



## Sammendrag

Temaet i denne studien har vært selvregulering for en elev med ADHD innenfor rammene av TIL-modellen, en praktisk didaktisk modell som har til hensikt å bidra til tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). En av hovedintensjonene med modellen er å legge til rette for selvregulering. Målet med studien har vært å beskrive elevens erfaringer og forsøke å få en forståelse av dem, både gjennom elevintervju, lærerintervju og observasjoner, og der igjennom muligens kunne vinne ny innsikt om selvregulering for en elev med ADHD.

Temaet i studien har blitt belyst ut i fra følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har en elev med ADHD og hans lærer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?*

Med bakgrunn i analyse og tolkning opp mot studiens teorigrunnlag viste et av studiens funn at eleven er avhengig av støtte fra lærer og læringspartner for å kunne utvikle sin evne til selvregulering. Uten støtte strever eleven med konsentrasjon, mestring og selvbestemmelse og dermed blir støtte avgjørende for at han skal kunne utvikle disse forutsetningene som trengs for selvregulering. Et annet funn i denne studien var at læreren er avhengig av gode rammebetingelser for å støtte eleven og lykkes i sin lærerrolle, som for eksempel kollegasamarbeid og tid til planlegging.

Mestringsforventning er den viktigste forutsetningen for selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsforventning viser seg også å være den viktigste forutsetningen for å kunne fungere som agent i eget liv (Bandura, 1997; Bandura, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et sentralt og overraskende funn i denne studien var at eleven, til tross for begrensede mestringserfaringer, formidlet mestringsglede. På grunn av begrensede mestringserfaringer trer mestringsglede frem som en ressurs for han. Mestringsgleden kan muligens utnyttes til å gi eleven motivasjon for å fortsette å øve seg på det som viste seg som vanskeligst for han, selvregulering, og dermed også utvikle sin evne til å fungere som det Bandura (2006) betegner som agent i eget liv. Forskning viser at evnen til selvregulering motiverer, øker elevens læringsresultater og prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik 2013; Zimmerman & Schunk, 2011; Pintrich, 2004). Videre viser også forskning at barn som mestrer selvregulering har bedre forutsetninger for å klare seg bra senere i livet enn andre (Jakobsen, 2015).

TIL-modellen kan bidra positivt inn mot elevens utvikling av selvregulering. Den kan bidra til at eleven faktisk får fortsette å øve seg på noe han sårt trenger, og få muligheten til å kunne

utvikle seg mot å mestre selvregulering i større grad enn hva som er tilfellet på nåværende tidspunkt. TIL-modellen viste seg å ha en verdi for eleven.

## Forord

Da var en lang og krevende prosess over. En prosess som ikke ligner noe annet jeg har vært gjennom tidligere. Prosessen har vært som en berg og dalbane, en beskrivelse jeg vil tro mange masterstudenter kjenner seg igjen i. Den mest fremtredende følelsen har vært usikkerhet: Hva er riktig å gjøre nå? Er jeg på riktig vei? Det vanskeligste har vært å kjempe mot usikkerheten, stole på egne ferdigheter og ikke minst egne valg. Dette har veilederen min fått merke. Det har vært utfordrende å stole på at det lille arbeidet en gjør hver dag, som ofte ikke er målbart, til sammen utgjør en masteroppgave til slutt. Nå mot slutten av perioden kommer jeg stadig over og hører om ting jeg skulle ha satt meg inn i underveis i arbeidet med min studie. Dette er frustrerende, men sannsynligvis en nokså naturlig del av en masterprosessen.

På tross av en krevende prosess har jeg kjent på gleden og friheten til å kunne fokusere på et tema jeg interesserer meg for. Jeg har lært mye om tematikken og jeg har kanskje lært like mye om meg selv i krevende arbeidsprosesser.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine Adam og Trine. Trines arbeid imponerte meg og møte med henne inspirerte meg i mitt arbeid med masteroppgaven og gjorde samtidig sitt til at jeg følte meg velkommen og tilfreds i klasserommet henne. Så vil jeg takke Rannveig Oliv Myhr, min seminarleder fra året mitt på PPU ved NTNU. Rannveig inspirerte meg og fikk meg til å elske pedagogikken. Dette var med å bidro til at jeg valgte å studere videre.

Videre til min veileder, Marit Uthus. Takk for ubetinget støtte, små motiverende ord, raske tilbakemeldinger, særdeles grundig veiledning, engasjement for oppgaven min, krevende spørsmål og samtaler. Du har hatt en oppriktig forståelse for at det semesteret en skriver master skjer det også andre ting i livet ens. Sist, men ikke minst, vil jeg takke Erik som alltid har trua på meg og motiverer meg.



## Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Studiens teorigrunnlag.....	2
2.1	ADHD.....	3
2.2	Spesialpedagogiske perspektiver.....	5
2.3	Mestringsforventning.....	6
2.4	Agent i eget liv.....	8
2.5	Selvbestemmelse.....	9
2.6	Selvregulering og selvregulert læring.....	10
2.7	TIL-modellen.....	12
3	Metode.....	14
3.1	Utvalg og presentasjon av deltakere.....	15
3.2	Observasjon som metode.....	17
3.3	Gjennomføring av observasjonen og bearbeiding av observasjonsnotater.....	18
3.4	Intervju som metode.....	19
3.5	Barn som informanter.....	19
3.6	Utforming av intervjuguide.....	20
3.7	Intervjugjennomføring.....	21
3.8	Transkribering.....	22
3.9	Analyseprosessen: Koding og kategorisering.....	22
3.10	Forskerens rolle og forforståelse.....	25
3.11	Kvalitet.....	26
3.12	Etiske betraktninger.....	28
4	Empiri.....	29
4.1	Presentasjon av studiens kontekst, TIL-dag, med bakgrunn i empiri.....	30

