilder som vil ha betydning til forventningen om mestring (Bandura, 1977). Den første er tidligere mestringserfaringer, det er denne som har størst påvirkning på fremtidig mestringsforventning. Den andre er oppmuntring fra andre; at man blir oppmuntret til å tro at man får til noe man før ikke trodde man kunne. Den tredje kilden handler om fysiologiske og emosjonelle tilstander, hvor man f.eks. får mer negativ mestringsforventning hvis man er stresset eller redd. Den fjerde kilden handler om sosiale modeller, hvor man styrker sin egen mestringsforventning av å se andre utføre og mestre truende aktiviteter. Disse sosiale modellene kan med andre ord beskrives som positiv sosial sammenligning, som Schunk (2004) påpeker at er en positiv dimensjon av sosial sammenligning. Denne typen sammenligningen kan skape motivasjon for skolearbeid.

Noen mener at elever med lærevansker generelt har en mer negativ mestringsforventning enn elever uten lærevansker (Schunk, 2004). Thuen (2008) påpeker at denne negative mestringsforventningen knytter seg til lesingen i seg selv, og ikke alle slags aktiviteter.

Attribusjon er også med på å bestemme ens mestringsforventning, og er viktig for motivasjon og mestring. Attribusjon er hvordan man forklarer oppnådde resultater for seg selv (Covington, 1992; Schunk, 2004). Man kan forklare et resultat ut fra om man har kontroll over forholdene, og om de er internale eller eksternale. Ens evner (for eksempel lesing og skriving) er noe man ikke har kontroll over, og innenfor internale forhold. Innsatsen derimot, ligger innenfor kontrollerbare forhold, men er fortsatt internale. Om man synes prøven var vanskelig eller lett, går på kontrollerbar eksternale forhold. Man kan også forklare et dårlig resultat med uflaks, eller lærerens tidligere forklaringer innen temaet, som er eksternale ikke-kontrollerbare forhold.

Attribusjon til innsats (internale kontrollerbare forhold) vil være det mest hensiktsmessige attribusjonsmønsteret (Graham & Williams referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014); innsats nytter. Elever som attribuerer til innsats, er ofte lærings- eller oppgaveorienterte (Stipek, 1993); det vil si at de er motiverte for å arbeide med akkurat dette, og da med et ønske om å utvide ferdigheter eller å lære mer. Det motsatte av å være læringsorientert, er å være prestasjonsorientert (ønske å score bra på prøver for resultatets skyld, eller å bli best i klassen

kun for å være best) (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Stipek, 1993). Om man er prestasjonsorientert eller læringsorientert, avhenger også av om miljøet rundt en, og kanskje da spesielt skolen, har en prestasjonsorientert- eller læringsorientert målstruktur; hva skolen formidler er viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Lærerne må være seg bevisst denne målstrukturen hele veien, og tenke over hva som bør roses, til hvem og når. Skaalvik og Federici (2015) har i sin forskning om prestasjonspress i skolen, konkludert med at skolen er i ferd med å utvikles til å fokusere kun på prestasjoner. Selve prosessen dit blir glemt. For elever som ikke får gode resultater, men som utvikler seg i det nedre sjiktet av karakterskalaen, har prosess mye å si for motivasjon til videre innsats.

Skaalvik og Skaalvik (2015), viser til at elever generelt har et attribusjonsmønster som beskytter selvet fra nederlag; dårlige resultater blir tilskrevet til eksterne forhold, gode resultater til interne forhold. Gjennom en spørreundersøkelse fant Grolnick og Ryan (1990), at elever med lærevansker har lettere for å tilskrive resultater, enten de er positive eller negative, til ukontrollerbare forhold, som for eksempel evner og lærerens valg av oppgaver. Som en kontrast til den undersøkelsen, fant Burden og Burdett (2005) ut at elever med dysleksi på en spesialskole for elever med dysleksi, i stor grad tilskrev resultatene sine til innsats; de hadde reell tro på at de kunne kontrollere resultater gjennom innsats.

#### 2.4.5 Tilhørighet og relasjoner

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv er den mellommenneskelige kommunikasjonen viktig og helt vesentlig for læring (Säljö, 2001). Det er gjennom kommunikasjon med andre man lærer hva som er interessant og viktig, og hvor læring og utvikling kan skje. Vygotsky (1997), mener at det sosiale læringsmiljøet er den viktigste faktoren for læring i skolen. Det å tilhøre og ha relasjoner i fellesskapet blir derfor viktig, og kanskje ekstra viktig for disse elevene, som til tider kan bli tatt med ut alene eller i grupper, for å få spesialundervisning eller tilpasset undervisning.

Tilhørighet og relasjoner er viktig for motivasjon for skolearbeid. Som tidligere nevnt, viser Maslow (1970) sin teori om motivasjon, at flere nivåer av grunnleggende behov må være oppfylt før man kan tenke på å oppfylle behovet for selvrealisering. Hos Maslow ser man at behovet for tilhørighet ruger midt i modellen, altså at både fysiske basale behov og trygghet er behov som må oppfylles før man trenger å tenke på tilhørighet. Dette er Baumeister og Leary (1995) uenig i. De foreslår at tilhørighet bør ses på som et grunnleggende behov på lik linje

med fysiologiske behov. De viser gjennom sin artikkel at relasjoner og tilhørighet kan oppstå i alle slags kontekster (være seg skole, nabolag, eller til og med i hjem med mishandling), og at det uansett vil være positivt for et menneske å ha noen slags relasjon kontra å ikke ha noen i det hele tatt. De sier at alle har et ønske om å høre til, og at man alltid vil ha positive og/eller negative følelser til en eksisterende relasjon eller en tenkt relasjon. Tilhørighet må være på plass før man kan oppfylle selvrealisering, noe som her kan ses på som skolearbeid eller andre typer selvrealisering etter indre/ytre motivasjon (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1970; Wentzel, 1998).

I sin studie, hvor de sammenlignet resultater, innsats og selvoppfatning (deriblant mestringsforventning), fant Lackaye og Margalit (2006) ut at det å føle seg alene, sammen med negativt humør og svake akademiske resultater kunne hindre fremtidig innsats, og at det også kunne føre til at elevene attribuerte gode resultater til ytre forhold som for eksempel flaks og lette oppgaver.

Elever med lese- og skrivevansker vil, i større grad enn sine medelever uten slike vansker, ha behov for å føle trygghet (Thuen, 2008). Det å føle trygghet på skolen og i skolemiljøet vil kunne medføre større motivasjon for skolearbeid, men også være positivt med tanke på selvoppfatning og psykisk helse (Thuen, 2008). «Barn i Bergen»-undersøkelsen, som retter seg mot skolebarn i Bergen født mellom 1993 og 1995, viste at elever som hadde påvist dysleksi i ung alder, og dermed hatt vansker med lesing og skriving i årene etterpå også, hadde relasjonelle problemer med jevnaldrende i økende grad over tid (Heiervang & Torsheim, 2008). For å forebygge psykiske, emosjonelle og sosiale vansker er det viktig at læreren legger til rette for gode relasjoner, både mellom lærer og elev, men også mellom elevene.

## 2.5 Selvregulering og TIL-modellen

Elevene som ble intervjuet går begge i en klasse som er del av et større forskningsprosjekt hvor man prøver ut TIL-modellen gjennom et helt skoleår (Vedlegg 1). Selvregulering er et av hovedelementene innen TIL-modellen, og også en viktig del av problemstillingen min. Jeg vil derfor kort gjøre rede for selvregulering og TIL-modellen.

### 2.5.1 Selvregulering

«*Self-regulation* (...) refers to self-generated thoughts, feelings, and actions that are systematically designed to affect one's learning of knowledge and skills» (Schunk, 1998, s. 138). Zimmerman (1998), sier at selvregulering handler om å ta kontroll over egen læringsprosess. Selvregulering blir sett på som en helhetlig prosess som inneholder mange komponenter. Man kan dele opp prosessen i tre deler: før-prosessen, gjennomføringsprosessen og selvrefleksjonsprosessen (Zimmerman, 2009). Disse prosessene handler om å sette seg mål, planlegge strategibruk, mestringsforventninger, målorientering, indre interesse, selvobservasjon og selvmonitorering, selvevaluering, attribusjon og evnen til å dra slutninger om strategi og sluttprodukt til neste arbeidsøkt. For at man skal kunne utvikle selvregulering, er det viktig at man får reell mulighet til å lære om og øve seg på selvregulering (Zimmerman, 1998). Med større evne til selvregulering vil elevene bli mer aktive i læringsprosessen (Schunk, 1998). Elever som er selvregulerte har tro på egne evner, og er indre motiverte (Lan, 1998). Skaalvik og Skaalvik (2014) påpeker at de ulike fasene av selvreguleringsprosessen på hver sin måte kan gi elevene motivasjon for arbeidet, og møte sine motivasjonelle tanker om de aktuelle aktivitetene.

Et kriterium for at øving i selvregulering kan foregå, er at man får velge selv og får reell kontroll over prosessen. Selvbestemmelse og selvstendighet er to elementer som støtter opp om selvregulering, og kan ses på som helt grunnleggende behov mennesket har (Deci & Ryan, 2000). De sier at for at indre motivasjon kan være til stede, kreves det at betingelsen for selvbestemmelse innfris. Andre betingelser for indre motivasjon som henger tett opp til selvbestemmelse, er å oppleve mestring og utfordringer, trygghet og tilhørighet, samt reell selvbestemmelse og selvregulering. Det er også vist positiv korrelasjon mellom grad av selvbestemmelse og indre motivasjon (Ames, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Selvregulering kan også omtales som det å ha metakognitiv bevissthet (Schunk, 2004). Metakognitiv bevissthet handler om å tenke bevisst om egen tenking (Covington, 1992). Selvregulering og metakognitiv bevissthet er begreper som glir inn i hverandre, fordi man tenker rundt læringsprosessens ulike faser; det å planlegge og overvåke sin egen læringsprosess, samt å evaluere denne prosessen etterpå (Schunk, 2004; Zimmerman, 1998). For at selvregulering skal kunne foregå, er det helt vesentlig med tilpassede oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Som tidligere nevnt, går dette på at elevene skal kunne være innenfor sin mestringszone det er da man kan motivere elevene og gi mulighet for mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2011),

Elever med dysleksi kan ha problemer med selvregulering (Reid, 2003), og elever med lærevansker generelt kan ha vansker med akademisk selvregulering (det å lære i skolesammenheng) (Bender & Wall, 1994; Butler, 1998). De har ofte mangelfull kunnskap om strategibruk og selvovervåkning i læringsprosessen (Butler, 1998). For elever med lærevansker kan man ta tiden til hjelp; det viser seg at mange med lærevansker som tar høyere utdanning utvikler selvregulering ved å kompensere for vanskene de har (Bender & Wall, 1994). Bender og Wall (1994) viser også til forskning som viser at selvregulering kan utvikles og øves gjennom selvreguleringsstrategitrening og selvevalueringstrening for å koble strategibruk til sluttprodukt, for så å dra slutninger av denne prosessen til fremtidig arbeid. Butler (1998) ser at elever med lærevansker har godt utbytte av et intervensjonsprogram som gir elevene nær støtte i alle fasene i selvreguleringen. Som Grolnick og Ryan (1990) påpekte, så har elever med lærevansker lettere, enn elever uten lærevansker, for å attribuere resultater til ukontrollerbare forhold. De trenger derfor spesifikk hjelp til å attribuere resultater til kontrollerbare forhold for å kunne se at innsats nytter, og dermed bli mer selvregulerte. Men Grolnick og Ryan (1990) fant også ut at lærere utøvde mer kontroll og støtte med tanke på å oppmuntre og motivere elever med lærevansker som var lite motiverte. Man kan derfor stille spørsmål om elevene med lærevansker viser dårligere evne til akademisk selvregulering fordi lærerne, ved å utøve mer kontroll og støtte, tar fra dem denne muligheten til å motivere seg selv?

Opplæringslovas (1998) §1-1 sier at elevene har rett til medansvar og rett til medvirkning. Om det er slik at elevene som kanskje trenger det mest, ikke får dette på grunn av for mye støtte og kontroll av læreren, bør man reflektere over alle valg man gjør som lærer. En lærer som støtter en umotivert elev i klassen har nok ingen onde hensikter bak, men prøver rett og slett å hjelpe eleven. Men vegen fra hjelp til bjørnetjeneste ser man her med forskningen til Grolnick og Ryan (1990), ikke trenger å være så lang.

### 2.5.2 TIL-modellen

TIL er en praktisk-didaktisk modell hvor hovedformålet er å «lære elevene å regulere sitt eget læringsarbeid» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 255). Den er også ment som en ramme for undervisningen hvor elevene får mulighet til å erfare og øve opp evne til selvregulering. Den er utviklet av Sidsel Skaalvik. Elevaktivitet er et viktig stikkord som er gjennomgående i hele modellen. Modellen fyller samtidig flere formål, som for eksempel å tilpasse undervisningen

til hver enkelt, minske muligheten for sosial sammenligning, mens den samtidig legger til rette for å frigjøre læreren til relasjonsbygging og undervisvurdering.

TIL-modellen kan brukes i enkelttimer, gjennom en halv skoledag, en hel skoledag, eller over lengre tid, som for eksempel ei skoleuke. TIL-modellen kan brukes i ett eller flere fag, den kan brukes til ulike typer arbeidsoppgaver og undervisning. Innenfor rammene av modellen kan man legge opp til individuelt arbeid, arbeid to og to, eller til gruppearbeider i større grupper. Den visuelle modellen elevene blir kjent med, deles ut i oppstarten av TIL-økten. Modellen blir visualisert gjennom en ramme, i utgangspunktet formet som en blomst. De ulike delene av formen fylles inn av læreren med arbeidsoppgaver og hvile- og avvekslingsoppgaver, eventuelt las noen felt stå tomme for at elevene kan fylle inn selv. Oppgavene blir delt inn i *skal-* og *kan-*oppgaver. Målet er dermed at elevene skal gjøre *skal-*oppgavene først, for så å velge mellom *kan-*oppgavene så langt de kommer. Etter hvert som elevene blir ferdige med oppgavene markerer de feltet med oppgavene de er ferdige med. På slutten av TIL-økta, vurderer man innsats, arbeidsro, fokus og vanskelighetsgrad opp mot sitt eget arbeid for å knytte valg av strategi til sluttprodukt (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

TIL-modellen bygger på noen pedagogiske prinsipper (Skaalvik & Skaalvik, 2014), som kan deles inn til disse fem bolkene:

*Struktur og oversikt:* Det er klare rammer rundt ei TIL-økt, samtidig som det skal være medansvar fra elevenes side. Et poeng er at elevene skal vite hva som forventes av dem i TIL-øktene. Når de vet hva forventningene er, kan de lettere tilpasse seg denne måten å arbeide på. Oversikt får de blant annet med å markere arbeidet som allerede er gjort, dermed får de visualisert progresjon på dagen, og de kan bruke dette for å justere innsats og disponere tiden.

*Differensiering:* Differensiering handler om tilpasset undervisning for alle elever, også spesialundervisning. Rammen for økta kan lett tilpasses hver enkelt elev enten det handler om type oppgaver, størrelse på oppgaver, eller vanskelighetsgrad.

*Samarbeid og deltakelse:* Modellen legger til rette for både individuelt arbeid, og samarbeid med læringspartner eller i større grupper. De ulike oppgavene kan markeres med et tegn slik at elevene vet om de skal arbeide alene eller sammen. Man kan også tilpasse oppgavene til

hver enkelt selv om det er gruppearbeid, slik at alle kan mestre innenfor sine rammer, samtidig som de får samarbeidet med andre og oppleve mestring også på dette området.

*Elevmedvirkning og selvbestemmelse:* Medbestemmelse øker motivasjonen for å utføre oppgaver (Deci & Ryan, 2000). Det er derfor et mål å la elevene få være med å bestemme selv, slik at de også får et eierskap til oppgavene som utføres. Selvregulert læring er et mål for elevene i denne modellen. Selvregulert læring innebærer å ta kontroll over og ha ansvar for sin egen læring ved å sette seg mål for læringen, vurdere oppgavene, planlegge, selvobservasjon, vurdere seg selv og planlegge framtidig aktivitet ut fra vurderingen. Ansvar i selvregulering handler også om å ta ansvar for blant annet samarbeid og arbeidsro. Det å få lov til og bestemme når man skal ta hvile- og avvekslingspauser selv er også et viktig element i modellen. I tradisjonell undervisning tar alle elevene pause samtidig, selv om man er godt inne i læringsprosesser og ikke har behov for pause. I TIL-modellen kan man ta pause når det passer en selv, og dermed få fullt utbytte av pausen slik den er tiltenkt.

*Vurdering for læring:* Vurdering i TIL-modellen handler om å koble innsats, arbeidsro og vanskelighetsgrad opp mot sluttproduktet, for så å lære av prosessen og de strategiene som ble brukt. I sluttvurderingen på TIL er det et poeng at lærer roser kvalitet over kvantitet, for å få fokus på prosessen i stedet for sluttproduktet. Et viktig poeng i vurderingen er å fokusere på å tilskrive årsaker til kontrollerbare forhold som f.eks. innsats og arbeidsro, og ikke på ikke-kontrollerbare forhold som f.eks. evner.