4.2	Kategorier på lærernivå .....	32
4.3	Kategorier på elevnivå.....	35
5	Oppsummering og drøfting .....	48
5.1	Oppsummering .....	49
5.2	Drøfting av hovedfunn.....	53
	Litteratur.....	61

Vedlegg 1: TIL-modellen

Vedlegg 2: Vurderingsskjema TIL-modellen

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD på prosjekt, Marit Uthus

Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkebrev til foreldre fra Marit Uthus

Vedlegg 5: Informasjons- og samtykkebrev til lærere fra Marit Uthus

Vedlegg 6: Observasjonsskjema

Vedlegg 7: Intervjuguide elev

Vedlegg 8: Intervjuguide lærer

Vedlegg 9: Informasjons- og samtykkebrev til lærere

Vedlegg 10: Informasjons- og samtykkebrev til foreldre

Vedlegg 11: Godkjenning fra NSD på mitt prosjekt

# 1 Innledning

Denne studien har blitt gjennomført innenfor rammene av prosjektet «Elevs motivasjon og trivsel i skolen». Prosjektet omhandler elevs motivasjon og trivsel i skolen gjennom praktisering av TIL-modellen (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Min studie har temaet selvregulering for en elev med ADHD, innenfor rammene av TIL-modellen (Vedlegg 1). TIL-modellen er en praktisk-didaktisk modell, som har til hensikt å bidra til tilpasset opplæring og legge til rette for selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). I den klassen hvor jeg utførte min datainnsamling ble TIL-modellen praktisert gjennom en hel dag, heretter benevnt som *TIL-dag*.

Norsk skole forplikter seg gjennom Opplæringsloven å gi alle elever tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova (1998), § 1-3). Dette gjelder altså alle elever, også elever med spesielle behov som for eksempel ADHD. TIL-modellen er et praktisk svar på å forsøke å operasjonalisere tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). I

Opplæringsloven kapittel 1 og § 1-1, *Formålet med opplæringa*, står det blant annet: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova (1998), § 1-1). Skolen forplikter seg altså til å gi elever medansvar for og medbestemmelse i egen læring. TIL-modellen bygger på fem pedagogiske prinsipper, hvor samarbeid og deltakelse samt elevmedvirkning og selvutvikling inngår (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Elever gis medansvar og medbestemmelse i gjennom hele TIL-dagen og slik er det mulighet for at TIL-modellen kan bidra inn mot forpliktelsen om medvirkning for elever som skolen har.

Skolens viktigste oppgave er ifølge Skaalvik og Federici (2015) å styrke elevs evne til selvstendighet og bidra inn i deres utvikling av å bli agenter i egne liv. Evne til selvregulering er en av egenskapene som kjennetegner det å være agent i eget liv (Bandura, 2006). Samtidig er mestringsforventning den viktigste forutsetningen for selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Forskning viser at evnen til selvregulering motiverer elever og øker elevs læringsresultater (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011; Pintrich, 2004). Videre viser også forskning at barn som mestrer selvregulering har bedre forutsetninger for å klare seg bra senere i livet enn andre (Jakobsen, 2015). Elever med ADHD har vansker med selvregulering (Holmen, 2016).



Med utgangspunkt i det ovenfor utviklet jeg følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har en elev med ADHD og hans lærer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?*

Selv om skolen er forpliktet til å gi elever tilpasset opplæring viser forskning fra Skaalvik og Skaalvik (2011) at elever opplever den faglige tilpasningen som dårligere og dårligere fra 6.trinn til 10.trinn. Resultater fra den samme studien viser at elevers motivasjon for læring synker kontinuerlig fra 4.-10.trinn (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Studier viser at vanskene ADHD-diagnosen fører med seg påvirker både elever sosialt og emosjonelt, samt deres akademiske innsats og prestasjon på skolen (Blotnicky-Gallant, Martin, McGonnell & Corkum, 2015). Elever med ADHD opplever mer vansker med skolearbeid og får lavere karakterer enn andre elever (Loe & Feldman, 2007). Med tanke på det jeg nå har redegjort for vil jeg hevde at denne studien kan være et viktig bidrag. Hensikten med denne studien har vært å beskrive en elevs erfaringer og forsøke å få en forståelse av dem, både gjennom elevintervju, lærerintervju og observasjon, og der igjennom muligens kunne vinne ny innsikt om selvregulering for en elev med ADHD.

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I oppgavens første kapittel har jeg beskrevet bakgrunnen for studien, hensikten med den og presentert studiens problemstilling. I kapittel to redegjør jeg for studiens teorigrunnlag. Tredje kapittel omhandler selve forskningsprosessen min, hvor jeg beskriver hvordan jeg har arbeidet i masterprosessen, hvilke metoder jeg har benyttet og hvorfor. I kapittel fire legger jeg frem funnene i studien min og ser dem i sammenheng med relevant teori fra studiens teorigrunnlag, mens jeg i kapittel fem først oppsummerer funnene i studien og deretter drøfter hovedfunnene opp mot teori. Jeg runder av oppgaven med en avsluttende kommentar.

## **2 Studiens teorigrunnlag**

I dette kapitlet vil jeg presentere teori jeg mener er sentralt i forhold til denne studien. Enkelte av delkapitlene inneholder tidligere forskning om tema. Jeg presenterer først teori om ADHD, deretter redegjør jeg for spesialpedagogiske perspektiver og videre legger jeg frem teori om mestringsforventning. Deretter presenterer jeg teori om agent i eget liv, selvbestemmelse og selvregulering og selvregulert læring. Jeg avslutter dette kapitlet med å redegjøre for TIL-modellen. Hvert delkapittel avsluttes med reflekterende spørsmål, for å synliggjøre teoriens

relevans i studien. Teoriene som presenteres i kapitlet er benyttet som tolkningsverktøy i møte med studiens empiri.