## Kapittel 3. Metode

I metodekapittelet vil jeg gjennomgå hvordan forskningsprosessen har foregått, og refleksjoner og valg som ble tatt underveis.

### 3.1 Forskerståsted

For å sikre troverdighet i oppgaven vil jeg også gjerne gjøre rede for mitt ståsted som forsker, og min bakgrunn som påvirker oppgaven. Jeg vil ikke kunne fjerne eller kompensere for min påvirkning på oppgaven, men jeg kan være bevisst min påvirkning og ta det med i vurderingen av funnene.



Jeg er utdannet adjunkt, mor og har en samboer med lese- og skrivevansker. Jeg har også jobbet en del i studietiden min, noe som gjør at jeg har undervisningserfaring innen læreryrket i tillegg til den formelle utdannelsen. Dette gjør at jeg har både et teoretisk og et praktisk bakteppe som adjunkt. Jeg er spesielt interessert i skolens stadige utfordringer med å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Ved å ha dette bakteppet, tenkte jeg allerede tidlig i oppgaven på ulike teorier og retninger prosjektet kunne ta. Uten å ha hatt dette bakteppet kunne jeg nok stått friere til å velge tema og vinkling. Men samtidig gav denne kunnskapen meg retning for oppgaven, noe som gjorde temaet mer tilgjengelig for meg. Det at jeg har en samboer med lese- og skrivevansker gjør at jeg er nært knyttet til temaet selv. Da prosjektet ble startet, holdt også min datter på med leseopplæring i 1.klasse, noe som gjorde at jeg ble enda mer interessert i leseopplæring generelt. Dette gav meg også en retning og motivasjon for å drive frem prosjektet. Selv om jeg er nært knyttet til temaet, og samtidig har studert lese- og skrivevansker, prøvde jeg å ha åpne øyne for ulike vinklinger i oppgaven. Jeg landet på temaet motivasjon, noe som var nytt for meg. Jeg valgte dette fordi jeg ønsket å få enda mer kompetanse på området.

### 3.2 Forståelse og bakgrunn for prosjektet

I denne oppgaven ligger en sosialkonstruksjonistisk forståelse av vitenskap som bakteppe for hele studien. Det betyr at jeg legger vekt på at virkeligheten skapes gjennom sosial interaksjon, og at kontakten mellom mennesker påvirker den enkeltes oppfattelse av virkeligheten (Hjardemaal, 2011; Ringdal, 2011). I denne studien vil dette bety at jeg som forsker vil velge ut og presentere teori ut fra min oppfattelse av virkeligheten og min førforståelse, i tillegg til at forskningsdeltakerne sitter med sin opplevelse av virkeligheten, og at vi i vårt møte *sammen* skaper nye virkeligheter for oss selv.

Denne masteroppgaven er en del av et større forskningsprosjekt som heter «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen» (Vedlegg 1). Dette prosjektets formål er å lære mer om hvordan man kan få en mer «læringsfremmende og inkluderende opplæring for elevene» gjennom TIL-modellen. Veilederen for masteroppgaven min, Marit Uthus, leder dette forskningsprosjektet. Hun hadde en kort presentasjon av prosjektet på den såkalte «vrimledagen»; en dag hvor flere prosjekt presenteres for masterstudenter, og studentene kan få mulighet til å melde sin interesse. Jeg søkte meg dermed inn på Uthus sin prosjektutviklingsgruppe, hvor vi skrev en kontrakt som knyttet min masteroppgave til forskningsprosjektet «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen».

Med bakgrunn i problemstillinga, valgte jeg å ha en kvalitativ metodisk studie. Postholm (2011), sier at den kvalitative studien søker forskningsdeltakernes subjektive perspektiver på det fenomenet som skal studeres. Dette er viktig for å svare på min problemstilling, som søker elevers erfaringer med motivasjon i skoledagen. For å kunne få tak i noens meninger og refleksjoner, er det en fordel å kunne være nær forskningsdeltakerne for å skape en trygg og tillitsfull forskningssituasjon. Dette kan oppsummeres i ordet *nærhet*, som er et viktig stikkord innen kvalitativ forskning (Moen & Karlsdóttir, 2015). Med kvalitativ metode har man ikke så strenge regler for prosess og struktur som den kvantitative metoden (Kleven, 2011). Dette ser jeg i denne oppgaven på som en fordel, fordi man kan ha en viss oversikt over dataene sine mens man samler dem inn, og eventuelt endre datainnsamlingsmetode underveis om man ser at man ikke får svar på det man ønsker å finne ut av. Siden dette er første gang jeg skriver en masteroppgave, var jeg usikker på prosessen, og så for meg at det å ha mulighet til å endre innsamlingsmetode og ha god oversikt underveis kunne være en fordel for meg som uerfaren forsker.

På grunn av at jeg ønsket erfaringsnære data, falt jeg fort på valget om intervju som innsamlingsmetode: «Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011, s. 13). I tillegg hadde jeg gjennomført intervju i bacheloroppgaven min, og syntes *samtalen* som utgangspunkt for datainnsamlingsmetode var interessant da dette er en naturlig del av menneskers liv (Postholm, 2011). Ved å velge intervju som metode, vil jeg kun få data som forteller om hvordan informantene selv forteller og reflekterer rundt egne erfaringer. Om disse erfaringene stemmer eller ikke, kan jeg ikke være 100 % sikker på. Jeg vil derfor med et kritisk og bevisst blikk, analysere og tolke dataene i lys av dette.

I starten av datainnsamlingen tenkte jeg i tillegg til intervju å bruke observasjon som en andre innsamlingsmetode. Observasjon kunne gitt meg mer utfyllende data enn kun intervjuene alene. Jeg kunne brukt observasjonene som en støtte for intervjuene eller dataene fra intervjuene. Observasjon gir forskeren en unik mulighet til å beskrive hva som blir sagt og gjort i en kontekst som ikke er styrt av forskeren, som intervjuet i stor grad er (Fangen, 2004). Etter hvert som dataene fra intervjuene ble samlet inn så jeg at dette ble helt andre data, og at jeg ville fokusere på datamaterialet fra intervjuene. Men selv om jeg valgte å slå fra meg observasjon som datainnsamlings-metode, var det ikke forgjeves. Gjennom den deltakende

observasjonen følte jeg at jeg fikk dannet en relasjon med elevene. Jeg fikk også sett hvordan disse elevene handlet på to ulike TIL-dager, og kunne med dette gå inn med en litt større forståelse for elevenes ståsted som elever på TIL-dagen i akkurat denne klassen. Både relasjonen og observasjonen av handlingene deres på TIL-dagen, følte jeg at jeg hadde litt mer «tyngde» i intervjuet, for å få en forståelse for intervjudeltakernes perspektiver.

Studiens design er tverrsnitt, hvor man i dette tilfellet intervjuer personer på ett tidspunkt uten oppfølging i ettertid (Ringdal, 2011). Om masteroppgaven hadde vært av større omfang, skulle jeg gjerne ha hatt flere intervjuer med elevene på ulike tidspunkt, for å kunne følge en eventuell utvikling, og se etter eventuelle endringer.

### 3.3 Utvalg

Tidlig i forskningsprosjektet tenkte jeg å samle inn data kun via lærerintervju. Ved å velge kun denne informantgruppen hadde jeg fått data om elevenes hverdag sett fra lærerens perspektiv. Men ettersom prosjektet gikk framover, fant jeg ut at dette ikke ville gi alle dataene jeg hadde bruk for, til å kunne kaste lys over elevens erfaringer. Jeg besluttet derfor å gjøre elevintervju i tillegg for å få innsikt i *deres* erfaringer, som er primærkilden for erfaringen. Jeg fikk dermed belyst ulike ståsteder for prosjektet, og kunne vinkle det både med *lærersynet* og *elevsynet*. Problemstillingen ble på dette grunnlaget også vurdert til å angå både elevens og lærerens erfaringer. Dalen (2011) viser til at det å bruke ulike informantgrupper kan være formålstjenlig for å belyse ulike parter oppfatning av et fenomen eller tema.

På grunn av at prosjektet er bundet opp mot «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen», sa det seg selv at utvalget av informanter måtte velges blant de som allerede var med i prosjektet. Da veilederen hadde nær kontakt med disse, satte hun meg i kontakt med en lærer på mellomtrinnet hun visste hadde noen elever med lese- og skrivevansker i sin klasse. Fordi læreren, her kalt Eva, var med i det større forskningsprosjektet fra før, hadde hun allerede sagt seg villig til å gjøre intervju. Elevene hadde derimot ikke noe slikt samtykke. Da jeg hadde fått godkjenning fra NSD om elevintervju (Vedlegg 2), produserte jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 3) om forskningsprosjektet mitt. Dette ble oversendt til lærer, som sendte det hjem til de to elevene som kunne være aktuelle. Jeg fikk først vite hvem elevene var da elevene og foresatte hadde gitt samtykke.

En av den kvalitative metodens forutsetninger, er at det er få forskningsdeltakere (Ringdal, 2011). Med tre informanter til oppgaven, kunne jeg ha litt lengre og fyldigere intervju, enn hvis jeg hadde hatt flere informanter. Ved å ha så få intervjudeltakere som kun tre, vil dataene mine kunne bli forholdsvis ensformige, og mer kontekstavhengig enn hvis jeg hadde intervjuet andre lærere og elever fra andre skoler i tillegg. På grunn av oppgavens omfang tok jeg likevel et valg om å holde meg til en skole for å bli godt kjent med, med håp om å få gode gjennomtenkte intervjuer.

### 3.4 Barn som informanter

Ved å intervju barn erkjenner man «at barn har posisjoner, kunnskaper, rettigheter, synspunkter, behov og refleksjoner som er viktige og interessante – i seg selv» (Eide & Winger, 2003, s. 23). I denne oppgaven ønsker jeg å fremheve elevenes erfaringer med motivasjon i skolen i lys av TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering. Underveis i prosessen slo det meg at elevene er de som helt klart besitter den beste innsikten i så måte. Å skulle gjennomføre elevintervju var helt nytt for meg. En stor del av forberedelsesprosessen til intervjuene gikk dermed på å lese om og lage intervjuguide beregnet for elever, samt å vinne innsikt i hvordan jeg skulle gå fram når jeg skulle intervju elever.

Om man bruker barn som informanter bør man være ekstra klar og bevisst på sin rolle som formell intervjuer, sier Dalen (2011). Eide og Winger (2003) sier at man ikke trenger en lang bli-kjent-periode før intervju med barn, fordi barn i skole og barnehage ofte er vant til å omgås mange forskjellige voksne, og at de kanskje synes det er spennende å snakke med en ukjent person. Jeg valgte på dette grunnlaget å forberede intervjuene gjennom deltakende observasjon. Deltakende observasjon gir forskeren mulighet for å komme nært på forskningsdeltakeren (Fangen, 2004). Jeg valgte deltakende observasjon for 1) å kunne bli kjent med klassen og deres utøvelse av TIL-modellen, 2) observere intervjudeltakerne i miljøet, og 3) bli bedre kjent med intervjudeltakerne slik at vi hadde en relasjon å gå inn i intervjuet med. I observasjonen valgte jeg å samtale med intervjudeltakerene og andre elever om arbeidet de gjorde der og da, og jeg spurte om hvorfor de gjorde det de gjorde og hvordan de tenkte. Noen ganger noterte jeg, og trakk meg bevisst tilbake for å fullføre notatene og tankerekke. Jeg observerte to TIL-dager før intervjuene.

### 3.5 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Intervjuguiden for lærerintervjuet (Vedlegg 4) ble utformet på bakgrunn av problemstilling og det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Det kan derfor kalles en deduktiv intervjuguide (Postholm, 2011). Det som ble utfordringen her, var å operasjonalisere spørsmålene på en slik måte at de ikke blir ledende, men heller mer åpne (Dalen, 2011). Jeg ville ha spørsmålene mer åpne, fordi det kan hjelpe meg å fange opp sider ved problemstillingen jeg ikke har tenkt på, samtidig som at intervjudeltakeren skulle få beskrive sin opplevelse og erfaring med motivasjon og mestring blant elevene med lese- og skrivevansker. Dette ble gjort ved formuleringer som «kan du fortelle...», «kan du si noe om...», og «hvordan vil du beskrive...». Jeg laget ulike kategorier for spørsmålene for de ulike teoretiske begrepene jeg ønsket å fange opp informasjon om, men samtidig ønsket jeg ikke å bruke disse begrepene i selve intervjuet, for å ikke lede intervjudeltakeren. Ved å gjøre det på en slik måte fikk jeg mye informasjon rundt begrepene som var relevante for problemstillingen, men jeg kunne samtidig få data om andre begreper, temaer og fenomener fordi jeg ikke styrte intervjuet ved bruk av begreper i samtalen. For eksempel kom læreren under intervjuet raskt inn på ulike begreper knyttet til temaet for oppgaven. Når læreren først hadde brukt begrepene, brukte også jeg disse der det var relevant i forhold til oppfølgingsspørsmål på akkurat det vi snakket om.

Produksjonen av elevintervjuguiden (Vedlegg 5) løp forholdsvis likt som for lærerintervjuet. For elevintervjuet måtte jeg gjøre om noen formuleringer for å gjøre det lett å fortelle, samtidig som det var forståelig for elevene (Eide & Winger, 2003; Dalen, 2011).

Begge intervjuguidene er bygd etter «traktprinsippet» (Dalen, 2011). Dette betyr at intervjuene starter med spørsmål som ligger i utkanten av det som det skal samtales om, slik at man varmer opp før man går inn på de mer krevende og sentrale spørsmålene i intervjuet. I intervjuene håpet jeg å fange opp data som belyste struktur i dagen, refleksjoner om motivasjon, sosial interaksjon, deltakelse, samarbeid, selvregulering, selvvurdering og støtte.

Før intervjuene med elevene hadde læreren forberedt dem på hvilken dag jeg kom for å intervju dem. Samme dag brukte jeg også litt tid på å observere og samtale med dem før selve intervjuet. Jeg spurte også elevene om når det passet å ta intervjuet i forhold til hvor de var kommet i arbeidet innenfor TIL-modellen. Det at de fikk være med å bestemme tidspunktet for intervjuet i forhold til sin egen prosess kan ha gjort at de følte at de var viktige og satt på verdifull informasjon for prosjektet (Eide & Winger, 2003). Det at jeg var der,

observerte og lot dem bli med å bestemme tidspunkt kunne også ha virket belastende på elevene. Min forholdsvis synlige tilstedeværelse kunne ha gjort at de ikke ønsket å samtale med meg også, at jeg kunne ha blitt for pågående. I ettertid tenker jeg at begge elevene virket motiverte for et intervju, og at det ikke var påtvunget. Begge elevene hadde et avslappet åpent kroppsspråk, mye øyekontakt og smil. Dette blir kun min tolkning av kroppsspråket deres. Jeg kan selvfølgelig tolke feil. Det kan hende elevene kun ble med for å blidgjøre meg, og følte et forventningspress for å gjennomføre i og med at både jeg, læreren og deres foresatte hadde kjennskap og forventninger til intervjuet.

Alle intervjuene ble gjort på et grupperom tilknyttet klasserommet; lærerintervjuet etter skoletid, og elevintervjuene i skoletid. Elevene ble plassert på skrå fra meg, med utsikt ut av vinduet mot lekeplassen på skolen slik at de eventuelt kunne hvile øyne eller fokusere der i stedet for å se rett på meg hele tiden. Læreren ble også satt slik med mulighet for å kunne se ut. I skoletiden var det flere elever som prøvde å komme inn på rommet vi benyttet under elevintervjuene, men døra hadde jeg låst i tilfelle det kom til å skje. Intervjudeltagerne så ikke ut til å bli forstyrret av medelevenes forsøk på å komme inn på rommet, og fortsatte samtalen etterpå. Intervjuet med læreren ble gjort etter skoletid da elevene var dratt hjem.

Intervjuene med elevene var preget av mange flere oppfølgingsspørsmål enn med læreren. Jeg følte jeg måtte stille spørsmål på nytt for å få tak i deres mening, og for å høre om jeg hadde forstått dem riktig. En av elevene snakket i større grad enn den andre eleven og læreren om ulike tema på en og samme gang. Dette resulterte i at jeg måtte konsentrere meg om flere ulike temaer samtidig, for å stille gode oppfølgingsspørsmål som kunne gi utdypende svar på flere av temaene.

Alle intervjuene ble tatt opp med en diktafon etter samtykke fra intervjupersonene. I forhold til barn kreves uansett et aktivt samtykke gjennom hele prosessen (Dalen, 2011). Jeg hadde mulighet for å notere underveis, og gjorde dette ved et tilfelle. Dette fikk elevene og lærer beskjed om på forhånd, slik at de visste hvorfor jeg eventuelt skrev ned noe og hvorfor jeg gjorde det (at jeg skulle hjelpe meg selv å huske en tanke jeg tenkte).