## 2.1 ADHD

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), eller hyperkinetisk forstyrrelse, er en forstyrrelse som karakteriseres av hovedsakelig to symptomer:

oppmerksomhetsvansker/konsentrasjonsvansker og hyperaktiv impulsatferd/mangelfull hemning (Barkley, 1997). Barkley beskriver at ADHD både har nevrologiske, genetiske og miljømessige årsaker. Den nevrologiske årsaken kommer av en svikt i hjernens kontrollfunksjoner (Barkley, 1997).

Ifølge DSM 4-manualen er diagnosekriteriene for ADHD minst seks symptomer på oppmerksomhetsvansker og/eller seks symptomer på hyperaktivitet/mangelfull hemning. Eksempler på symptomer på oppmerksomhetsvansker er kan være vansker med å holde konsentrasjon om en oppgave og vansker med å organisere eget arbeid. Videre kan eksempler på hyperaktivitet/mangelfull hemning være å snakke i overkant mye, være urolig og ha vansker med å sitte i ro. Symptomene må i tillegg ha gjort seg gjeldende i minst seks måneder og samtidig virket hemmende for barnets funksjon (Duvner, 2004). I tillegg skal symptomene «forekomme i minst to forskjellige miljøer eller situasjoner som skole, fritid eller hjemme» (Duvner, 2004, s. 21).

I litteraturen varierer prevalensen for ADHD mellom 3-5%. Det er flere gutter enn jenter som har ADHD, men hvor mange flere kommer an på hvordan man måler. Ti ganger så mange gutter som jenter får diagnosen ADHD, men spør man befolkningen om selve vanskene som ligger bak diagnose er det bare ca. fire ganger flere gutter enn jenter (Duvner, 2004). Det kan tyde på at flere av guttene som har symptomer på ADHD faktisk får diagnosen enn hva tilfellet er for jenter. Jenter og gutter har de samme kjernesymptomene på ADHD, men de kan ofte vise seg litt forskjellig. Generelt er gutter mer hyperaktive mens jentene er mer innadvendte (Bryhn, 2009).

ADHD sammenfaller ofte med andre diagnoser, som for eksempel dysleksi (O'Regan, 2005). Elever med ADHD kan lett bli distraheret/ forstyrret og kan ha vansker med å holde oppmerksomheten på en oppgave over lengre tid. Samtidig kan de ha noe lett for å forstyrre andre og ha vansker med å «finne roen» (O'Regan, 2005). Vanskene diagnosen fører med seg

påvirker både elever sosialt og emosjonelt, samt deres akademiske innsats og prestasjon på skolen (Blotnicky-Gallant et al., 2015).

Voksne som jobber med barn og ungdom må kjenne dem godt og gjenkjenne symptomer i atferden deres for å oppdage vanskene og bidra til at elevene får en bedre hverdag gjennom diagnostisering og videre tilrettelegging (Duvner, 2004). En kombinasjon av medikamentell behandling sammen med andre tiltak i miljøet til barnet viser seg ofte å være nyttig (Bryhn, 2009). Struktur nevnes som viktig i tilrettelegging av opplæring for elever med ADHD:

En må oppmuntre elever med konsentrasjonsvansker til å komme i gang, og som lærer må man ha en iboende tro på at elevene vil lykkes [...] Struktur og forutsigbarhet er kjernen i mye av tilretteleggingen for elever med ADHD. Forutsigbarhet gir trygghet, og struktur gir økt oppmerksomhet. (Holmen, 2016, s.194).

På bakgrunn av empirisk forskning og utvikling av en ny teori om eksekutive funksjoner og selvregulering, hevder Barkley (1997) at ADHD bør beskrives som en forstyrrelse av atferdshemming og ikke som en oppmerksomhetsforstyrrelse. Med dette grunnlaget foreslår han en ny betegnelse av ADHD: Behavioral Inhibition Disorder/ Forstyrrelse av atferdshemming: «ADHD represents a developmental disorder of behavioral inhibition that interferes with self-regulation and the organization of behavior toward the future» (Barkley, 1997, s. 3). Barkley hevder at vanskene som følger med ADHD forstyrrer selvregulering. Eksekutive funksjoner, blant annet arbeidshukommelse og reorganisering, svekkes (Barkley, 1997). Dette støttes av Daley og Birchwood: «Deficits in executive functioning appear to be at the heart of ADHD-related academic underperformance» (Daley & Birchwood, 2010, s. 461).

Studier viser at elever med ADHD opplever mer vansker med skolearbeid og får lavere karakterer enn andre elever (Loe & Feldman, 2007). Videre tar en lav andel elever med ADHD videre utdanning etter ungdomsskole (Loe & Feldman, 2007).

Elever med ADHD møter større utfordringer når de skal tilegne seg læringsstrategier enn andre elever (Holmen, 2016). Holmen skriver at elever med ADHD dermed ikke har de samme forutsetningene som andre elever til å mestre selvregulert læring og videre at evne til selvregulering er et av hovedproblemene for barn med ADHD (Holmen, 2016).

## ***Reflekterende spørsmål***

Hvilke utfordringer opplever en elev med ADHD på en TIL-dag? Hvordan vil eleven mestre de arbeidsoppgavene han velger på TIL-dagen, tatt i betraktning de konsentrasjonsvanskene han har? Hvordan spiller utfordringene eleven har på grunn av sin ADHD inn på det kravet om selvregulering som TIL-modellen bærer med seg?

## **2.2 Spesialpedagogiske perspektiver**

Innenfor det spesialpedagogiske feltet eksisterer det hovedsakelig tre forståelsesmåter av eller perspektiver på spesielle behov/lærevansker: en individuell-, en samfunnsmessig- og en relasjonell forståelsesmåte (Tangen, 2012). Den individuelle forståelsesmåten vektlegger at det er i individet vansken befinner seg og fokuset er rettet mot å hjelpe individet med å håndtere denne vansken. Dette regnes som den tradisjonelle forståelsesmåten innenfor spesialpedagogikken. Den samfunnsmessige eller systemorienterte forståelsesmåten derimot har som utgangspunkt at vansken til individet oppstår på grunn av et kjennetegn, en mangel eller et vilkår ved samfunnet eller systemet rundt individet og representerer dermed motsatsen til den individuelle forståelsesmåten. Dette perspektivet ønsker å fokusere på hva man kan endre og tilrettelegge i omgivelsene for å bedre situasjonen til individet. Den tredje forståelsesmåten er den relasjonelle forståelsesmåten. Her ses vansken til individet i lys av vilkårene i omgivelsene. Et individ vil ha en vanske i noen tilfeller men ikke i andre, det er det vilkårene og betingelsene i miljøet som avgjør. Samfunnet må i størst mulig grad strekke seg mot å forsøke å møte individets forutsetninger (Tangen, 2012).