Min rolle som adjunkt med spesialpedagogikk i fagkretsen kan ha hindret meg i å få tak intervjudeltakernes subjektive syn, da spesielt med tanke på elevene. Det å ha en teoretisk og praktisk bakgrunn på feltet, gjør nok at jeg sitter med mange tanker om hva de kommer til å

svare, og hva jeg er interessert i å finne ut. Dette gjør at jeg ikke nødvendigvis er sensitiv nok under intervjuene til å virkelig oppdage og fange intervjudeltakernes syn.

### 3.6 Transkripsjon

Jeg utarbeidet transkripsjonene av intervjuene selv, kort tid etter intervjuene var gjennomført. Under transkriberingen ble jeg godt kjent med dataene mine, noe som er fordelen ved å gjøre transkriberingen selv (Dalen, 2011). Flere ganger måtte jeg gå tilbake i lydfilen for å være sikker på at jeg fikk ned riktig utsagn av informantene. Jeg skrev det ned så nøye som mulig for å få utsagn som var så nær det forskningsdeltakeren uttrykte som mulig. For å beholde anonymiteten til forskningsdeltakerne valgte jeg å transkribere intervjuet til godkjent bokmål rettskriving, bare med en muntlig vri slik at jeg ikke skulle bli nødt til å skrive om mer enn nødvendig. Alle intervjudeltakerne fikk pseudonymer. Læreren blir kalt *Eva*, elevene blir kalt *Malin* og *Morten*. Eventuelle navn som kom underveis er også endret for at ingen skal kunne gjenkjennes.

Nilsen (2014) bruker begrepet *ongoing analysis* for å beskrive at analysen i forskningen pågår fra forskningsstart til forskningsslutt. Denne beskrivelsen er dekkende for min analyse, på den måten at denne startet allerede under transkriberingen. Jeg fikk stadig tanker om mulige koder og kategorier, og ting jeg måtte sjekke mer ut ved en senere anledning. Disse refleksjonene ble satt i parentes bak utsagnet, uthevet med rød skrift for å skille det fra informantens utsagn. Allerede under transkriberingen så jeg en kategori som utmerket seg, som etter hvert fikk mange stikkord og «NB!!!». Denne besto gjennom hele analyseprosessen.

### 3.7 Analyse: koding og kategorisering

Som sagt, analysen begynner ikke etter transkriberingen. Den har da allerede vært i gang lenge gjennom tankeprosesser og refleksjoner underveis; både bevisst og ubevisst (Nilsen, 2014). Studien min er deduktiv i den forstand at jeg har et teoretisk grunnlag bak studien; jeg skal undersøke hvilke erfaringer *elever med lese- og skrivevansker* har med *motivasjon* i lys av *TIL-modellen*. Alt dette gir meg et teoretisk utgangspunkt for å undersøke noe. For å strukturere analysen, valgte jeg å følge Tjoras (2012) stegvis-deduktiv induktiv metode. Den består av 4 trinn i selve analysefasen: koding, kategorisering, utvikling av konsepter og diskusjon av konseptene. Målet med den første fasen, kodingen, er å finne tekstnære ord og uttrykk som beskriver små deler av empirien, som for eksempel et avsnitt. I en ellers deduktiv oppgave, har man her mulighet til å tre ut av teorien, og ta utgangspunkt i empirien, noe som

også gir den et induktivt preg. I denne fasen satte jeg meg ned med utskrift av transkripsjonene, finleste dem, og noterte begreper og uttrykk i margin ved siden av hvert avsnitt. Et mål her, er som sagt at man skal finne *tekstnære* ord og uttrykk; disse kodene skal komme fra empirien, ikke nødvendigvis teorien. I kategoriseringsfasen sier Tjora (2012) at man skal sortere og samle kodene i relevante grupper, som til slutt blir til kategorier. Dette er også noe både Postholm (2011) og Dalen (2011) omtaler. Jeg satte meg ned med alle kodene jeg hadde, prøvde å finne relevante grupperinger. Disse ble markert i Word med hver sin farge for hver gruppe. I denne fasen fikk jeg også tatt bort empiri som ikke var relevant. Jeg måtte gjennomføre denne fasen flere ganger før jeg ble fornøyd med kategoriene mine. I motsetning til kodingsfasen, styres kategoriseringsfasen mer av problemstillingen, og blir en mer deduktiv prosess. Jeg endte opp med fire kategorier i den siste kategoriseringen: mestring, selvregulering, samarbeid og sosial sammenligning.

I den prosessen som kalles *utvikling av konsepter*, lar man teorien være ledende i større grad (Tjora, 2012). Her ser man på de kategoriene man har, og ser disse opp mot relevant teori. Man skal se om det finnes en mer «generell merkelapp», (Tjora, 2012, s. 186), som Tjora så godt beskriver det. Med tanke på min oppgave, blir dette gjort i både empiri- og drøftingsdelen i oppgaven. Allerede i presentasjonen av empirien gjør jeg meg noen tanker om hva det kan bety, med å dele inn empirikapitlet i de kategoriene jeg gjør, samt å se de ulike utsagnene i lys av noe teori, men fortsatt på empirinivå. Det siste steget er å diskutere konseptene, og bruke teorien på en mye mer deduktiv måte enn tidligere. I Tjoras (2012) modell snakker han om å utvikle konsepter og teorier. På grunn av denne oppgavens omfang, vil det ikke kunne kalles konsepter eller teorier, men den siste fasen gir meg grunnlag for å komme med en oppsummering og konklusjon ut fra den forskningen jeg har gjort. Både drøftingsdelen og konklusjonsdelen dekker denne prosessen. Tjora (2012) påpeker at denne stegvis-deduktive induktive metoden ikke kan ses på som en lineær metode, men at den hele tiden vil hoppe fram og tilbake mellom teori og empiri, samtidig som at man kanskje vil se seg nødt til å gå tilbake til noen tidligere faser for å endre koder og kategorier etter som man blir mer kjent med datamaterialet sitt, noe jeg så meg nødt til både en, to og tre ganger.

Etter at jeg så meg ferdig med presentasjonen av empirien, klypte jeg ut alle sitatene fra lærerintervjuet som blir brukt i denne oppgaven, og sendte dokumentet til læreren. Dette fordi læreren etterspurte dette selv i intervjuet. Læreren godkjente så bruken av sitatene i oppgaven.



### 3.8 Kvalitet

Kvalitet i forskning dreier seg ofte om begrepene validitet og reliabilitet. Validitet er et begrep hentet fra kvantitativ metode, og handler om pålitelighet og troverdighet i studien. Det er ment å sikre kvalitet. Klausen (2012) og Kvale og Brinkmann (2009) viser til validitet som å sikre at funnene stemmer med det man forsøkte å finne ut (indre validitet), men også om studien er relevant i andre kontekster (ekstern validitet). Creswell (2007) påpeker at han ser på validitet som et forsøk på å vurdere nøyaktigheten av funnene. Forskeren må da redegjøre for prosess, valg og kritiske refleksjoner knyttet til prosessen. Validering blir da sett på som en prosess heller enn en verifisering eller troverdighet (Creswell, 2007).

Jeg ser på validering i denne studien, i likhet med Creswell (2007), som en prosess gjennom hele studien, hvor jeg vurderer nøyaktigheten av funnene med et kritisk blikk på forskning, valg jeg har gjort, og forskerrollen. For å sikre validitet i denne studien har jeg fulgt noen av Creswells strategier:

1. Deltakende observasjon: For å kunne skape en god relasjon med intervjupersonene (både elevene og læreren), og lære om konteksten de var i (her med tanke på hvordan de gjennomførte undervisning med bruk av TIL-modellen som støtte i intervjuet).
2. Gjøre rede for forskerrollen: Dette for å gi leseren en forståelse for mitt forskerståsted og tilknytning til tema og oppgaven generelt. For å gi leseren en forståelse av hvilke «briller» jeg går inn i prosjektet med. Når leseren har denne forståelsen, kan leseren med et kritisk blikk avgjøre om det er noen spesielle faktorer som gjør at jeg tolker, analyserer og konkluderer som jeg gjør.
3. Member checking: Handler om det å ta studien tilbake til forskningsdeltakere. Jeg sendte lærerinformanten alle sitatene fra det aktuelle intervjuet som blir brukt i oppgaven, for godkjenning av bruk. Dette var et ønske fra læreren selv, og det gav meg mulighet til å sjekke at jeg forsto læreren riktig i intervjuet. Om læreren hadde sagt nei, kunne dette ført til at jeg hadde mistet noe av datagrunnlaget. Men om dette hadde skjedd fordi læreren følte seg misforstått, hadde det kunne styrket validiteten på oppgaven likevel – nettopp fordi dataene ikke stemte med det læreren egentlig mente.
4. Beskrivelser: Her har jeg beskrevet forskningsprosessen, utvalget mitt, refleksjoner rundt datainnsamlingen og presentert sitater som jeg viser til i empirikapittelet. Dette gir leseren mulighet for å selv vurdere om funnene på grunnlag av metoden vil kunne overføres til andre kontekster.

5. Ekstern gransking: Dette kommer til å bli gjort gjennom sensurering av oppgaven. Det vil styrke validiteten på studien at noen utenforstående, som ikke har vært en del av denne forskningsprosessen, vurderer alt fra teorigrunnlag og metode til empiri, analyse og drøfting.

Reliabilitet er et annet begrep hentet fra kvantitativ metode. I en intervjustudie handler reliabilitet om hvor pålitelige resultatene/konklusjonene er (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013; Tjora, 2012). For å sikre pålitelighet er det viktig å gjøre rede for hele forskningsprosessen, samt forskerens bakgrunn og rolle, og reflektere over hvordan dette kan ha skapt «støy» i datamaterialet. Jeg har derfor i denne oppgaven forsøkt å gjøre rede for hvert steg av forskningsprosessen, og reflektert rundt det, for å kunne synliggjøre prosessen. I et slikt syn på reliabilitet og validitet, vil prosessene som sikrer validitet og reliabilitet gli over i hverandre. For å sikre påliteligheten har jeg også lagt ved vedlegg som intervjuguider, godkjenninger av NSD og informasjonsbrev. Dette for at leseren skal kunne se hvordan jeg har samlet inn dataene mine, og kan på grunnlag av det se om dette stemmer over ens med empirien jeg presenterer, analyserer og drøfter i lys av empiri.

### 3.9 Etiske betraktninger

I denne delen vil jeg kort kommentere noen etiske betraktninger jeg har gjort under arbeidet med prosjektet.

Barna som deltok i studien ble valgt som informanter fordi de hadde lese- og skrivevansker. Når man intervjuer barn om slike temaer, kan de føle det som truende mot deres verdighet, fordi vi ønsker å diskutere en side ved dem som ikke nødvendigvis gjenspeiler den de føler de er (Dalen, 2011; Nilsen, 2014; Thagaard, 2013). Man har et spesielt ansvar overfor barn, og at det ikke skal bli en belastning for dem å være med som deltaker i prosjektene. Under intervjuene forklarte jeg dem hvorfor jeg ønsket å snakke med dem, hvorfor deres svar var viktige for meg, og jeg sa også fra om muligheten for å melde seg av prosjektet når de enn måtte ønske. Under intervjuene prøvde jeg å vise med kroppsspråk og gjennom samtalen at jeg var genuint interessert i det de hadde å fortelle (noe som ikke var vanskelig, for dette var skikkelig spennende!).

Dalen (2011) beskriver 3 etiske og metodiske utfordringer man kan møte i forskningen:

1. Stigmatisering: man kan risikere å generalisere resultater fra en liten gruppe informanter, til å gjelde en hel gruppe
2. Nærhet og engstelse: det kan være vanskelig å balansere mellom nærhet og distanse, to faktorer som begge er viktige for at forskningsdataene skal bli troverdige og gyldige
3. Solidaritetsproblemer: man kan komme i den situasjonen at man blir usikker på hvem sin stemme man skal *løfte* fram, og hva av det de sier som skal legges fram. Dette har mye til felles med nærhet å gjøre. Nilsen (2014) legger frem teori som viser at vi er mer tilbøyelige for funn som støtter det vi tror, enn det vi egentlig ikke tror.

I forskningsprosessen var jeg nøye på å ikke tolke utsagnene til deltakerne for bastant. Å tolke det for bastant kan for eksempel føre til at leseren kan tro at «alle med den diagnosen føler det nok slik». Ved å gjøre det på denne måten, vil jeg kunne minske stigmatiseringen av intervjudeltakerne som gruppe. Samtidig kan dette ha gjort at tolkningen av datamaterialet har fått noe svekket troverdighet da jeg kanskje har dysset ned funn som i realiteten står sterkere enn det jeg har fått fram i oppgaven. Med tanke på nærhet, dannet jeg relasjoner med intervjudeltakerne før intervjuene. Dette kan ha vært med på å farge intervjuene på den måten at de kjente meg litt på forhånd, og kanskje de dermed svarte etter hvilke svar de trodde jeg ønsket. Disse solidaritetsproblemene har jeg prøvd å tatt høyde for ved å prøve å være profesjonell i alle ledd, og redegjøre hvert steg av prosessen for leseren. Dette hjelper meg også i ha oversikt og gjennomsiktighet for meg selv også.

#### Kapittel 4. Datapresentasjon og analyse

Gjennom analysearbeidet kom jeg fram til fire hovedkategorier datamaterialet kunne deles inn i: *mestring, selvbestemmelse og selvregulering, samarbeid og sosial sammenligning*.

De tre første kategoriene vil bli presentert to-delt: først lærerens erfaringer og refleksjoner om elevenes motivasjon i lys av TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering innenfor den aktuelle kategorien. Så kommer en del som beskriver elevenes erfaring med motivasjon innenfor disse rammene i de ulike kategoriene. Den siste kategorien blir presentert kun med empiri fra elevintervjuene, og ikke lærerens erfaringer. Dette fordi det ikke var et tema som kom opp like sterkt og i like stor grad under intervjuet med læreren, som med elevene. I tillegg kan det være et tema hvor det er vanskelig å observere på vegne av andre.

I dette kapitlet er det viktig å være klar over at den empirien jeg har her, er empiri skapt mellom intervjudeltaker og forsker (meg). Det betyr at om noen andre hadde fulgt min

intervjuguide i samme setting, er det sannsynlig at disse ville fått andre svar. Mine funn er med andre ord kontekstavhengige. Disse funnene er igjen preget av mitt valg av teori, som igjen er preget av min analyse og tolkning.

#### 4.1 Mestring

Kategorien mestring berører flere begreper, som for eksempel mestring, tilpassede oppgaver, mestringsforventning, mestringserfaringer, følelser knyttet til mestring og utfordringer og motivasjon av mestring og utfordringer.

##### 4.1.1 Mestring: Lærers erfaringer

Lærerens stemme beskriver både muligheter og utfordringer innenfor rammene av TIL-modellen for elever med lese- og skrivevansker, og deres motivasjon.

Når Eva, læreren, forteller om elevene Morten og Malin, forteller hun om ressurssterke barn som har alle forutsetninger for å kunne gjennomføre arbeid innenfor TIL-modellen i likhet med de andre elevene i klassen. Hun uttrykker dette slik:

*Eva: Hodet er godt resonerende, og det betyr at de ikke har problemer med å gjennomføre det her.*

Som det fremgår av utsagnene nedenfor, har læreren gjort seg noen refleksjoner over hvilke tilpasninger de kan gjøre for å tilpasse arbeidsoppgavene på en TIL-dag for elevene med lese- og skrivevansker:

*Eva: De mestrer i løpet av en TIL-dag så framt at vi klarer å legge forholdene til rette med oppgaver som de vil klare.*

*Eva: Man kan ikke sette opp en tekstoppgave på flere sider alene til de...da må de ha læringspartner. Og da er ikke slike oppgaver noe problem.*

Det å tilrettelegge for elever på en TIL-dag handler ikke bare om å tilrettelegge arbeidsoppgavene faglig sett, men også det å støtte eleven i å ha troen på seg selv og at de kan mestre:

*Eva: Det handler om å backe opp, hjelpe og styrke. «Mate på», på en måte. For at de ikke mister troen på at de kan få til, selv om det er vanskelig.*

Utsagnet viser at læreren tenker over at det trengs ekstra støtte og oppbacking for disse elevene. Dette illustrerer at lærerens erfaring stemmer overens med forskning som viser at elever med lærevansker kan ha et mer negativt selvbilde enn elever uten lærevansker (Grolnick & Ryan, 1990), og derfor kan ha behov for mer støtte for å opprettholde troen på seg selv. Det at læreren støtter elevene i troen på at de kan få det til, står til Banduras (1977) kilde om mestringsforventning som omhandlet oppmuntring. Det at andre oppmuntrer en til å få til noe, gjør at man får større tro på å klare det selv, noe som igjen fører til større sjanse for å faktisk mestre.

*Eva: Det vi ser, både spesialpedagogen og jeg, er at de får gjort mer på en TIL-dag, alle sammen. Og da spesielt de barna som trenger mer tilpasning.*

Læreren forteller her om positive erfaringer med tanke på mestring for elevene med lese- og skrivevansker innenfor rammen av TIL-modellen; de får gjort mer, enn på skoledager uten denne rammen. Dette kan gi flere muligheter for mestring.

#### 4.1.2 Mestring: Elevenes erfaringer

Det å få tilpassede arbeidsoppgaver på TIL-dagen blir av elevene oppfattet som viktig for om dagen blir bra eller ikke. Elevene snakker mye om egen mestring relatert til både ulike typer oppgaver knyttet til fag, størrelse på oppgaver, variasjon og vanskelighetsgradrad. Utsagnene nedenfor reflekterer dette:

*Morten: Jeg tenker jo egentlig at TIL-dagene blir veldig bra hvis det er sånne oppgaver som er passe vanskelig. Men ikke sånn skikkelig vanskelige oppgaver; da tenker jeg at «det klarer jeg ikke», «det er for vanskelig for meg».*

*Morten: Det spørres hvilke oppgaver vi har, om det er vanskelige oppgaver, eller om det er lette oppgaver.*

*Morten: Hvis det er noe nytt som vi ikke har holdt på med før, da blir det morsommere. Det er bedre enn at det står nesten det samme på sverdet hele tiden.*

*Malin: (om hun tror dagen blir bra) Det spørs hvor mye det er.*

Utsagnene over viser at mengden, vanskelighetsgradenraden og variasjon har mye å si for opplevelsen og mestringen av TIL-dagen for disse to elevene. Med andre ord: tilpasning av oppgavene. Dette kan kobles til den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, referert i Ekeberg & Holmberg, 2005). Ved tilpassede oppgaver får elevene oppleve mestring, men også utfordringer slik at de kan utvikle seg ut fra sine forutsetninger. Utsagnene viser at elevene selv har et bevisst fokus rundt tilpasningen av arbeidsoppgavene, noe som kanskje kan forklares med færre mestringserfaringer enn sine jevnaldrende uten vansker. Elevene får større mestringsforventning av flere mestringserfaringer (Bandura, 1977). Det kan tenkes at de derfor er helt avhengige av tilpasning for å kunne ha mulighet til å mestre.

Begge elevene forteller om episoder med negative følelser imøte med utfordringer med arbeidsoppgavene på TIL-dagen. Dette betyr ikke at de får slike følelser i hvert eneste møte med utfordringer, men at de kan få det av og til, eller ofte:

*Malin: Da blir jeg litt lei meg.*

*Morten: Hvis det er noe i matten som er litt vanskelig, og hvis jeg ikke forstår det, så er det litt ekkelt.*

Disse utsagnene viser at erfaringen med å ikke mestre fører med seg negative følelser for begge to. Dette står i samsvar med Sætre (2009) sin avhandling, som fant ut at elever med lese- og skrivevansker får negative følelser omkring seg selv når avstanden mellom det de og de andre får til, blir stor. Dette henger også sammen med det Grolnick og Ryan (1990) sier om at elever med lese- og skrivevansker ofte attribuerer til evner, ikke innsats. Da er det fort gjort å bli lei seg om man tenker at man ikke mestrer fordi man mangler evnene.

Men det å møte utfordringer og negative følelser kunne også føre til motivasjon for videre arbeid:

*Morten: Jeg tenker at nå må jeg øve litt mer på dette enn det jeg har gjort før... Jeg må øve på å lære meg det, og ikke bare prøve, prøve, prøve.*

Utsagnet til Morten viser at han får motivasjon til å arbeide videre, selv når han møtte på utfordringer. Som tidligere vist, fant Burden og Burdett (2005) ut at elever med lese- og skrivevansker ved en spesialscole for elever med dysleksi attribuerte resultater til innsats. Utsagnet til Morten kan dermed tolkes dit at han selv er bevisst på at han ved å yte mer innsats i oppgaven vil ha hatt større sjanse for å mestre.

Mestring i arbeidet brakte fram positive følelser hos begge elevene. Disse positive følelsene gav dem motivasjon for å arbeide videre med oppgavene på TIL-dagen:

*Morten: Hvis jeg har fått til en oppgave, så tenker jeg: «ja, det er bra». Og så vil jeg bli ferdig med flere oppgaver mens jeg ennå er glad, så jeg ikke plutselig tenker: «det får jeg ikke til». Så hvis jeg får til en oppgave vil jeg skynde meg og begynne på en ny en, så jeg ikke mister gleden. Det blir sånn «jeeei».*

*Malin: Jeg synes det er veldig artig at jeg får til ting. Ja, selv om det kan være vanskelig.*

*Malin: Da er jeg glad, fordi jeg skjønner det jeg også.*

Disse utsagnene viser hvor viktig det er for disse elevene, med sine lese- og skrivevansker, å erfare mestring, og derav oppnå mestringsforventning for motivasjonen til videre arbeid. Egenopplevde mestringserfaringer er det viktigste kriteriet for mestringsforventning (Bandura, 1977). For elever med lese- og skrivevansker vil det være ekstra viktig å oppleve disse mestringserfaringene, da de på grunn av vanskene har en tendens til å ha lavere forventninger til mestring knyttet til aktiviteter som involverer lesing (Schunk, 2004; Thuen, 2008), som jo er en del i den norske skolen i dag. Det elevene reflekterer over her, kan vise oss hvor nært knyttet mestring og motivasjon er. Som det øverste utsagnet over viser, snakker Morten om å ikke miste gleden. Dette utsagnet viser hvor viktig emosjoner og følelser er for arbeidet man gjør. Dette står også til Banduras kilder til mestringsforventning, hvor emosjonelle tilstander nevnes som den tredje kilden (1997).

## 4.2 Selvregulering

Denne kategorien rommer selvregulering hos elevene i rammene innenfor TIL-modellen. Det å bestemme selv er en forutsetning for selvregulering (Deci & Ryan, 2000), og pekte seg ut som et begrep som dukket opp mange ganger. Dette var tema som gikk igjen flere ganger under intervjuene og som både lærer og elever var opptatte av med tanke på motivasjon.

### 4.2.1 Selvregulering: Lærers erfaringer

TIL-modellen innebar en helt ny måte å drive undervisning på for både læreren og elevene i denne klassen. Læreren viser gjennom sine utsagn at hun er bevisst på målet med undervisning innenfor TIL-modellen:

*Eva: Jeg tenker: Hva er målet med denne TIL-dagen? Det er at de skal klare å administrere tida si, bli gode til å få gjort det de skal uten at noen skal mase, og skjønne at de må gjøre noen prioriteringer.*

*Eva: Målet er at de selv skal klare å få motivasjon til å gjennomføre, og se om de klarer det.*

Læreren viser at lærerens tankegang rundt TIL-modellen stemmer med TIL-modellens intensjoner. Skaalvik og Skaalvik (2014) påpeker at TIL-modellens intensjon handler om at elevene skal få erfare og øve opp evne til selvregulering. Innenfor selvregulering er det viktig å få egenmotivasjon, og nettopp det å skjønne hva man selv skal gjøre for å få fremgang i arbeidet.

Eva kobler det å føle eierskap til oppgaver til det å være selvstendigjort, og dette er en annen form for selvstendigjøring enn elevene kan få på dager med tradisjonell undervisning:

*Eva: Hvis vi skulle ha mer tradisjonell undervisning, så fungerer det og...men elevene blir ikke selvstendigjort på samme måte. De får ikke eierskap til det på samme måte.*

Dette utsagnet kan gjenspeiles i Deci og Ryans (2000) teori at det å være med i prosessen og bestemme selv er viktig for selvreguleringen. Læreren forteller om at hun observerte at det var lettere for elevene å ta kontroll over eget arbeid på TIL-dagene enn på andre dager. Hun



reflekterer over om dette henger sammen med eierskapet man føler over å være selvstendigjort:

*Eva: (...) da setter de opp et program. Ellers i uka, når det er vanlig undervisning, kan det være at de ikke helt får det med seg.*

Jeg forstår dette utsagnet som at Eva erfarer at elevene blir mer ansvarliggjorte i prosessen, og at de dermed får med seg de ulike oppgavene og gangen i læringsprosessen på en annen måte enn på dager med tradisjonell undervisning. Hun nevnte også at det å komme i gang gikk enklere på TIL-dager enn ellers:

*Eva: Det å komme i gang med arbeidet; sette seg ned og komme i gang. Det synes jeg er ganske spennende. Fordi på TIL-dagen går det lettere for elevene enn ellers.*

Dette utsagnet kan ses opp mot Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori, om at det å få ta del i egen læringsprosess kan være motiverende for elevene.

Det å ha spesialundervisning og tilpasset opplæring inne i klassen på TIL-dagen blir sett på som positivt for elevene. Dette fordi elevene da får utøve selvstendighet, samtidig som eleven har spesialpedagogen og de andre lærerne lett tilgjengelig dersom de trenger hjelp. Eva uttrykker dette slik:

*Eva: Når vi har TIL-dag, så kan spesialpedagogen fortsatt være tett på de elevene som hun skal være på. Elevene settes i gang, så kan hun gå fra de, hjelpe noen andre, og komme tilbake; ja, gi disse elevene en opplevelse av selvstendighet.*

For elevene med lese- og skrivevansker, som kan ha et dårlige utgangspunkt med tanke på akademisk selvregulering (Bender & Wall, 1994; Butler, 1998), vil det være viktig å få reell mulighet til å oppøve selvregulering, selv med spesialpedagogiske tiltak.

En tilpasning læreren forteller at de gjør for elever som trenger ekstra støtte og veiledning, er rett og slett å samtale med elevene og spørre om hva de tror at de vil få til. Elevene trenger ifølge læreren hjelp til å forstå tankegangen rundt TIL-prosessen. Utsagnet under beskriver dette:

*Eva: Vi spør elevene, og snakker med dem om hva de tenker selv: «hva tror du at du får til?», «hva tror du at du kan klare?». De trenger litt mer hjelp til å jobbe seg gjennom det.*

Utsagnet overfor gir et eksempel på hvordan man kan arbeide innenfor rammene av TIL-modellen med elever med lese- og skrivevansker, når man vet at elever med lærevansker trenger ekstra hjelp og veiledning i akademisk selvregulering (Bender & Wall, 1994). Dette er også viktig med tanke på å utvikle evnen til selvregulering; metakognitiv bevissthet er en viktig faktor av selvregulering (Zimmerman, 1998). Man lærer å overvåke egen læringsprosess.

#### 4.2.2 Selvregulering: Elevenes erfaringer

Det å bestemme, og ha medbestemmelse og medansvar, er viktige stikkord i selvreguleringen. Det å bestemme selv ble nevnt flere ganger under intervjuene. Elevene forteller at det å bestemme selv gir dem lyst til å arbeide mer, og at det føles mer rettferdig enn om læreren skal bestemme alt. De uttrykker dette i utsagnene under.

*Morten: Jeg liker at vi kan bestemme litt selv. At det ikke er læreren som bestemmer. (...). Det blir litt mer rettferdig enn at lærerne skal bestemme alt.*

*Morten: Jeg synes det er gøy. Jeg liker å ha TIL-dag, fordi man får bestemme mer selv enn man gjør på vanlige skoledager.*

*Malin: Det er liksom læreren som bestemmer hva vi skal gjøre, men vi får liksom velge på hvilken måte vi skal gjøre tingene, selv.*

*Malin: Jeg synes det er veldig artig i forhold til vanlige dager, fordi da får jeg gjøre det jeg vil når jeg vil.*

Disse utsagnene kan kaste lys over hvor viktig det føles for elevene å få medbestemmelse i skolehverdagen og egen læringsprosess. Dette er prinsipper som er nedfelt i Opplæringslovas (1998) paragraf §1-1, som sier at elevene har rett til medansvar og rett til medvirkning. TIL-modellens mål er også at elevene skal kunne oppøve selvregulering, og da er

medbestemmelse en vesentlig del av dette (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Man vet også at grad av selvbestemmelse er viktig for indre motivasjon (Ames, 1992), noe som også er en mål innen TIL-modellen. Når begge elevene beskriver det å få bestemme selv som «gøy» og «artig», kan dette tyde på motivasjon som nærmer seg autonom ytre – eller indre motivasjon.

TIL-modellen gir også elevene mulighet til å øve og erfare selvregulering, på den måten at elevene får kjenne på ansvaret om å ta kontroll over egen læring. Utsagnet nedenfor illustrerer dette:

*Morten: Jeg bestemmer jo om jeg har lyst til å bli flink, eller om jeg bare vil sitte der og ikke holde på med noe; om jeg vil jobbe ordentlig eller ikke.*

Morten viser med dette utsagnet at han har forstått prinsippet om at det er elevene selv som har kontrollen over prosessen på TIL-dagen. Zimmerman (1998) påpeker at dette er en viktig erfaring å bygge videre på i utviklingen av selvregulering.

Begge elevene er seg bevisste på målene de setter seg for dagen, med tanke på prestasjon og innsats. Ingen av elevene hadde som mål å bli ferdig med hele planen, kun for oppgavens del. Morten beskriver dette med følgende utsagn:

*Morten: Det er ikke noe stormål at jeg skal bli ferdig med hele planen, men at jeg blir ferdig slik at jeg blir fornøyd. At jeg er fornøyd med meg selv, at jeg ikke tenker: «jeg kunne gjort mye bedre». Jeg vil ikke tenke sånn: «jeg skal bli ferdig med skal-oppgavene, også skal jeg ikke gjøre noe mer».*

Med utsagnet over viser Morten at han reflekterer over egen innsats i arbeidet på TIL-dagen. Han har som mål å bli fornøyd med egen innsats. Han forteller at han ikke trenger å bli ferdig med hele planen for å nå målet sitt, men at han gjerne vil komme så langt som mulig. Morten viser med dette utsagnet at han attribuerer resultater til indre kontrollerbare forhold, altså innsats. Jeg tolker Mortens utsagn som at det er Morten selv som sitter på muligheten til å bli fornøyd med egen innsats eller ikke, og at han dermed kan justere nettopp dette gjennom dagen. Det å sette seg mål, er også et mål med TIL-dagen (Skaalvik & Skaalvik, 2014), men også en viktig faktor i utviklingen av selvregulering (Zimmerman, 1998).

Elevene forteller at de på slutten av dagen vurderer resultatene, og hvor langt de hadde kommet opp mot innsats og vanskelighetsgradrad på arbeidsoppgavene. Følgende utsagn reflekterer dette:

*Malin: Det spørs hvor mye jeg har hatt, og hvor vanskelig sverdet var. Men liksom, hvis sverdet var veldig vanskelig og jeg nesten ble ferdig...da er jeg veldig fornøyd, da. Men hvis det var superlett, og jeg så vidt har gjort noe, da blir jeg ikke så veldig fornøyd.*

Utsagnet står til Banduras (1997) teori om mestringsforventning, hvor Bandura sier at det å mestre uten motstand og innsats ikke bringer med seg de positive mestrings erfaringene som er viktige for senere mestringsforventning. Det ligger, i følge Bandura (1977, 1997) mye lærdom i mestrings erfaringer som kommer med litt motstand underveis, og det er også disse som er med på å forme den positive mestringsforventningen som er så viktig for innsats og motivasjon for senere bruk. Denne teorien om reelle mestrings erfaringer som får positiv betydning for senere motivasjon for å begi seg ut på utfordrende oppgaver, kan også reflekteres i disse utsagnene fra Morten:

*Morten: Hvis det er noe jeg holder på å bli ferdig med, og hvis lærerne tenker at jeg har gjort noe feil, da vil jeg bli ferdig med det på min måte i stedet, uten at de skal si om det er feil eller ikke.*

*Morten: Noen ganger vil jeg heller prøve selv, enn å få hjelp.*

Morten forteller her at han heller vil prøve og feile, og selv oppdage at det er feil først, før han spør om hjelp. Dette kan bidra til å skape positive mestrings erfaringer, og hjelpe Morten å erfare at innsats lønner seg. Kanskje får han det til selv også, før han eventuelt spør om hjelp. Dette er et viktig element i utviklingen av selvregulering (Zimmerman, 1998). Grolnick og Ryan (1990) påpeker at det ofte gis mer lærerstøtte og kontroll overfor elever med lære vansker. Med utsagnet ser vi at en slik lærerstøtte og kontroll kan være uheldig for eleven. Faktisk etterspør eleven selv muligheten til å prøve, og eventuelt feile, på egenhånd. Dette gir han reell mulighet for å utvikle selvreguleringen.

Som vist i de tidligere utsagnene over som handlet om hvordan de vurderer dagen, har begge elevene som mål å bli fornøyd med egen innsats i forhold til oppgavene de skal arbeide med. Morten forteller at dersom han ikke blir fornøyd med innsatsen sin den ene TIL-dagen, bruker han denne erfaringen til å regulere egen innsats neste gang:

*Morten: Jeg tenker at jeg kunne gjort en bedre jobb, og at jeg skal jobbe bedre neste TIL-dag.*

Dette utsagnet viser at han attribuerer resultater til innsats, og at han selv kan påvirke om han blir fornøyd med arbeidet ut fra egen innsats. Dette illustrerer at han selv kan oppleve å ha reell påvirkningskraft på resultater. Burden og Burdett (2005) viste til at elever med dysleksi på en spesialskole attribuerte resultater til innsats, de hadde tro på at de kunne kontrollere resultatet selv ved å legge i nok innsats. Mortens utsagn står til denne forskningen. Det er også et mål med TIL-modellen at man skal koble innsats, arbeidsro og vanskelighetsgrad opp mot sluttproduktet, for så å lære av prosessen og de strategiene som ble brukt (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Elevene forteller også om hvordan de på TIL-dagene hadde noen tanker om hvordan de planla og strukturerte dagen ut fra arbeidsoppgaver, vanskelighetsgrad og motivasjon/innsats.