På 2000-tallet har den samfunnsmessige forståelsesmåten med det systemorienterte fokuset vunnet fram. I NOU 2003:16 *I første rekke* ble det foreslått å fjerne paragrafen om retten til spesialundervisning fra opplæringsloven (NOU 2003: 16). Her var ideen at å fjerne denne retten skulle tvinge lærere til å inkludere elever med spesielle behov inn i den ordinære undervisningen. Den samfunnsmessige forståelsesmåten var nokså enerådende i rapporten og sendte et signal om at spesielle behov hos individet skulle forstås som en konsekvens av betingelser i miljøet rundt individet og ikke som noe iboende i individet. I ettertid vet vi at retten til spesialundervisning besto og flere har kritisert en enerådende samfunnsmessig og systemorientert forståelse av spesielle behov og har argumentert for en relasjonell forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2006; Uthus, 2014).

## ***Reflekterende spørsmål***

Hvilke spesialpedagogiske forståelsesmåter vil jeg observere i bruk i klasserommet hvor jeg skal utføre min datainnsamling? Hvilke tilrettelegginger gjøres i læringsmiljøet til eleven jeg skal ha som fokus i min studie?

### **2.3 Mestringsforventning**

Et annet sentralt begrep innenfor sosialkognitiv teori er «self-efficacy». Bandura definerer begrepet som «beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Begrepet viser til vår tro på egne evner til både å planlegge og å utføre handlingene som trengs for å mestre gitte utfordringer. Self-efficacy er ikke et mål på hvor gode evner man har eller hvor flink man er, men den troen man har på å mestre ulike oppgaver i ulike kontekster med de evnene man har: «Perceived self-efficacy is not a measure of the skills one has but a belief about what one can do under different sets of conditions with whatever skills one possesses» (Bandura, 1997, s. 37)

På norsk benyttes flere oversettelser av «self-efficacy», blant annet *mestringsforventning* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015) og *tro på egne krefter* (Olsen & Traavik, 2010). Videre i denne oppgaven benyttes mestringsforventning. Skaalvik og Skaalvik definerer begrepet som «en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Begrepet innebærer en persons forventning om å kunne klare å utføre bestemte oppgaver. Mestringsforventning er ikke generell og statisk, men spesifikk og endrer seg etter hvilken oppgave eller utfordring en står ovenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015).

Bandura (1997) og Skaalvik og Skaalvik (2015) er blant dem som nevner fire kilder til mestringsforventning: Tidligere mestrings erfaringer, som fungerer som indikatorer på egne evner, vikarierende erfaringer gjennom å observere andre mestre oppgaven, verbal overtalelse og oppmuntring fra signifikante andre og fysiologiske og affektive reaksjoner. Erfaringer med mestrings fra tidligere styrker troen og forventningen om å klare noe lignende igjen og dette regnes som den viktigste av de fire kildene til mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). En annen kilde til mestringsforventning er som nevnt å se at andre klarer utfordringene, såkalte vikarierende erfaringer (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Slike observasjoner øker egen tro på å lykkes med liknende utfordringer. Dette

betyr samtidig at å observere andre som mislykkes kan svekke vurderingen av egen mestring. Ved vikarierende erfaringer er det for øvrig en forutsetning at den som observeres er en som personen kan identifisere seg med. Oppmuntring fra signifikante andre er en tredje kilde til å kunne styrke en persons forventning om å mestre. Vender vi blikket mot skolen har lærer her en viktig oppgave med å motivere elever for arbeid og bygge opp elevenes mestringsforventning med ros og oppmuntrende ord. Samtidig har lærer ansvar for å etablere et miljø hvor medelever støtter hverandre i læringen, som TIL-modellen, som beskrives senere i dette kapitlet, søker å legge til rette for med sitt læringspartner-system (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den fjerde kilden til mestringsforventning er fysiologiske- og emosjonelle reaksjoner. Hvis en elev har negative erfaringer fra en type situasjon, for eksempel turn, vil denne erfaringen kunne framkalle fysiologiske reaksjoner som hjertebank hvis eleven havner i samme situasjon igjen, og bidra til svekket forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Flere studier viser at mestringsforventning er av stor betydning for motivasjon for skolearbeid og hva man mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Schunk og Mullen fant følgende i sine studier: «Self-efficacy affects choice of tasks, effort, persistence, and achievement» (Schunk & Mullen, 2012, s. 222). Selv svært begavede personer klarer ikke å nyttiggjøre seg av evnene de har når de kommer i situasjoner som undergraver troen de har på seg selv (Bandura, Jourden, & Sarason, 1991). Forskning viser også at studenter med høye mestringsforventninger setter seg ambisiøse mål, arbeider hardt og lærer mer enn hva tilfelle er for studenter som har lave mestringsforventninger (Schunk & Mullen, 2012; Bandura, 1997). Samtidig er mestringsforventning den viktigste forutsetningen for selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015).

Pintrich og De Groot (1990) fant at det var mer sannsynlig at studenter med høy mestringsforventning rapporterte bruk av kognitive strategier enn andre studenter med lav mestringsforventning. Samtidig var det mer sannsynlig at de samme studentene var mer selvregulerende enn andre fordi de rapporterte mer bruk av metakognitive strategier. På lik linje med Schunk og Mullen fant Pintrich og De Groot at studenter med høy mestringsforventning viste større utholdenhet enn de med lav mestringsforventning i arbeid med vanskelige skoleoppgaver (Pintrich & De Groot, 1990).

## ***Reflekterende spørsmål***

Hvordan fungerer TIL-modellen i praksis for denne eleven med hensyn til å tilrettelegge for mestringsopplevelser? Hva er virkeligheten for eleven? Opplever han å mestre? Hvordan opplever han at det er å eventuelt mestre?

### **2.4 Agent i eget liv**

Albert Bandura har utviklet sosialkognitiv teori (Bandura, 1997). Sosialkognitiv teori har et syn på personlig utvikling og endring som innebærer at mennesket selv har evne til å være agent i eget liv og selv har stor påvirkningskraft på egen utvikling (Bandura, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013). «Human agency» eller agent i eget liv, er et begrep fra Bandura og et sentralt begrep innenfor sosialkognitiv teori (Bandura & Vandenbos, 1989; Bandura 1997; Bandura, 2006).

Mestringsforventning er den viktigste forutsetningen for å kunne fungere som agent i eget liv (Bandura, 1997; Bandura, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Å være en agent innebærer ifølge Bandura å aktivt påvirke eget liv og egen livssituasjon: «To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances» (Bandura, 2006, s. 164). I hans agentperspektiv er mennesket en aktiv deltaker og ikke en passiv tilskuer. Videre har mennesket evne til både selvregulering og selvrefleksjon: «People are self-organizing, proactive, self-regulating, and self-reflecting. They are not simply onlookers of their behaviour. They are contributors to their life circumstances, not just products of them» (Bandura, 2006, s. 164).

En person som fungerer som agent i eget liv har ifølge Bandura fire hovedegenskaper. En egenskap er at personen setter seg personlige mål og dermed har en intensjon med det han gjør. Samtidig har personen en klar strategi for hvordan han skal gå fram for å nå målet. En annen egenskap er at personen er framtidsrettet i egen tankegang og motiveres av kognitive representasjoner av hva framtiden kan bringe med seg hvis han jobber mot dette målet: «A future can not be a cause of current behavior because it has no material existence. But through cognitive representation, visualized futures are brought into the present as current guides and motivators of behavior» (Bandura, 2006, s. 164).

Selvregulering er en tredje egenskap som kjennetegner agent i eget liv. Egenskapen innebærer at personen ikke bare har evne til å utforme en hensiktsmessig plan, men evner å observere prosessen underveis etter hvert som planen utføres og regulere og justere planen underveis

(Bandura, 2006). Den fjerde og siste hovedegenskapen for å fungere som agent i eget liv er evnen til selvrefleksjon. Personer som fungerer som agent i eget liv er ikke bare aktive, handlende aktører, men også aktive med å observere seg selv og overvåke egen fungering. Bandura fremhever denne egenskapen : «The metacognitive capability to reflect upon oneself and the adequacy of one`s thoughts and actions is the most distinctly human core property of agency» (Bandura, 2006, s. 165). Innenfor sosial kognitiv teori ses altså læring på som en aktiv prosess, der aktøren selv former egen kunnskap. Teorien om «human agency» er bakgrunnen for utviklingen av teorien om selvregulering. Hvis man evner å være agent i eget liv har man mulighet til å påvirke og endre egen livssituasjon, eget miljø og egen framtid (Bandura, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### ***Reflekterende spørsmål***

Hvordan mestrer eleven å være aktiv i egen læring og ta egne avgjørelser? Har eleven evne til å observere seg selv gjennom TIL-dagen? Hvilken støtte får eleven fra omgivelsen til å planlegge og styre egen TIL-dag?

## **2.5 Selvbestemmelse**

Teori om selvbestemmelse, «the Self-determination theory» (SDT), er utviklet av Deci og Ryan (Deci & Ryan, 2000). Teorien omhandler ulike former for motivasjon. Indre motivert atferd utløses av en lyst eller en interesse for aktiviteten, mens ytre motivert atferd utløses av ytre påvirkninger, for eksempel belønning eller befaling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge teori om selvbestemmelse trenger en person å få tilfredsstilt tre psykologiske behov for å kunne oppnå eller føle indre motivasjon: «Self-determination theory maintains that an understanding of human motivation requires a consideration of innate psychological needs for competence, autonomy, and relatedness» (Deci & Ryan, 2000, s. 227). Dette innebærer at indre motivasjon for en aktivitet eller utfordring bare kan oppstå og bevares hvis aktiviteten tilfredsstiller behovene for nettopp tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse. Teorien er ikke opptatt av styrken på behovene, men om hvorvidt individene er i stand til å tilfredsstille dem (Gagne & Deci, 2005).

Deci og Ryan vektlegger behovet for selvbestemmelse. Behovet handler om å oppleve valgfrihet og føle at en selv har kontroll på egne handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver hvilke konsekvenser selvbestemmelsesteorien får i skolen. Elever behøver et læringsmiljø som kjennetegnes av inkludering, trygghet og hvor



læreren evner å se hver enkelt elev. Videre må læreren mestre å gi hver enkelt elev tilpasset opplæring for å kunne tilfredsstillere elevenes behov for følelse av kompetanse og opplevelse av mestring. Behovet for selvbestemmelse krever at elever opplever valgfrihet og medbestemmelse i klasserommet, og dette medfører at læreren evner å ta elevene med på valg av for eksempel oppgaver og arbeidsmetoder (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Flere studier viser verdien av selvbestemmelse for elever. Et eksempel her er Patall, Cooper og Wynn (2010), som viste at elever rapporterte høyere indre motivasjon for å gjøre lekser når de fikk valgmuligheter i forhold til dette arbeidet:

Results revealed that when students received a choice of homework they reported higher intrinsic motivation to do homework, felt more competent regarding the homework, and performed better on the unit test compared with when they did not have a choice. (Patall et al., 2010, s. 896).