Utsagnene nedenfor reflekterer dette:

*Morten: Hvis jeg står fast med en oppgave, vil jeg gjerne ta en pause for å komme meg litt vekk fra det, og begynne på noe nytt.*

*Morten: Hvis jeg har tid på meg, gjør jeg det jeg kan av vanskelige ting. (...). Hvis jeg vet jeg vil bruke lang tid på en oppgave, da venter jeg en stund med å begynne på den.*

*Malin: Jeg gjør det morsomste først. (...). Jeg gjør alltid det vanskeligste på slutten.*

Disse utsagnene viser at elevene hadde noen strategier for hvordan de strukturerte dagen og oppgavene, og at de selv, når de blir spurt om det, er i stand til å reflektere over dem. Dette illustrerer også elevenes evne til metakognitiv bevissthet. Det er disse strategiene TIL-modellen legger opp til å vurdere i forhold til sluttprodukt på slutten av økta (Skaalvik & Skaalvik, 2014). For så å ta med seg lærdommen av dette over i neste TIL-økt.

### 4.3 Samarbeid

Empirigrunnlaget i denne kategorien berører ulike tema som samarbeid, inkludering og tilhørighet. På TIL-dagene ved denne skolen la de opp til samarbeid med læringspartner gjennom hele dagen. Noen av oppgavene skulle de gjøre alene, noen sammen med læringspartneren og noen oppgaver i større grupper. Men de måtte planlegge dagen og oppgavene sammen med læringspartneren.

#### 4.3.1 Samarbeid: Lærers erfaringer

Læreren forteller at hun tenker det er positivt for elevene med lese- og skrivevansker, som til tider er ute av klasserommet på mindre grupper for tilrettelagt undervisning, at de får være i klassen med de andre elevene. Hun observerer at de har stor glede av det. Hun forteller om at det for noen elever kan være belastende å bli tatt ut på gruppe, og at det er bra for dem å være med klassen også. Utsagnene nedenfor reflekterer dette:

*Eva: De har stor glede av å få samarbeide med andre*

*Eva: Disse elevene trenger at vi er mindre grupper ute av klassen noen ganger. Men de har godt av å få lov til å være i klassen.*

Det jeg tolker fra lærerens utsagn, er at hun reflekterer over TIL-modellens ramme for tilpasset undervisning. Rammene rundt TIL-modellen gjør det mulig å få ha tilpasset opplæring i fellesskapet, hvor man tar hensyn til elevens faglige ståsted, og elevens sosiale behov. Baumeister og Leary (1995) fremstiller tilhørighet som et grunnleggende behov for mennesket, på lik linje med fysiologiske behov. Dette underbygger den gleden disse elevene formidler ved å være en del av læringsfellesskapet med sine medelever.

Læreren forteller om det å samarbeide med en læringspartner som en god tilpasning for elever med lese- og skrivevansker. Alle arbeidet med en læringspartner på noen av oppgavene, men hun understreker at verdien av å arbeide med en læringspartner for disse elevene er spesielt betydningsfull.

*Eva: Elevene med lese- og skrivevansker mestrer egentlig alt. De har jo en læringspartner de skal jobbe sammen med. En læringspartner som kan lese oppgaven. En læringspartner som kan hjelpe dem å komme gjennom det som er mye tekst.*

*Eva: Man kan ikke sette opp en tekstoppgave på flere sider alene til de...da må de ha læringspartner. Og da er ikke slike oppgaver noe problem.*

*Eva: Hjelp til utfordrende oppgaver kan komme fra læringspartner. Det er derfor vi setter opp samarbeid også.*

Disse utsagnene reflekterer ulike teorier. For det første reflekterer de den sosiokulturelle læringsteorien som påpeker at mennesker lærer best i fellesskap (Säljö, 2001; Vygotsky, 1998). For det andre viser utsagnene at det å kunne få hjelp av læringspartneren er verdifullt for elevene med lese- og skrivevansker, fordi de slipper å spørre læreren om hjelp. Samtidig legges det til rette for å kunne oppleve mestring i samarbeid. Dette kan vise oss et helhetlig syn på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Uthus (2014) og Reindal (2008), påpeker at tilpasset undervisning bør vektlegge å dekke både elevens individuelle behov, og elevens behov i fellesskapet. Dette viser at de ulike arbeidsmåtene innenfor rammene av TIL-modellen kan bidra til en mer helhetlig tenkning rundt tilpasset opplæring.

Læreren formidler refleksjoner rundt konsentrasjon og fokus på TIL-dagen, og trekker linjer til samarbeidet på dagen:

*Eva: Man ser mindre uro og ukonsentrerte elever på TIL-dagen. Da har de en læringspartner de jobber med. De har mer fokus. Dette er fordi de jobber sammen med noen hele tiden; de har et fokus, de har dialog og kommunikasjon.*

Jeg tror det er en viktig observasjon læreren kommer med her, det at det er mindre uro og ukonsentrerte elever på TIL-dagen enn andre dager, fordi de har en læringspartner å arbeide med. I tillegg til at de kanskje føler mer eierskap til oppgavene under TIL-modellen, vil også det gjensidige og løpende samarbeidet med en læringspartner gjøre at man blir mer knyttet til arbeidet ved at det kan være en gjensidig forventning om samarbeid og fokus knyttet til arbeidsoppgavene. Dette kan igjen føre til at de på en bedre måte klarer å regulere seg selv inn mot det som skal gjøres og læres.

#### 4.3.2 Samarbeid: Elevenes erfaringer

Begge elevene uttrykker at de trives godt i klassen, og at de har noen rundt seg som de har gode relasjoner til, og er trygge med. Om det å samarbeide med læringspartner, forteller elevene at de synes det er bra å samarbeide med en annen, både med tanke på det sosiale og det faglige. Utsagnene nedenfor reflekterer dette.

*Malin: Det er lett å samarbeide med en læringspartner. Fordi at, da, spesielt når jeg har en så artig partner, så blir det bare masse latter.*

*Malin: Jeg vil heller arbeide med læringspartneren, enn å arbeide alene (...)*

*Morten: Hvis jeg jobber med andre, så blir vi mer enig, så blir alle enige. Da begynner alle å jobbe. Da jobber jeg fortere.*

*Morten: På TIL-dagen kan det være bedre å samarbeide med noen.*

Både Maslow (1970) og Baumeister og Leary (1995), mener at tilhørighet til andre er nødvendig å ha før en kan få indre motivasjon til å arbeide med det man vil. Disse utsagnene kan nettopp reflektere dette: arbeid med andre skaper motivasjon for innsats.

Med tanke på å jobbe med læringspartner, snakker begge elevene om muligheten til å få hjelp av læringspartner i stedet for lærer, som noe positivt. Elevene uttrykker dette slik:

*Malin: Jeg synes det er gøy å samarbeide med læringspartner. Vi blir ofte enige, og hvis jeg trenger hjelp så hjelper hun meg.*

*Morten: Hvis det er noe jeg ikke skjønner, men ikke har lyst å rekke opp hånda, så kan jeg spørre læringspartneren om hjelp.*

Disse utsagnene viser at rammene rundt TIL-modellen legger til rette for samarbeid og selvregulering. Det å velge strategier, og kunne prøve dem ut, gjør at de tilegner seg noen erfaringer om hvilke strategier som fungerer og ikke. Klarer de å løse det selv eller sammen, frigjør dette kanskje læringsressursen til noen som trenger hjelpen mer, samtidig som elevene får muligheten til å mestre på egen hånd og skape verdifulle mestrings erfaringer.



Elevene opplever det også som positivt å kunne være den som hjelper noen ganger, i stedet for å være den som spør om hjelp hele tiden:

*Morten: Jeg vil jo hjelpe andre hvis jeg kan. Det er litt sånn. Det kan være bedre å hjelpe noen andre, enn å få hjelp hele tiden.*

*Malin: Hvis jeg har fått til f.eks. kryssordet, så kan det hende at noen spør meg om det, og da prøver jeg jo å hjelpe dem så godt jeg kan.*

Disse utsagnene kan si noe om verdien om å være til hjelp, føle seg verdifull og nyttig. Slike erfaringer kan gjøre at man får mer tro på egne evner, og vil dermed få en styrket mestringsforventning ved senere anledninger. Grolnick og Ryan (1990) påpeker at elever med lærevansker har noe dårligere selvtillit enn andre elever. Om disse elevene da får føle at de er til hjelp, at de kan noe andre kanskje har utfordringer med, vil kunne være med å styrke selvtilliten.

#### 4.4 Sosial sammenligning

I denne kategorien snakker én elev mye om *negativ* sosial sammenligning, og den andre mye om *positiv* sosial sammenligning.

##### 4.4.1 Sosial sammenligning: Elevenes erfaringer

Begge elevene sier de trives i klassen de er i. Det å trives betyr ikke nødvendigvis at det er fritt for negativ sosial sammenligning. Sosial sammenligning ble tidlig tatt opp som tema, selv uten at jeg hadde spurt om det. Den ene eleven forteller en historie som går tilbake til førsteklassen, hvor eleven allerede da var bevisst på forskjellene i ferdigheter:

*Morten: I 1. klasse var jeg ikke like ivrig som de andre. Jeg skrev rolig, mens de andre skrev fort. De lærte litt fortere enn meg.*

Dette står til Sætres (2009) forskning om voksne med lese- og skrivevansker, som fortalte at de på skolen hadde sett til andre elever for å finne ut hvordan de lå an selv. Med denne bevisstheten om faglig nivå snakker elevene også om hva de tenker om seg selv sett opp mot de andre i klassen sitt faglige nivå. Utsagnene nedenfor reflekterer dette:

*Morten: Det er ikke sånn skikkelig viktig at jeg skal være like god som de andre, men at jeg er i nærheten av nivået deres.*

*Morten: Jeg vil komme like langt som de andre, istedenfor at jeg sitter på starten og de andre snart er ferdige.*

*Morten: Jeg synes ikke det er gøy at alle de andre er ferdige, og jeg sitter igjen. Da kan jeg tenke: «de er mye smartere enn meg». Men jeg er som regel ikke sånn. Jeg takler det hvis andre er ferdige før meg. Jeg blir ikke sur av det.*

*Malin: Jeg vil ikke gå rundt å ikke få til ting som de andre får til veldig bra.*

Disse utsagnene reflekterer at det er et ønske om å være i nærheten av det generelle faglige nivået i klassen. Det å selv være bevisst på at man ligger på et annet nivå enn ønskelig kan true selverdet, og dermed føre med seg en del negative konsekvenser, som for eksempel strategier for å beskytte selverdet. Dette kan være å attribuere til utenforliggende årsaker for resultatene, ikke gi innsats fordi man er redd for å ikke mestre, eller å spille på andre styrker man har som for eksempel det sosiale (klassens klovn eller lignende); det er bedre å ikke prøve, enn å feile når man prøver.

Det å arbeide med noen man føler seg trygg på, sier begge elevene at er det beste. Utsagnene nedenfor viser dette:

*Malin: Når jeg har en så artig partner, så blir det bare masse latter (...). Når jeg har en slik partner så blir vi veldig ofte enige.*

*Morten: Jeg er mer trygg på vennene mine enn på andre. Så det er ikke så farlig om jeg sier feil, tenker jeg.*

*Morten: Jeg får sitte på grupperommet noen ganger med noen andre. Jeg er mer trygg med seks personer, enn tjue personer.*

Det nederste utsagnet blir sagt i forbindelse med at eleven snakker om den tradisjonelle undervisningen. Eleven føler seg tryggere i en mindre gruppe. Trygghet i denne sammenhengen kan tolkes som et sted man ikke er redd for negativ sosial sammenligning. Negativ sosial sammenligning skjer der hvor man rangerer seg selv i forhold til andre, og det blir lett synlig hvilket nivå alle er på. Dette kan slå negativt ut for selvværdet og selvoppfatningen (Covington, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Det blir også tatt frem eksempler på andre settinger i tradisjonell undervisning hvor eleven opplever negativ sosial sammenligning. Det øverste utsagnet går på en situasjon hvor de var på datarommet for å besvare en spørreundersøkelse, og det andre utsagnet handler om når alle elevene får samme oppgaver de skal gjøre samtidig:

*Morten: Jeg leser ikke like fort som de andre, så jeg kan bruke litt lengre tid. Det er ikke så gøy når nesten 19 elever er ferdig, så sitter jeg og holder på.*

*Morten: Jeg vil ikke at noen skal vente på meg hvis det er en oppgave alle skal gjøre. Så hvis alle er ferdige, bortsett fra meg, så vil jeg ikke at de skal vente på meg. Det er ikke ekkelt, men det kan bli litt sånn rart da, tenker jeg.*

Disse eksemplene på situasjoner med negativ sosial sammenligning kan vise hvor synlig vanskene kan bli ved ikke-differensiert undervisning. Eleven påpeker at det ikke er ekkelt, men at det blir rart. Jeg tror dette kan bety at han ikke ønsker at sine vansker skal være til bry for de andre.

På TIL-dager opplever elevene noe negativ sosial sammenligning, både i fellesskapet i klassen, og i samarbeid med læringspartneren. Det å få tilpassede oppgaver kan også utløse negative følelser. Utsagnet nedenfor illustrerer dette:

*Morten: Hvis jeg har fått beskjed av læreren om å gjøre noe annet enn de andre gjør, så kan det bli litt sånn...det blir ikke flaut, men det kan bli litt ekkelt da – at de andre holder på med en ting, og jeg må gjøre noe helt annet.*

Negative følelser, og følelsen av å ikke være god nok kan true selvværdet, som igjen kan føre til mindre motivasjon og innsats på skolen (Covington, 1992; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Med utgangspunkt i big-fish-little-pond-effekten (Marsh & Hau, 2003), vil elevene med lese- og skrivevansker være enda mer utsatt for negativ påvirkning av selvoppfatningen; de har vansker i en klasse med mange normalpresterende. For selvoppfatningen sin del er det bedre å være flink i en normalpresterende klasse.

Rammene i TIL-modellen er tenkt å skulle legge til rette for differensiering av arbeidsoppgaver, og det å minske muligheten for negativ sosial sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Den ene eleven snakker om hvordan han tenker om sosial sammenligning på en typisk TIL-dag:

*Morten: Jeg tenker ikke så mye over det. Det er sånn at på TIL-dagen så jobber jo ikke alle med samme ting samtidig.*

Elevens utsagn illustrerer at TIL-modellens rammer kan minske muligheten for den negative sosiale sammenligningen, noe som gjør at denne eleven sier at han ikke tenker så mye over hva de andre elevene gjør, og hvor langt de har kommet i arbeidet på TIL-dagen. Når sjansen for negativ sosial sammenligning minskes, får man mulighet til å fokusere mer på eget arbeid, i stedet for å beskyttet selververdet mot nederlag som negativ sosial sammenligning kan føre til (Ames, 1992).

I intervjuet med Malin gir hun uttrykk for at dersom hun ser andre mestre noe hun synes er utfordrende, får hun motivasjon til å prøve på det som var utfordrende, fordi hun så det var mulig. Dette forteller hun om i utsagnene nedenfor:

*Malin: Hvis jeg ikke har fått til så mange oppgaver, mens noen andre allerede er ferdig... Da har jeg også lyst til å jobbe hardere for å bli ferdig, jeg også. Fordi jeg vet at det er mulig, liksom.*

*Malin: Når andre har kommet lengre enn meg, og jeg sliter, det er litt dumt, men da får jeg mer lyst til å holde på.*

Utsagnene forteller noe om hvordan Malin bruker de andre i klassen som motivasjon for selv å klare noe hun synes er utfordrende. Dette står til Banduras (1997) teori om kilder til mestringsforventninger, nemlig sosiale modeller. Hun bruker medelevene som mestrer noe

hun synes er utfordrende, som sosiale modeller. Dette kan også kalles positiv sosial sammenligning (Schunk, 2004).

## Kapittel 5. Drøfting og refleksjon

I dette drøftingskapitlet vil jeg se på funnene mine i fire kategorier, som alle ses opp imot elevenes og lærers erfaringer med elevmotivasjon, i lys av TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering.

### 5.1 Selvregulering

Selvregulering er et viktig prinsipp innenfor TIL-modellen, og det er et mål med modellen at elevene skal utvikle evne til selvregulering i egen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det å ha selvbestemmelse i læringsprosessen øker indre motivasjon (Ames, 1992; Deci & Ryan, 2000), og dermed motivasjon for å utøve og utvikle selvregulering. Empirien i denne oppgaven viser at elevene verdsatte selvbestemmelse, og at dette i seg selv gjorde at de fikk motivasjon til å arbeide. Elevene beskrev selv at de opplevde selvbestemmelse i større grad på TIL-dagen enn andre dager. Man kan da tenke at TIL-modellens rammer for selvregulering, kan legge til rette for reell selvbestemmelse, noe som igjen vil virke positivt inn på utviklingen av selvregulering.