Et annet eksempel er Flowerday og Schraw (2000) som fant at lærere har stor tro på at valgmuligheter og selvbestemmelse fremmer læring og motivasjon.

### ***Reflekterende spørsmål***

Erfarer eleven at han har kompetanse gjennom å mestre? Hvilke erfaringer har eleven med valgfrihet på TIL-dagen? Hvordan takler han denne valgfriheten? Er eleven fornøyd med valgmulighetene TIL-modellen har til hensikt å gi elevene?

## **2.6 Selvregulering og selvregulert læring**

En sentral teoretiker innenfor teori om selvregulering og selvregulert læring er Barry Zimmerman. Zimmerman definerer begrepet på følgende måte: «Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals» (Zimmerman, 2000, s. 14). Å være selvregulert innebærer ifølge Zimmerman at både tanker, følelser og handlinger er planlagt og tilpasset for å nå de målene man har satt seg. Videre beskrives selvregulering som syklisk fordi feedback fra tidligere erfaringer og prestasjoner kontinuerlig benyttes for å gjøre justeringer på det man til enhver tid tenker, føler og gjør (Zimmerman, 2000). Dermed handler ikke selvregulering bare om å ta valg og planlegge en aktivitet, men også å ha evne til å tilpasse underveis og lære av tidligere erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Zimmerman hevder at selvregulering er den viktigste egenskapen til mennesket og at denne egenskapen er grunnen til at mennesket har overlevd

gjennom tidene ved å ha mestret å tilpasse seg underveis (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zimmerman, 2000).

Selvregulering er viktig for kognitiv-, emosjonell- og atferdsmessig fungering. Å mestre selvregulering kan bidra til god fungering akademisk og sosialt (Berger, 2011). Selvregulering fremmer læring og bidrar til å opprettholde motivasjonen fram mot nye mål. Forskning viser at å mestre selvregulering både motiverer elever, øker læringsresultatene- og prestasjonene deres (Skaalvik & Skaalvik 2013; Zimmerman & Schunk, 2011; Pintrich, 2004).

Selvregulert læring baserer seg på teori om selvregulering og innebærer at eleven eller den lærende er den aktive aktøren. En utbredt forståelse av hva selvregulert læring er innenfor sosial kognitiv teori er: «en aktiv prosess hvor elevene setter seg mål for læringen, vurderer læringsoppgavene, planlegger læringsaktiviteten, observerer sin egen læringsaktivitet, vurderer læringsresultatet og hva det leder til, og trekker slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 240). Selvregulert læring innebærer alltid en aktiv elev og en planlagt læringsprosess: «This approach views learning as an activity that students do for themselves in a proactive way, rather than as a covert event that happens to them reactively as a result of teaching experiences» (Zimmerman, 2001, s. 1).

Det finnes mange ulike modeller for selvregulert læring, men Pintrich nevner fire antakelser eller momenter som er til stede i alle slike modeller. Modellene viser den lærende som en aktiv aktør i egen læringsprosess og hvorpå aktøren utformer egne strategier og mål. En annen antagelse er at modellene går ut ifra at den lærende kan kontrollere og regulere deler av egen kognisjon, motivasjon og atferd (Pintrich, 2000). Dette innebærer for øvrig ikke at den lærende må mestre dette i alle kontekster, men ha en iboende evne til det. Modellene viser også at faktorer av ulike slag kan forstyrre selvreguleringen: «All the models recognize that there are biological, developmental, contextual, and individual difference constraints that can impede or interfere with individual efforts at regulation» (Pintrich, 2000, s. 452). Den tredje antagelsen i modeller om selvregulert læring er at læringsprosessen alltid har en målsetting eller en standard. Underveis i læringsprosessen gjør man sammenligninger med målet man har satt og nødvendige justeringer foretas om nødvendig. Den fjerde og siste antagelsen Pintrich nevner handler om hvordan selvregulering påvirker egen prestasjon, gjennom å være mediator/forbindelse mellom egenskaper i konteksten og personlige egenskaper. Individets evne til selvregulering av kognisjon, motivasjon og atferd medierer forholdene mellom personen, konteksten og den endelige prestasjonen (Pintrich, 2000).

Fra det foregående kan vi stadfeste at selvregulert læring krever at elever er agent i eget liv. Tidligere i dette kapitlet har vi sett at mestringsforventning er en forutsetning for å kunne være agent i eget liv. Mestringsforventning blir dermed også en forutsetning for selvregulert læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For at elever skal kunne mestre selvregulering og selvregulert læring kreves tilpasset opplæring. Undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, elevene må få medansvar i egen læringsprosess og være motivert for arbeidet: «Selvregulering krever derimot at elevene er motivert for aktiviteten og har satt seg mål som de arbeider mot» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 241).

Skaalvik og Skaalvik presenterer en modell for selvregulering, blant annet basert på modeller for selvregulert læring fra Barry Zimmerman og Paul Pintrich (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er tre hovedfaser i selvregulert læring: planleggingsfase, handlings- og selvrefleksjonsfase (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zimmerman, 2000). TIL-modellen, som presenteres i neste delkapittel, er en modell hvor en av intensjonene er å legge til rette for øving i selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den selvregulerende prosessen i selvregulert læring er syklisk og foregår flere ganger i en læringsaktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre foregår det mange delprosesser innenfor hver fase. Et viktig poeng med selvregulering og selvregulert læring er at elever trenger støtte fra lærer i de ulike fasene. Et eksempel her kan være at lærer i selvobservasjonsfasen gjerne kan hjelpe eleven med å se hva han har mestret (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### ***Reflekterende spørsmål***

Hvilke opplevelser har eleven med å planlegge egne læringsaktiviteter på TIL-dagen? Hvilke opplevelse har eleven med samarbeid med læringspartner? Mestrer eleven selvregulering?