Ut fra empirien går det frem at elevene har utviklet sine egne personlige strategier for å mestre både selve TIL-dagen, sette seg mål, planlegge og strukturere, og oppgavene de arbeider med på TIL-dagen. Begge elevene strukturerte rekkefølge på oppgavene etter om de var vanskelige/lette eller morsomme/kjedelige. Rammene TIL-dagen gir, gjør at elevene inntar et metaperspektiv på egen læring og læringsprosess; planleggingsfasen, underveisvurdering (selvobservasjon) og vurderingen av dagen hvor elevene skal koble resultat opp mot strategier og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette samsvarer med Schunk (2004), som sier at selvregulering er nært knyttet til metakognitiv bevissthet. Elevene tenker her gjennom, og er bevisst på hva de vil få til lett, og hva de vil bruke lengre tid på grunnet evner og vanskelighetsgrad. Læreren som deltok i denne studien, fortalte at en tilpasning de gjorde for elever som trengte ekstra tilpassing, var å spørre elevene på TIL-dagen om hva de trodde de kom til å få til. Rett og slett å få de inn i denne metakognitive bevisstheten, for så at elevene skulle planlegge selv ut fra den. Det kan tenkes at TIL-modellen som ramme for lærerens arbeid dermed kan bidra til en økt bevissthet om egen rolle, hvor også læreren kan øve seg i og finne den gode balansen mellom det å være tett på eleven

som støtte for læring, for så å trekke seg tilbake for å la eleven få en reell mulighet til å prøve selv (utøve selvregulering). Dette står også til Butlers (1998) forskning om at elever med lærevansker har godt av å få støtte i de ulike fasene i selvregulering, for å utvikle selvregulering selv.

Ved at elevene inntar et slikt metaperspektiv, kan de bruke dette i selvreguleringen gjennom dagen. De vil da vurdere seg selv (ferdigheter) opp mot vanskelighetsgrad på oppgaven, for så å planlegge struktur og gjennomføring ut fra tid, evner og støtte. Dette metaperspektivet vil da utgjøre en ressurs for utviklingen av evnen til selvregulering. Det at disse elevene viser evne til metakognitiv bevissthet, altså selvregulering, i egen læringsprosess, strider mot Butlers (1998) forskning om at elever med lærevansker ofte har mangelfull kunnskap om strategibruk og selvovervåkning i læringsprosessen. Dette kan vise oss at det kanskje er et behov for å kartlegge elevenes strategibruk og selvovervåkning ut fra elevenes perspektiv? Det kan tenkes at dette er en ressurs elevene har, men som ikke er godt nok kjent og utnyttet.

Det å prøve selv, finne ut selv, og erfare egne mestringserfaringer, påpekte den ene eleven spesifikt var et ønske, foran å få hjelp av læreren. Dette gjaldt også selv om eleven kanskje kom fram til feil svar. Det Morten sier her, signaliserer at han har erfart at innsats nytter. Dette står til Banduras (1997) teori om mestring, som sier at man kan skaffe positive mestringserfaringer selv om man møter på utfordringer. Om man klarer å løse oppgaven, med eller uten hjelp, erfarer man at innsats nytter; man attribuerer til indre kontrollerbare forhold, som for eksempel innsats. Denne muligheten, det å prøve på egen hånd, kan sies å ligge som et pedagogisk prinsipp (mål) i TIL-modellen; det forventes at elevene driver seg selv framover i arbeidet, selv i møtet med utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2014). I og med at TIL-modellen har til hensikt å legge til rette for selvregulering, får elevene dermed en reell mulighet også til å utvikle denne evnen. Mestringsforventning er viktig for innsats og utholdenhet i oppgaver (motivasjon) (Bandura, 1977, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Mestringsforventning er viktig for ens evne til selvregulering. Mestringsforventninger utledes fra ulike kilder (Bandura, 1997), men den viktigste kilden er egne mestringserfaringer enten de er positive eller negative. Funnet om at den ene eleven ønsket å erfare selv, før han fikk hjelp (oppmuntring), ligger nært opp mot Banduras (1997) kilder til mestringsforventning.

For å legge til rette for utvikling av selvregulering hos elevene, er det viktig at læreren er bevisst sin rolle i denne prosessen. Grolnick og Ryan (1990) fant ut i sin forskning at det

utøvdes mer kontroll og støtte for elever med lærevansker, gjennom oppmuntring og motivering. Både Reid (2003), Bender og Wall (1994), og Butler (1998) sier at elever med lese- og skrivevansker og/eller elever med lærevansker ofte sliter med selvregulering. Om man ser disse funnene opp mot funnet om mer lærerstøtte for akkurat disse elevene: kan man da se for seg at noe av grunnen for at akkurat denne elevgruppen ikke har selvregulering i lik grad som elever uten vansker, er fordi de ikke får muligheten til å øve seg på egenhånd i like stor grad som de andre? Dette kan relateres til det tradisjonelle dilemmaet innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet; bubble kid (Ferguson, Jeanchild & Juniper, referert i Uthus, 2014). Dette går ut på at det er et ønske fra pedagogens side om å hjelpe, og dermed gå tett på eleven. Denne hjelpen trenger nødvendigvis ikke være det beste for eleven, fordi det kan skape en usynlig boble utenpå eleven, hvor eleven ikke får mulighet til å være en reell del av fellesskapet, samtidig som eleven selv blir avhengiggjort av pedagogen for å motivere seg selv og drive arbeidet fremover. Dette kan da gå ut over elevens behov for selvbestemmelse, og å utvikle selvregulering. Dette var ikke et forventet funn, og dermed er det ikke nevnt i teorikapitlet tidligere i oppgaven.

## 5.2 Mestringserfaring

Tilpasset opplæring er noe alle elever har krav på (Opplæringslova, 1998). Alle elevene skal oppleve å mestre. Det å mestre er viktig for alle, men kanskje spesielt for denne gruppen elever, som har, og har hatt utfordringer med lesing – en ferdighet mange tar lett, og som ikke gir prestisje i seg selv å lære (Bru, 2008). Schunk (2004) påpeker også at elever med lærevansker generelt har svakere mestringsforventning enn elever uten lærevansker. Primærvanskene av dysleksi, er vansker med avkodingen av skriftspråket (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2014), og vansker med rettskriving (Høien & Lundberg, 2012; Sætre, 2009). Elevene med dysleksi har i utgangspunktet samme forutsetninger for å lære, som elever uten slike vansker, men dysleksien kan utgjøre en barriere for læring i en skole med stor vekt på skriftspråk. Det å ha dysleksi er med andre ord ikke en lærevanske i seg selv, men vil fort kunne bli det. Man kan dermed anta at disse elevene har møtt mange utfordringer i skolehverdagen, noe som kan ha gjort at de ikke har like mange positive mestringserfaringer som sine medelever uten slike vansker. Positive mestringserfaringer er en viktig kilde til mestringsforventning (Bandura, 1997), som i sin tur er vesentlige for motivasjon og innsats i framtidige oppgaver (Bandura, 1977). Som kontrast til at de positive mestringserfaringene kan tenkes å være ekstra viktig for denne elevgruppen, belyser funnene at elevene har desto mer negative følelser i møte med utfordringer på TIL-dagen. Dermed er det viktig å ta høyde for at

de negative følelsene i møte med utfordringer vil forsterkes for disse elevene. Dette støttes, som allerede nevnt, av funn i denne studien der elevene formidler glede ved å mestre, både når ting går som de håper på, men også ved utfordringer. Dette er det viktig å være oppmerksom på, fordi man vet at det å ha negative følelser er en faktor som kan bidra til å minske fremtidig motivasjon (Lackaye & Margalit, 2006).

Elever har størst motivasjon og innsats i arbeidet når de, blant annet, får tilpasset undervisningen og opplever mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Funn i denne studien viser at både elevene selv, og læreren, er opptatt av tilpassing av oppgaver og organisering innenfor TIL-modellen for disse elevene. Dette viser oss at for at disse elevene skal kunne mestre skolehverdagen innenfor rammene av TIL-modellen, kreves det en særskilt tilrettelegging fra lærerens side. Dysleksi er ifølge definisjonen til Høien og Lundberg (2012) en biologisk vanske. Men hvordan vansken viser seg, og arter seg, kommer an på mange forskjellige faktorer: hvilken type dysleksi man har, hvilken hjelp og tilrettelegging man har fått tidligere, motivasjon og støttespillere også videre. Vansken er i tillegg til å være individavhengig, kontekstavhengig (Reid, 2003; Spear-Swerling & Sternberg, 1994). Dermed trer det frem hvor viktig det er med et individuelt perspektiv på lese- og skrivevansker, for å kunne tilrettelegge for et tilpasset læringsmiljø, også innenfor rammene av TIL-modellen. Det går frem av empirien i denne studien, og også i teorien, at TIL-modellen i seg selv ikke nødvendigvis er den tilpasningen elevene med lese- og skrivevansker trenger i seg selv. Det er den særskilte tilpasningen for hver enkelt innenfor denne rammen det kommer an på. Man må ta hensyn til hver enkelt elevs nærmeste sone for utvikling (Vygotsky, referert i Ekeberg & Holmberg, 2005) og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det at elevene går på mellom- eller ungdomstrinn betyr heller ikke at man ikke skal tilpasse oppgavene og gjennomføringen. Selv når disse elevene nærmer seg slutten på grunnskolen, vil de fortsatt kunne ha stort utbytte av tilpasset undervisning med tanke på utvikle leseferdighetene (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015).

I følge empirien ser man at begge elevene som har vært i fokus i denne studien er opptatt av å vurdere målene sine ut fra innsats i løpet av dagen. Å vurdere innsats og strategibruk opp mot målene man satte seg, er et pedagogisk prinsipp i TIL-modellen (Skaalvik & Skaalvik, 2014), og det er også denne typen attribusjon som er mest hensiktsmessig (Graham & Williams referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det kan se ut som om elevene får støtte til et positivt attribusjonsmønster med TIL-modellen. Elever generelt attribuerer ofte for å beskytte



selvverdet, og da til ytre ukontrollerbare forhold (Skaalvik & Skaalvik, 2015), mens det har vist seg at elever med lærevansker ofte attribuerer til internale ukontrollerbare forhold, som evner (Grolnick & Ryan, 1990). Dermed blir dette funnet interessant å se i lys av Stipek (1993), som påpeker at elever som attribuerer til innsats ofte er læringsorienterte; de vektlegger prosess foran resultat. Om elevene opplever at de er i et læringsorientert læringsmiljø, vil dette kunne være en positiv faktor som har innvirkning på motivasjon og innsats i det videre arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette er som sagt et prinsipp med TIL-modellen; man skal reflektere over strategi og innsats opp mot resultat, for å synliggjøre at innsats faktisk nytter. Det er viktig å være obs på at dette ikke gjelder dersom elevene arbeider med oppgaver som er langt ut fra sin nærmeste utviklingsone; alle bør arbeide med oppgaver de har sjanse til å mestre.

Skolen har stor påvirkningskraft på elevene når det gjelder hvilke signaler de sender om hva som er viktig på skolen. Er det resultatene som er viktigst, eller er det læringsprosessen? Dette er en spesielt viktig problemstilling i en skole som av elevene oppfattes mer og mer prestasjonsorientert (Skaalvik & Federici, 2015). Burden og Burdett (2005) fant i sin undersøkelse i en spesialskole for elever med dysleksi, at elevene med dysleksi hovedsakelig attribuerte til innsats. Det kan dermed tenkes at denne skolen la spesielt vekt på et læringsorientert læringsmiljø nettopp for å vise elevene framgang ut fra innsats. På samme måte kan det se ut til at TIL-modellen er med å legge til rette for et læringsmiljø hvor elevene får støtte i å attribuere til internale kontrollerbare forhold. Ved å ha evalueringsskjemaet på slutten av TIL-økta, hvor det er fokus på mengde og vanskelighetsgradrad i tillegg til innsats, vil dette kunne gjøre at både elever og lærere får støtte i TIL-modellen for å bli mer bevisst på disse mekanismene som har stor påvirkningskraft på elevenes attribusjonsmønster. Både læreren og elevene var klare og bevisste på at tilpasningen av TIL-modellen var lærers ansvar. Dette blir i teorien om talt som å attribuere til ytre ikke-kontrollerbare forhold (Covington, 1992; Schunk 2004). Med denne vurderingen på slutten av dagen, har læreren mulighet til å justere vanskelighetsgrad eller mengde oppgaver til neste TIL-økt, og i så fall får elevene sett at deres tilbakemeldinger blir tatt på alvor, og at de gjennom å reflektere over dagen kan bidra til at de får bedre tilpassede oppgaver neste gang. Dette er et interessant funn når man vet at det er nettopp dette attribusjonsmønsteret elever bruker for å beskytte selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2015), mens det i denne sammenhengen kan ses som på et positivt attribusjonsmønster som handler om selvregulering og evaluering.

### 5.3 Læring i fellesskapet

TIL-modellens ambisjon er å legge til rette for at alle elever kan være en del av den ordinære undervisningen i gjennomføringen av TIL-modellen. Et av prinsippene er at det lettere skal kunne gå an å differensiere arbeidsoppgaver slik at alle elevene kan arbeide med oppgaver som passer for seg (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det er også rom for å justere organiseringen av dagen, med tanke på alenearbeid, læringspartnerarbeid eller gruppearbeid. Funnene i denne oppgaven viser at begge elevene trives i klassen. Den ene eleven snakker mye om trygghet, og at han finner denne tryggheten med de han er trygge på, ofte i ei lita gruppe ute av klasserommet. Thuen (2008) påpeker at trygghet er ekstra viktig for akkurat denne elevgruppen. Videre gir begge elevene uttrykk for at det er bedre å samarbeide med noen på TIL-dagen, i stedet for å arbeide alene på TIL-dagen. Dette reflekteres også i resultatet fra analysen av lærerintervjuet; elevene har glede og godt av å få være sammen med klassen med tilpassede oppgaver. Dette er sammenfallende med Baumeister & Learys (1995) artikkel som sier at tilhørighet kan ses på som et grunnleggende behov som er tilnærmet lik behovet for mat. Maslows (1970) teori om motivasjon, viser også at behovet om tilhørighet må være oppfylt, før man kan oppfylle behovet om selvrealisering – det å gjøre noe ut av egen motivasjon (indre motivasjon). Dette viser oss at TIL-modellens rammer legger til rette for at behovet om tilhørighet kan bli oppfylt, slik at eleven kan konsentrere seg om oppgavene, selvreguleringen og dermed motivere seg selv framover i arbeidet. Dette er spesielt viktig når man vet at mangel på trygghet vil kunne føre til mindre motivasjon i læringsarbeidet, men også at mangel på trygghet er en faktor i utvikling av psykiske vansker og lav selvoppfatning, noe som igjen kan slå negativt ut i skolesammenheng (Thuen, 2008). Man vet at det å tilrettelegge for både elever med dysleksi sine sosiale og skolefaglige behov, vil kunne by på utfordringer (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2015). I denne studien trer det fram at TIL-modellen danner en ramme for undervisningen som støtter opp om muligheten for lærer til å ta hensyn til begge disse behovene.

Funnene her viser også at tilpasningen for elever med lese- og skrivevansker gikk på både oppgavetype og organisering av gjennomføringen (det å samarbeide i stedet for å sitte alene). I tillegg til en spesifikk tilpasning på grunn av lese- og skrivevanskene, viser funnene også at elevene har mulighet til å få hjelp av læringspartneren, men også at de kan hjelpe, noe som gjør dem selvgående – og kan i større grad øve seg i selvregulering – enn om de får hjelp av læreren. Funnene belyser at disse elevene har stor nytte av den systematiske bruken av læringspartner som TIL-modellen legger opp til. Dette gjenspeiles i Vygotskys (1997) og

Säljös (2001) syn på det sosiale fellesskapet som avgjørende for læring. En kan spørre seg om læring i det sosiale fellesskapet er av spesielt stor betydning for disse elevene; for eksempel støtte i lesing av tekst i felles oppgaveløsning. Disse elevene har nok stor nytte av støtte i muntligspråket (samtale eller opplesing), siden skriftspråket er en utfordring. Dette er et funn i studien jeg ikke forutså. Dette kom induktivt ut av analysen av empirien, og ikke ut av teorien. Derfor er ikke samtalens (muntligspråkets) betydning for læring vektlagt i teoridelen. Dette går på Vygotskys (1997) teori om at språket er vesentlig for å dele informasjon, og er viktig for tankens evne til refleksjon og utvikling. Det vil imidlertid være spennende å studere dette videre; hvilke betingelser har lærere for å vektlegge dette i dagens skole? Har lærere tilstrekkelig innsikt og kompetanse på feltet som omhandler det sosiale læringsmiljøet, og dets muligheter for elever med dysleksi?