## **2.7 TIL-modellen**

TIL-modellen (Vedlegg 1) er en praktisk-didaktisk modell som har til hensikt å bidra til tilpasset opplæring. Modellen bygger på fem pedagogiske prinsipper som til sammen kan bidra til tilpasset opplæring: struktur og oversikt, differensiering, samarbeid og deltakelse, elevmedvirkning og selv vurdering samt vurdering for læring (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Arbeidsprogrammet (Vedlegg 1) elevene får utdelt er en organisatorisk ramme, som de må lage sin egen arbeidsplan ut i fra. De velger blant annet rekkefølge på arbeidsoppgavene. Oppgaveinnholdet er tilpasset nivået til hver enkelt elev. Noen av

oppgaver er individuelle mens andre krever samarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013).

Modellen er inndelt i tre faser: planleggings-, handlings- og vurderingsfasen. Disse fasene er utviklet med utgangspunkt i faser i selvregulert læring. Å bidra til øving i selvregulering er blant hovedhensiktene med TIL-modellen. Modellen legger vekt på elevaktivitet. Elevene gis medansvar og medbestemmelse i alle fasene og dette kan gi mulighet for øving i selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

TIL-modellen benyttes som nevnt gjennom en hel skoledag. På en slik TIL-dag går den tradisjonelle inndelingen av dagen i timer og friminutt bort. Arbeidsprogrammene til elevene inneholder ulike fag og målet er at de skal være individuelt tilpasset med ulik mengde og vanskelighetsgrad på oppgavene. Programmene er visuelt utformet som en blomst (Vedlegg 1) (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Kronbladene i blomsten inneholder «skal-oppgaver» (førsteprioritetsoppgaver), mens «kan-oppgaver» (andreprioritetsoppgaver) er fylt inn i bladene på stilken. Stilken i blomsten inneholder pause- og avvekslingsoppgaver. Elevene har et medansvar sammen med læreren om å være ferdige med skal-oppgavene etter endt TIL-dag. Oppgavene i blomsten er en blanding av både individuelle oppgaver og samarbeidsoppgaver. På TIL-dagen har hver elev en læringspartner de gjør disse samarbeidsoppgavene med. Før elevene starter å arbeide med oppgavene skal de selv planlegge hvilke oppgaver de skal gjøre og rekkefølgen av dem. Dette innebærer at de også skal bestemme om/når de tenker å legge inn eventuelle pause- og avvekslingsoppgaver.

En TIL-dag kan også inneholde en fastsatt felles undervisnings-økt, enten som hel klasse eller i grupper, hvor dette fremgår som et punkt i arbeidsplanen. TIL-modellen har også som mål å integrere eventuell spesialundervisning inn i arbeidsprogrammet og dermed i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 1996, 2013). Når TIL-dagen er over skal elevene vurdere egen læringsprosess og resultatet av arbeidet ved hjelp av et vurderingsskjema (Vedlegg 2). Vurderingen vektlegger forhold eleven selv har kontroll over, som egen arbeidsro og arbeidsinnsats. Her gjelder fortsatt målet om elevmedvirkning. Målet er at eleven skal kunne utvikle evne til å se resultatet av arbeidet opp mot forhold som kan påvirkes og som de selv har kontroll på og utvikle et positivt attribusjonsmønster (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Dermed gir arbeidsprogrammet elevene oversikt og struktur i egen skoledag. Gjennom stor grad av struktur og fleksibilitet bærer modellen med seg muligheter for tilpasning, selvbestemmelse, elevmedvirkning, samarbeid, selvregulering og vurdering for læring

(Skaalvik & Skaalvik, 2013). Modellen gir lærer mulighet til å veilede elevene underveis ved at den legger til rette for at elevene kan arbeide selvstendig og dermed kan frigjøre læreren fra sin vanlige lærerrolle. I utgangspunktet er modellen ment å gjennomføres i et tolærersystem, men kan likevel godt tas i bruk med bare en lærer (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

### ***Reflekterende spørsmål***

Hvordan fungerer TIL-modellen i praksis? Hvilke erfaringer gjør mine informanter seg?

Hvordan mestrer eleven i denne studien det medansvaret og de valgmulighetene eleven har på en TIL-dag? Hvordan håndterer han TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?

## **3 Metode**

Kvalitativ forskning kjennetegnes blant annet av nærhet til det og de man forsker på (Tjora, 2012). Forskerne ønsker å nå fram til deltakeres tanker, erfaringer og opplevelser av noe i egen hverdag. Den enkeltes subjektive perspektiv, det emiske perspektivet, er av stor verdi og det er dette forskerne søker å nå (Postholm, 2010). Et annet kjennetegn er at forskerne tar for seg et begrenset og lite felt, som de studerer nøye (Moen & Karsldottir, 2011). Jeg tok for meg én elev og læreren hans ved én skole, et bestemt læringsmiljø med mål om å forstå disse erfaringene og opplevelsene med hensikt om å skaffe ny innsikt om tema. Thagaard (2013) nevner begrepet innlevelse som et aspekt ved kvalitativ forskning. Kvalitative forskere må leve seg inn i deltakeres verden for å komme nær nok til å få kunnskap og forståelse for situasjon og kontekst, som videre kan bidra til å hjelpe dem å finne betydningen av de dataene de etter hvert samler inn.

I dette kapittelet vil jeg gjøre greie for oppgavens metodiske aspekter. Jeg vil beskrive hvordan jeg har arbeidet i masterprosessen, hvilke metoder jeg har benyttet og hvorfor. Thagaard (2013) framhever systematikk i forskningsprosessen. Hun påpeker at forskere må være seg bevisst hvordan de går fram i forskningsprosessen og kontinuerlig vurdere valgene de møter underveis og i etterkant kunne begrunne de valgene de tok. I dette kapittelet vil jeg forsøke å begrunne og reflektere over de valgene jeg har tatt underveis i min prosess.