I en skole hvor prestasjonspresset øker (Skaalvik & Federici, 2015), og det er stort fokus på individuell tilpasning (Haug & Bachmann, 2007), vil det fort med differensieringen av oppgaver føre til at elevene arbeider alene med sitt i stedet for at elevene får oppgaver felles, som bygger på verdien av læring i fellesskap. I tradisjonell undervisning er det ofte slik at læreren har en «forelesning» eller gjennomgang, før elevene individuelt skal arbeide med oppgaver. TIL-modellens rammer åpner opp for å legge mer av læringen i elevens hender, de får mulighet til å styre prosessen selv, i fellesskap med sine medelever, og dermed også lære i fellesskap. Dette kan bidra til å ta vare på elevens behov både for individuell tilpasning, men også for elevens behov for å tilhøre et fellesskap. En slik måte å legge opp tilpasset opplæring på, gjenspeiles i forskningen til Uthus (2014), Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), og artiklene til Reindal (2008), Mjøs (2016) og Haug og Bachmann (2007).

#### 5.4 Læringsorientert læringsmiljø

Ut fra intervjuene med elevene, kom det frem at begge elevene har erfaring med og tanker rundt sosial sammenligning, men på ulike vis: den ene eleven snakker mest om negativ sosial sammenligning, og den andre om positiv sosial sammenligning. Dette kan reflektere at elevene har ulike historier hva angår mestring, selvtillit og læringsmiljø. Den ene eleven beskriver at han har mange erfaringer med negativ sosial sammenligning i tradisjonell undervisning, men at han i undervisning innen rammene av TIL-modellen ikke trenger å ha fokus på hva de andre elevene gjør, fordi alle holder på med forskjellige ting. Dette står også til Ames (1992) artikkel som sier at man bør legge opp til en differensiert undervisning, nettopp for å minske negativ sosial sammenligning. Det kan dermed se ut som at TIL-

modellen tilrettelegger for et mer skånsomt læringsmiljø, som minsker negativ sosial sammenligning. Dette er også et mål i seg selv med TIL-modellen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ved å legge til rette for et slikt læringsmiljø, hvor elevene slipper at sitt og andres arbeid blir veldig synlig for andre, vil de kunne fokusere mer på sin egen prosess, i stedet for resultat. Dette kan reflekteres i Sætres (2009) forskning, hvor hun fant ut at personer med lese- og skrivevansker så til medelever for å se hvor på skalaen de befant seg. Elevene i denne studien sa også at de sammenlignet seg med andre, og ønsket å være rundt de andres nivå. Covington (1992) sier at det å beskytte selvværdet kan ses på som et av menneskets høyeste mål; hvordan kan man da forvente at elevene skal arbeide godt med faget, om alle alarmene i eleven går samtidig, og alt fokus er på å beskytte selvværdet mot nederlag? Om TIL-modellen legger til rette for å minske negativ sosial sammenligning, kan man se for seg at disse elevene slipper å tenke på å beskytte selvværdet mot negativ påvirkning (å ikke få til det samme som de andre), og dermed frigjøre energi til å fokusere på læringsprosessen og oppgavene i seg selv. Dette vil igjen kunne føre til positive mestringserfaringer som i sin tur vil påvirke motivasjonen for videre arbeid.

TIL-modellen i seg selv gav ikke elevene i denne studien et læringsmiljø helt fritt for negativ sosial sammenligning. Det å arbeide med en læringspartner på samme nivå ble uttalt spesifikt som bedre enn å arbeide med noen som var bedre enn en selv. Vanskene blir lett synliggjort i en kontekst hvor man samarbeider med andre, og er man ikke trygg på den man arbeider med, vil selvværdet lett kunne få negativ påvirkning i negativ sosial sammenligning. Dette viser Maslow (1970) i sin teori om motivasjon.

Empirien viser også at det å se til andre elever, kunne være positivt for elevmotivasjonen. Sosial sammenligning gav ny motivasjon for å arbeide mer. Informantens utsagn viser at sosial sammenligning ikke alltid er negativt. Dette nevner både Bandura (1997) (sosiale modeller som kilde til mestringserventning) og Schunk (2004) også. Resultatene i denne studien ligger nært opp til teorien i dette tilfellet. Sætre (2009) fant også dette i sin avhandling, men påpekte at denne motivasjonen kunne føre til for mye anstrengelse i videre arbeid; det var for stort gap mellom ferdigheter og forventet mestring, at det i realiteten ikke var mulig å få til ut fra sine ferdigheter, til tross for stor innsats. Dette kan igjen føre til at man sliter seg ut i løpet av prosessen, og ikke oppnår de positive mestringserfaringene som er så viktig for mestringserventning og motivasjon. Men som tidligere nevnt, viser funnene også det at begge elevene var bevisste sine egne evner og ferdigheter, og planla dagen ut fra dette.

Man kan dermed anta at elevene til en viss grad vet hvor de ligger i faglig nivå, og dermed ser an denne oppgaven også. Ved å bruke sosiale modeller, eller positiv sosial sammenligning, kan man altså få motivasjon selv til å få tro på egne evner. Hvis man ser dette i lys av debatten omkring organiseringen av spesialundervisning (Mjøs, 2016; St.meld. nr. 30 (2003-2004); Uthus, 2014), kan TIL-modellens rammer for læring i fellesskapet og et skånsomt læringsmiljø være et argument for en inkluderende spesialundervisning. Om man tenker seg at elevene med lese- og skrivevansker konsekvent skal bli tatt ut av undervisningen, også på TIL-dager, vil de miste den verdifulle læringen i fellesskapet, muligheten for å se til sosiale modeller (positiv sosial sammenligning), samt muligheten for selvregulering (man blir avhengiggjort av pedagogen man er ute med for å motivere og drive seg selv).

### 5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg løftet fram funnene i denne studien, og drøftet de i lys av relevant teori og forskning. Det meste av teorien som blir brukt for å belyse empirien ble presentert i teorikapitlet, men noen funn var også uventede, og ble dermed ikke sett i lys av teori som tidligere var presentert. Mange av funnene stemmer godt med teorien jeg presenterte i teorikapitlet. Jeg vil her prøve å sammenfatte kapitlet om drøfting og refleksjoner i korthet.

Selvregulering er en kilde til mestring, mestringsforventninger og motivasjon. Man ser av empirien og teorien, at lærerens rolle har stor betydning for elevenes mulighet for utvikling av selvregulering. Det kan tenkes at TIL-modellen danner en ramme som gir læreren økt bevissthet omkring egen rolle når det gjelder å motivere og støtte elever med lese- og skrivevansker i sin utvikling av selvregulering.

Mestringserfaringer er viktig for framtidig motivasjon. Det ser ut som om mestring for disse elevene fører til motivasjon, eller i motsatt fall: det å ikke mestre kan føre til lavere mestringsforventninger, som i sin tur fører til mindre motivasjon for framtidig arbeid. Dette funnet bekreftes i Banduras (1977, 1997) teori om mestringserfaringer og -forventninger. TIL-modellen er ikke i seg selv den tilpasningen elever med lese- og skrivevansker trenger for å oppleve mestring. Det trengs også andre tilpasninger, både i forhold til valg av oppgaver, mengde, vanskelighetsgrad, og organisering (samarbeid, alenearbeid). Med denne tilpasningen vil imidlertid TIL-modellen kunne være en god ramme som kan legge til rette for at eleven får flere muligheter for mestring, som igjen vil kunne påvirke motivasjonen. TIL-modellen kan også tenkes å legge til rette for at elevene får mulighet til å attribuere til innsats,

som igjen vil føre til større innsats og reell mulighet for selvregulering. Men det kan også legge til rette for at elevene attribuerer til lærerens tilrettelegging, nemlig til ytre ikke-kontrollerbare forhold. Men med evalueringen på slutten av dagen vil elevene ha mulighet for å kunne påvirke disse ytre ikke-kontrollerbare forholdene ved at læreren tar evalueringene på alvor, og kan tilpasse oppgavene med utgangspunkt i dem. Elevene kan da oppleve å ha kontrollerbare forhold og attribuere til, som igjen viser at innsats nytter; enten det handler om å styre egen innsats, eller en innsats i evalueringen som vil kunne påvirke lærerens framtidige valg av oppgaver.

TIL-dagen ser ut til å oppleves som «tryggere» enn vanlige dager for elevene som er deltakere i denne studien, på grunn av differensieringen. Det blir ikke så synlig hva man holder på med. Modellen legger også til rette for samarbeid, og dette var motiverende i seg selv for elevene i studien. TIL-modellen legger også til rette for en helhetlig tenkning rundt spesialundervisning og tilpasset opplæring. Man har mulighet til å legge til rette for læring i fellesskapet, noe som kan se ut som er viktig for akkurat denne elevgruppen, som kan vinne mye på å lære gjennom muntlig språk da skriftspråket er utfordrende. Det ser også ut til at TIL-modellen tilrettelegger for et mer skånsomt læringsmiljø enn det tradisjonell undervisning gjør, hvor det blir mindre negativ sosial sammenligning, hvor det er fokus på prosess foran resultat. Dette kan frigjøre energi fra å forsvare selvverdet, til å fokusere på egen læring. Dette kan være et argument for en inkluderende spesialundervisning hvor forholdene er lagt til rette for å dekke de ulike behovene elevene har.

## Kapittel 6. Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet vil jeg svare på problemstillingen: «Hvilke erfaringer har to elever med lese- og skrivevansker og deres lærer, med elevmotivasjon, i lys av TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?», og avslutte oppgaven med avsluttende refleksjon.

### 6.1 Konklusjon

Man vet at lese- og skrivevansker kan være en hindrende faktor for læring i skolen, og dermed skape få mestringserfaringer, som igjen vil svekke motivasjonen for videre arbeid (Figur 1, (St.meld. nr. 16 (2006-2007), kap. 1.3). Det kan, ut fra funnene i denne oppgaven, se ut som om at det å legge til rette for selvregulering for elever med lese- og skrivevansker, vil kunne gi tilgang til positive mestringserfaringer, som i sin tur gir tilgang til motivasjon. For denne elevgruppen vil det være avgjørende å få støtte fra lærer gjennom tilpassede oppgaver som gir

mulighet for å mestre, gjennom støtte på dagen – både fra lærer og medelever – men også gjennom å koble strategi og innsats opp mot sluttresultat. Elevsamarbeidet på TIL-dagen og gode vilkår for sosial sammenligning, er viktige støttefaktorer for mestringserfaringer og selvregulering innenfor rammen av TIL-modellen. Dette kan dermed vise seg å gi økt elevmotivasjon for denne elevgruppen.

Gjennom selvregulering er det tenkt at elevene får en metakognitiv bevissthet angående egen læring (Schunk, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ut fra empirien kan man se at elevene har en svært god kapasitet til selvrefleksjon. De har definitivt en metakognitiv bevissthet om egen læring og læringssituasjon. Dette var uventede funn, og dette kan belyse hvordan TIL-modellens rammer for selvregulering kan bidra til å gi elevene verktøy for å få oversikt og bevissthet om egen læring. Ved å ha denne bevisstheten, kan det tenkes at de på en mer oversiktlig og strukturert måte vil forstå hva som trengs for å komme seg fra A til B, og dermed styrke motivasjonen med å skjønne hvordan de skal mestre. Dette ble blant annet belyst gjennom elevenes refleksjoner rundt attribusjon til innsats.

Den sosiale tilhørigheten utpeker seg som et annet viktig funn i denne oppgaven. Tilhørighet kan ses på som et helt grunnleggende behov mennesket har (Baumeister & Leary, 1995). Trygghet – som vil kunne forsterkes av tilhørighet – er spesielt viktig for denne elevgruppen som i utgangspunktet kan være sårbare i en skolekontekst de ofte kan oppleve å ikke mestre skriftspråklige aktiviteter (Thuen, 2008). Dette er en faktor i skolehverdagen som disse elevene er opptatte av, og har mange refleksjoner rundt. Det sosiale miljøet og tilhørigheten er viktig for elevene. Det å høre til og få lov til å samarbeide, gir motivasjon i seg selv for disse elevene. TIL-modellen ser ut til å legge til rette for et skånsomt læringsorientert læringsmiljø, som med riktig individuelle tilpasninger for elever med lese- og skrivevansker vil kunne føre til reell mulighet for utøvelse og utvikling av selvregulering. Samtidig tas det hensyn til både elevens individuelle og sosiale behov. Alle disse faktorene kan være med på å styrke motivasjonen for disse elevene med lese- og skrivevansker, men også svekke den om det ikke blir tilpasset nok, og riktig, ut fra individuelle behov.

## 6.2 Avsluttende refleksjon

Under arbeidet med denne oppgaven kom det opp noen tanker underveis, som aldri helt slapp taket. Er lærere klar over at elevene med dysleksi har denne evnen de har til å reflektere over egen læring og læringssituasjon? Og blir dette utnyttet som en ressurs for læring og

selvregulering i skolen i dag, eller for eksempel i spesialpedagogikken? Kan denne evnen hjelpe elevene i sin egen læringsprosess, og bli aktiv i den selv, foran å bli avhengig av motiverende støtte og faglig hjelp fra læreren? Denne evnen til selvrefleksjon gjør det mulig for lærerne å hjelpe elevene i å bli bevisste egen læring. Jeg er opptatt av å se skolen i den store sammenhengen. Skolen er en stor del av elevenes liv. Mange av erfaringene de gjør seg skjer akkurat på skolen. Kan det tenkes at de erfaringene elevene gjør med selvregulering i skole- og læringsammenheng, kan bidra til erfaringer og refleksjoner som de tar med seg til andre deler av livet, som hverdagen og etter hvert voksenlivet? Kan selvregulering i skolesammenheng bidra til at elevene får et verktøy til å bruke på andre arenaer i livet også?



## Kildeliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271. Hentet 20.05.2016 fra: <http://psycnet.apa.org/journals/edu/84/3/261.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Hentet 27.05.2016 fra <http://psycnet.apa.org/journals/rev/84/2/191.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529. Hentet 04.05.2016 fra: <http://psycnet.apa.org/journals/bul/117/3/497.pdf>
- Bele, I. (2012). Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I I. Bele (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 9-29). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bender, W. N. & Wall, M. E. (1994). Social-Emotional Development of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341. Hentet 13.01.2016 fra <http://www.jstor.org/stable/1511128>
- Blakar, R. M. (1975). *Språk er makt*. Oslo: Pax. Hentet 09.03.2016 fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/530d1fef20c01f3e97bfd49336f1e94c.nbdigital;jsessionid=F1FFAEB0631171F21CF7FE5AD28ACA84.nbdigital2?lang=en#25>
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnessen og E. Heiervang (Red. ), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 135-144). Stavanger: Hertervig akademisk
- Bråten, I. (1996). Om forholdet mellom lesing og skriving. I A. H. Wold (Red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive* (s. 191-220). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Burden, R. & Burdett, J. (2005). Factors Associated with Successful Learning in Pupils with Dyslexia: A Motivational Analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100-104. Hentet 07.05.2016 fra: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0952-3383.2005.00378.x/epdf>
- Butler, D. L. (1998). A Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-Regulated Learning by Students with Learning Disabilities. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (s. 160-183). New York: Guilford Press.

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge university press
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. utgave). Thousand Oaks, Calif: Sage
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Hentet 27.03.2016 fra: [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327965\\_PLI1104\\_01](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327965_PLI1104_01)
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1990). Self-Perceptions, Motivation, and Adjustment in Children with Learning Disabilities: A Multiple Group Comparison Study. *Journal of learning disabilities*. 23(3), 177-184. Hentet 07.05.2016 fra: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=187f402f-9abc-42c0-a879-ad03b21f9026%40sessionmgr105&vid=1&hid=119>
- Hagtvet, B. E., Frost, J. & Refsahl, V. (2015). *Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen damm akademisk
- Haug, P. & Bachmann, K. E. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 91(4), 265-276. Hentet 05.06.2016 fra: [https://www.idunn.no/file/pdf/33194493/kvalitet\\_og\\_tilpassing.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33194493/kvalitet_og_tilpassing.pdf)
- Heiervang, E. & Torsheim, T. (2008). Lærerrapporterte lesevaner og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen-undersøkelsen. I F. E. Tønnessen og E. Heiervang (Red. ), *Lesevaner og livsvaner – om dysleksi og psykisk helse* (s. 99-109). Stavanger: Hertervig akademisk
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utgave) (s. 179-216). Oslo: Unipub
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Klausen, M. H. (2012). Hvordan skille god forskning fra dårlig? I M. H. Klausen og K. Hope (Red.), *Skepsis. Guide til kritisk tenkning* (s. 54-76). Oslo: Humanist forlag
- Knivsberg, A-M. & Heber, E. (2009). *Lese- og skrivevansker. Fra teori til IKT-baserte tiltak*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Slik blir den nye lærerutdanningen*. Hentet 09.06.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lackaye, T. D. & Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (5), 432-446. Hentet 20.05.2016 fra: <http://search.proquest.com/docview/194223066/fulltextPDF/74FA5ABBA0F74730PQ/1?accountid=12870>
- Lesesenteret. (2016). *Presentasjon av På sporet*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hentet 28.05.2016 fra <http://lesesenteret.uis.no/paa-sporet/>
- LK06. (2013). *Læreplan i norsk: Nor1-05*. Hentet 27.03.2016 fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/> Hele
- Lundberg, I. (2012). *God skriveutvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2010). *God leseutvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Lyster, S-A. H. (2014). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen damm akademisk
- Lyster, S-A. H. & Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utgave) (s. 341-369). Oslo: Cappelen damm akademisk
- Marsh, H. W. & Hau, K-T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Psychologist*, 58 (5), 364-376. Hentet 27.05.2016 fra: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/58/5/364.pdf>
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2. utgave). London: Harper and Row
- McGuinness, D. (2005). *Language Development and Learning to Read*. London: The MIT press
- Mjøs, M. (2016). Spesialpedagogikkens rolle i en skole for alle. I R. S. Hausstätter og S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen damm akademisk

- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2015). Innledning. I T. Moen og R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Bergen: Fagbokforlaget
- Muter, V. (2006). The prediction and screening of children's reading difficulties. I M. J. Snowling og J. Stackhouse (Red.), *Dyslexia. Speech and language* (2. utgave) (s. 54-73). London: Whurr publishers
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 27.03.2016 fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Polychroni, F., Koukoura, K. & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430. Hentet 07.05.2016 fra: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250600956311>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Reid, G. (2003). *Dyslexia. A practitioner's handbook* (3. utgave). Chichester: Wiley
- Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 135-146. Hentet 26.02.2016 fra: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250801947812>
- Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Rygvold, A-L. (2011). Lese- og skrivevansker. I A-L. Rygvold og T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utgave) (s. 38-93). Oslo: Gyldendal akademisk
- Rygvold, A-E. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utgave) (s. 323-340). Oslo: Cappelen damm akademisk
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Schunk, D. H. (1998). Teaching Elementary Students to Self-Regulate Practice of Mathematical Skills with Modeling. I D. H. Schunk og B. J. Zimmerman (Red. ), *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice* (s. 137-159). New York: The Guilford Press
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories. An educational perspective* (4. utgave). Upper Saddle River, N.J: Pearson Education

- Simonsen, H. G, Kjøll, G. & Faarlund, J.T. (2014). Språk. *Store norske leksikon*. Hentet 02.03.2016 fra: <https://snl.no/spr%C3%A5k>
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 11-15. Hentet 27.05.2016 fra: [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_3\\_2015/UTD-BS0315-WEB2\\_ny\\_versjon\\_22sept\\_skaalvik\\_federici.Pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2015/UTD-BS0315-WEB2_ny_versjon_22sept_skaalvik_federici.Pdf)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Snowling, M. J. (2006). Language skills and learning to read: the dyslexia spectrum. I M. J. Snowling og J. Stackhouse (Red.), *Dyslexia. Speech and language* (2. utgave) (s. 1-14). London: Whurr publishers
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 91-103. Hentet 25.03.2016 fra: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=0bdcd782-21d0-4450-a8b5-3d2d5d8fef55%40sessionmgr198&vid=1&hid=120>
- Stangeland, E. B. & Færevaaag, M. K. (2014). Barn vi skal være spesielt oppmerksomme på i begynneropplæringen. I K. Lundetræ og F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 68-97). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Statped. (2015). *Dysleksi (spesifikke lese- og skrivevansker)*. Hentet 27.03.2016 fra <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Dysleksi/>
- Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn. From theory to practice* (2. utgave). Boston: Allyn and Bacon
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 09.03.2016 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=språk&ch=2#KAP1-2>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet 27.03.2016 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1&q=>
- Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse*.

- (Doktorgradsavhandling), Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Tetzchner, S. V. (2012). Utvikling av kommunikasjon og språk. I S. V. Tetzchner, *Utviklingspsykologi* (s. 401-457). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Thuen, E. M. (2008). Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker. I F. E. Tønnessen og E. Heiervang (Red. ), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 173-184). Stavanger: Hertervig akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 09.03.2016 fra: [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf)
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogens oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. (Doktorgradsavhandling), Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Wentzel, K.R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209. Hentet 26.02.16 fra: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=1E0BF766-EF99-E857-711D-057595CA6F2C&resultID=1&page=1&dbTab=all&search=true>
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. I D. H. Schunk og B. J. Zimmerman (Red.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (s. 1-19). New York: Guilford Press
- Zimmerman, B. J. (2009). Motives to Self-Regulate Learning: A social Cognitive Account. I K. R. Wentzel og A. Wigfield (Red. ), *Handbook of Motivation at School* (s. 247-264). New York: Routledge

## Vedlegg

### Vedlegg 1: NSD-godkjenning Elevers motivasjon og trivsel i skolen

#### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Marit Uthus

Avdeling for lærer- og tolkeutdanning Høgskolen i Sør-Trøndelag

Postboks 2320

7004 TRONDHEIM

Vår dato: 19.08.2015

Vår ref: 43894 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.06.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43894

*Elevenes motivasjon og trivsel i skolen*

*Behandlingsansvarlig*

*Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Marit Uthus*

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. Meldingen 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



#### 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 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 2: NSD-godkjenning Tilpasset undervisning med hovedvekt på selvoppfatning og motivasjon for elever med lese- og skrivevansker i lys av TIL-modellen

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



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

Marit Uthus  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.01.2016

Vår ref: 45853 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45853	<i>Tilpasset undervisning med hovedvekt på selvoppfatning og motivasjon for elever med lese- og skrivevansker i lys av TIL-modellen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Uthus</i>
<i>Student</i>	<i>Lise-Marie Gullberg</i>

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

Andreas Bratshaug Stenersen

Kontaktperson: Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no*



Formålet med prosjektet er å se på hvordan undervisningen tilpasses for elever med lese- og skrivevansker i lys av TIL-modellen, med vekt på selvoppfatning og motivasjon.

Utvalget består av elever med lese- og skrivevansker i grunnskolen. Informasjonsskriv og samtykke vil distribueres av kontaktlærer til de aktuelle elevene.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Foreldre/foresatte samtykker til deltakelse for barnet. Informasjonsskrivet er godt utformet, men når det gjelder samtykket anbefales følgende endring:

- Setningen "Du godkjenner samtidig at jeg, på en forsvarlig måte, kan bruke erfaringer og tanker eleven forteller om i samtalen" bør tas bort. Samtykket bør være enkelt utformet, og foreldrene bør ikke samtykke til annet enn at de har lest informasjonsskrivet og samtykker til deltakelse. Se for øvrig våre nettsider om hvordan et samtykkeskriv kan utarbeides: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>

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 (diagnose).

Det er avklart, jf. e-post av 23.12.2015, at student skal ha tilgang på data på prosjektet til Marit Uthus (prosjektnummer: 43894), men dette er anonyme data.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på 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 lyd-/bilde- og videoopptak

**Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**  
**«Tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker med vekt på**  
**selvoppfatning og motivasjon, i lys av TIL-modellen»**

Til foreldre/foresatte

**Bakgrunn og formål med prosjektet**

Jeg heter Lise-Marie Gullberg og studerer master i spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg skal skrive en masteroppgave som skal leveres våren 2016. Min masteroppgave er en del av et større prosjekt som omhandler elevers trivsel og motivasjon på skolen som gjennomføres på ditt/deres barns skole, noe dere allerede har fått informasjon om per brev.

Tema for mitt prosjekt omhandler tilpasset opplæring for elever med lese- og skrivevansker, med fokus på selvoppfatning og motivasjon. Målet for prosjektet er å få vite om hvordan tilpasset opplæring i TIL-modellen for denne elevgruppen erfarer og oppleves av både lærer og elever, og slik vinne ny innsikt i hvordan skolen kan tilpasse opplæringen til elever med lærevansker.

Jeg ønsker i den forbindelse å få gjennomført en samtale med ditt/deres barn.

**Hva innebærer deltakelse i studien?**

En deltakelse i denne studien vil innebære at barnet deltar i en samtale med meg. Samtalen vil omhandle spørsmål rundt skole, undervisning, læring, selvoppfatning og motivasjon. Samtalen vil gjennomføres på skolen, enten i januar eller februar 2016. Dere vil få nærmere beskjed om tidspunkt dersom du/dere og ditt/deres barn samtykker. Samtalen vil bli tatt opp som lydopptak. Det vil også bli tatt notater under intervjuet.

**Hva skjer med informasjonen om barnet?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Samtalen vil bli tatt opp som lydopptak og lagres på en passordbeskyttet ekstern harddisk inntil prosjektslutt. All informasjon vil bli anonymisert. Kun undertegnede og veilederen min, Marit Uthus, vil ha tilgang til datamaterialet før anonymisering. Alt datamateriale som ikke er anonymisert vil slettes eller anonymiseres til prosjektslutt, som er satt til 20.06.2016. Det vil si at lydopptak blir slettet, og at det da kun finnes

et anonymisert transkribert dokument av lydopptaket.

Barnet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og vil ikke kunne knyttes til klasse eller skole.

Kun klassetrinn, vansker med lesing og/eller skriving, og kjønn vil bli nevnt.

Bare forskere som er tilknyttet prosjektet som allerede gjennomføres på deres skole, vil ha tilgang til det anonymiserte datamaterialet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og eleven eller du/dere kan når som helst trekke ditt/deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere eller eleven trekker seg, vil alle opplysninger om eleven bli slettet.

Studien er meldt til og godkjent hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

**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)**

**Ved å signere på dette informasjonsskrivet gir du samtykke for at ditt barn kan delta i en samtale med meg.**

**Lever gjerne svarslippen så fort som mulig**

Med vennlig hilsen  
Lise-Marie Gullberg

Mastergradsstudent  
NTNU  
Mobil: 453 90 239  
Mail: [lisemamg@stud.ntnu.no](mailto:lisemamg@stud.ntnu.no)

**Jeg/vi samtykker til at mitt/vårt barn kan delta i samtale om sine tanker om og opplevelser med skole, undervisning, læring, motivasjon og selvoppfatning i lys av TIL-modellen.**

Navn på barn:

Signatur foreldre/foresatte:

Dato:

## Vedlegg 4: Intervjuguide lærer

### Intervjuguide

#### **Bakgrunnsspørsmål**

- Utdannelse/Arbeidserfaring
- Største interesse/motivasjon innen læreryrket
- Kan du beskrive klassen slik du opplever den?
- Kan du beskrive elevene med lese- og skrivevansker?
- Hva er TIL-modellen for deg?

#### **Planlegging og tilpasset opplæring/spesialundervisning**

- Kan du fortelle om planleggingen og forberedelsene til TIL-dagen?
- Kan du si noe om hvilke arbeidsoppgaver elevene arbeider med på en typisk TIL-dag?
- Hvilke erfaringer sitter du med, når det gjelder å differensiere arbeidsoppgavene for de som trenger det i TIL-modellen?
- Har du noen elever som får spesialundervisning i din klasse? Hvilke erfaringer gjør du deg for disse elevene når dere har TIL-dag?

#### **Struktur og oversikt**

- Kan du fortelle om hvordan du bruker å legge opp og gjennomføre startfasen/planleggingsfasen på en TIL-dag?

#### **Erfaringer med TIL-modellen for elever med lese- og skrivevansker**

- Hvordan vil du beskrive disse elevene når dere har TIL-dag?
- Hva er det elevene mestrer denne dagen? Hvorfor er det slik, tror du?
- Hvilke utfordringer har elevene denne dagen? Hvorfor er det slik, tror du?
- Har disse elevene IOP? Er disse integrert i TIL-dagen?
  - hvis ja – på hvilken måte?
  - Hva er mulighetene/utfordringene for å få det til?
- Hvordan tror du elevene erfarer relasjonen til deg og andre lærere/spesialpedagog/assistent denne dagen?
  - hvorfor?
- Kan du fortelle om hva slags hjelp/støtte elevene med lese- og skrivevansker trenger denne dagen?
- Får de denne støtten? Hva gjør det mulig å gi denne støtten/hvorfor ikke?
  - ros, motiverende samtaler, veiledning av elevene, hjelpemidler
- Ideelt sett, hva skal til for at elevene mestrer denne dagen, tror du?

#### **Sosial interaksjon, deltakelse og samarbeid**

- Kan du beskrive hvordan du opplever klassen med tanke på elevsamarbeid?
- Kan du si noe om elevsamarbeidet på TIL-dagen?
- Kan du fortelle litt om fokuselevens faglige bidrag i fellesskapet på TIL-dagen?

#### **Selvregulering**

- Kan du fortelle om elevene med lese- og skrivevansker og deres evne til å ta styring over eget arbeid?
- Eventuelt hvilken støtte trenger elevene for å få det til? (farge figuren, følge tiden, vite når man står fast og trenger hjelp, hvordan løse problemer)
- Hva gjør du for at disse elevene kan utvikle seg med tanke på dette med å ta styring over egen dag?
- Hva får elevene bestemme og kontrollere selv på TIL-dagen?

- Hvordan oppfatter du at elevene ber om hjelp?

### **Selvvurdering**

- Kan du si noe om hvordan du legger opp og gjennomfører vurderingsfasen på TIL-dagen?
- Opplever du elevene som ærlige i selvvurderingsfasen?

### **TIL-modellen**

- Hva var dine tanker om TIL-prosjektet før du kom med i det?
- Kan du beskrive din egen lærerrolle på TIL-dagen?
- Hvordan tror du elevene oppfatter deg på TIL-dagen?
- Hvilke erfaringer har du gjort deg som lærer med TIL-modellen så langt?
- Noe du vil tilføye?

## Vedlegg 5: Intervjuguide elever

### Intervjuguide elever

#### **Innledende spørsmål**

- Kan du fortelle litt om interessene dine?
- Hvordan har du det på skolen?
- Hva liker du best på skolen?
- Hva synes du at du får godt til på skolen?
- Er det noe du synes er vanskelig på skolen?
- Hvordan vil du beskrive deg selv i klassen? Hvem er du?

#### **TIL-dagen**

- Kan du fortelle litt om hva dere gjør på en TIL-dag?
- Kan du fortelle litt om hva du synes om TIL-dagen?  
- hva synes du er best med TIL-dagen?  
- hva liker du minst med TIL-dagen?
- Kan du fortelle litt om hvem som bestemmer ulike ting på TIL-dagen?  
- hva synes du om det?

#### **Oppstart av TIL-dagen**

- Før du begynner å jobbe med planlegging og oppgaver på TIL-dagen, hva tenker du da?  
- at det blir greit/lett, vanskelig?  
- morsomt/kjedelig?
- Kan du fortelle litt om hvordan du...  
- planlegger dagen  
- bestemmer oppgaver og rekkefølgen på disse
- Tenker du at du skal få til alle oppgavene, eller velger dere ut noen som dere tenker dere skal klare?  
- hvorfor/hvorfor ikke?

#### **Gjennomføring av TIL-dagen**

- Kan du fortelle litt om hva du synes om å gjøre oppgaver på TIL-dagen?  
- hvilke oppgaver er enklest/vanskeligst?  
- hvilke oppgaver liker du best?
- Hvordan synes du det er når du får til en oppgave på TIL-dagen?  
- bryr du deg om det? Hvordan da?  
- får du lyst til å jobbe mer?
- 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?
- Synes du det er lettere eller vanskeligere å arbeide på TIL-dagen enn andre dager?
- Kan du fortelle litt om hvordan du planlegger og bestemmer pauser?  
- hva synes du om pausene?
- Kan du fortelle hva du gjør og tenker hvis du lurer på noe?  
- ...eller ikke får til en oppgave?



### **Samarbeid**

- Hvordan er det å samarbeide med en læringspartner?  
- *noe du gjør utenom TIL-dager?*  
- *er det lett/vanskelig?*
- Kan du fortelle hvordan du og læringspartneren jobber sammen på TIL-dagen?
- Synes du det er lettest å gjøre oppgaver sammen med læringspartner, eller alene?

### **Medelever**

- Hvordan trives du i klassen?
- Tenker du noe på de andre elevene i klassen på TIL-dagen? Hva tenker du om dem?  
- *tenker du noen ganger på om de andre i klassen får til oppgavene?*
- Er det viktig for deg å få til det samme som de andre, eller bryr du deg ikke om det?
- Prater du med noen andre elever enn læringspartneren i løpet av TIL-dagen (inne i klasserommet)?  
- *hvem? Hvorfor?*

### **Voksne i klasserommet**

- Hender det at læreren kommer bort til deg på TIL-dagen?  
- *når/hvorfor/hvor ofte*  
- *hva synes du om det?*
- Hender det at du går til læreren?  
- *når/hvorfor/hvor ofte?*
- Synes du det er forskjell på hvordan læreren er på en vanlig dag og en TIL-dag?
- Har læreren mer eller mindre tid til deg på en TIL-dag, synes du?

### **Vurdering av dagen/TIL**

- Kan du fortelle litt om hva dere gjør når dere vurderer dagen/fyller ut arket?
- Svarer du slik du faktisk føler at det har gått?  
- *hvis du vet du var litt ukonsentrert og tullete, hva svarer du av smilefjesene da?*
- Er du fornøyd med deg selv etter en TIL-dag, uansett hvor mye du fikk gjort?  
- *hvorfor?*  
- *hvorfor ikke?*
- Kan du tenke deg å fortsette med TIL-dagen etter 6.trinn?  
- *hvorfor/hvorfor ikke?*