Problemstillingen i et forskningsprosjekt er alltid førende for hvilken metode man velger (Postholm, 2010). Mitt utgangspunkt var problemstillingen: *Hvilke erfaringer har en elev som strever faglig og hans lærer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering og faglig selvvurdering?* Jeg ønsket å beskrive en elevs og en lærers erfaringer og det ble derfor riktig å

velge en kvalitativ tilnærming (Postholm, 2010). For å få innblikk i erfaringene til eleven har jeg intervjuet både eleven og læreren hans. I lærerintervjuet var jeg ute etter lærerens blikk på elevens erfaringer og lærerens egne erfaringer. Jeg valgte også å observere eleven i læringsmiljøet gjennom en TIL-dag. All innsamling av data er blitt gjort med håp om å få størst mulig innblikk i elevens og lærerens erfaringer og forsøke å få en forståelse av dem og der igjennom muligens kunne vinne ny innsikt om selvregulering hos elever med ADHD.

Jeg innledet kapitlet med å gjøre rede for kvalitativ metode. Videre vil jeg presentere mine informanter. Deretter følger en presentasjon av observasjon som metode, før jeg beskriver min planlegging og gjennomføring av observasjonen. Så følger en redegjørelse for intervju som metode og barn som informanter. Videre beskriver jeg hvordan jeg gikk fram da jeg utformet mine intervjuguider, før jeg gjør greie for selve intervjugjennomføringen. Deretter følger en beskrivelse av transkriberingsarbeidet, som følges av en redegjørelse for analyseprosessen. Mot slutten av kapitlet gjør jeg greie for min forforståelse og ulike sider ved kvalitet i denne studien, samt etiske betraktninger.

### **3.1 Utvalg og presentasjon av deltakere**

I september 2015 bestemte jeg meg for å skrive masteren min innenfor rammen av prosjektet «Elevs motivasjon og trivsel i skolen», med Marit Uthus som prosjektleder (Vedlegg 3, Vedlegg 4 og Vedlegg 5). Prosjektet omhandler elevs motivasjon og trivsel i skolen gjennom praktisering av TIL-modellen, som ble beskrevet i denne oppgavens andre kapittel. Marit Uthus rekrutterte deltakere til prosjektet gjennom å ringe til rektorer ved ulike grunnskoler, for senere å presentere prosjektet for de ansatte ved de aktuelle skolene. Da jeg bestemte meg for å skrive oppgaven min innunder dette prosjektet var derfor allerede tre skoler rekruttert, og dette ble grunnlaget for utvalget mitt. Det er liten tvil om at dette var en enorm fordel for meg. Denne tilgjengeligheten på informanter, både elever og lærere, sparte meg for både tid og energi og dette er jeg svært takknemlig for.

Min egen prosess med valg av informanter startet med at jeg hadde tilgang til sju klasser ved tre skoler. Felles for disse klassene var at de skulle prøve ut TIL-modellen skoleåret 2015/2016. 30. september dro jeg på besøk til den ene skolen, der to paralleller på mellomtrinnet praktiserte TIL-modellen én gang i uka. Denne dagen var en slik dag da TIL-modellen ble praktisert, en såkalt TIL-dag. I forkant av besøket mitt hadde jeg utarbeidet en tentativ problemstilling: *Hvilke erfaringer har en elev som strever faglig og hans lærer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering og faglig selvvurdering?* Denne hadde jeg i

bakhodet da jeg observerte og snakket med elever og lærere i disse to klassene denne dagen. Alle var svært vennlige og imøtekommende og svarte både på spørsmål jeg stilte angående praktiseringen av TIL-modellen og annet jeg var nysgjerrig på. Denne måten jeg forsøkte å kartlegge miljøet på gjennom feltbesøk kan ifølge Dalen (2011) kalles «spaning». Etter en halv dags spaning her hadde jeg flere aktuelle informanter i tankene og var trygg på at jeg ville finne mine informanter i disse to klassene.

Før jeg startet opp med datainnsamling besøkte jeg disse to aktuelle klassene to ganger til. Etter andre besøk, 11. november, var planen min å intervju to elever, én fra hver klasse, og i tillegg lærerne til disse to elevene. Etter hvert som tiden gikk og jeg arbeidet med utformingen av observasjonsskjemaet mitt ble jeg i tvil: skulle jeg ha fokus på to elever eller én elev? Kunne mengde data fra fire intervju bli i meste laget, tatt i betraktning masteroppgavens begrensede omfang? Skulle jeg kanskje også bare intervju lærerne? Hva da med elevperspektivet, var ikke det viktig å ha med? Kunne jeg risikere å sitte igjen med et tynt datamateriale hvis jeg bare gjennomførte to intervju; ville det gi meg godt nok grunnlag foran analysen?

Det er ingen fasitsvar på hvor mange informanter man bør ha i en kvalitativ intervjustudie, men gjennomføringen og bearbeidingen av intervjuene må være en overkommelig prosess, samtidig som sluttmateriale må ha høy nok kvalitet for analyse og tolkning (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). På bakgrunn av mitt tredje feltbesøk 13. januar og etter samtale med veileder bestemte jeg meg for å ha fokus på én elevs erfaringer og dermed intervju denne eleven og læreren hans. Jeg valgte å holde fokus på selvregulering og legge fra meg tanken om faglig selvvurdering. Videre valgte jeg fokuselev på bakgrunn av egne observasjoner og samtaler med lærer. Valget av elev gjorde sitt til at problemstillingen nå ble endret til: *Hvilke erfaringer har en elev med ADHD og hans lærer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?* I tillegg til at disse observasjonene bidro til valg av fokus førte de også til at jeg ble litt kjent med klassen og med TIL-modellen i praksis. Jeg hadde ingen praktisk erfaring med modellen fra tidligere.

Deltakerne i mitt utvalg hadde egenskaper som var hensiktsmessige i forhold til problemstillingen og det teoretiske perspektivet i studien min. Utvalget mitt kan dermed betegnes som det Thagaard (2013) betegner som «strategisk». Jeg valgte å intervju en elev med ADHD som prøvde ut og gjorde seg erfaringer med TIL-modellen. I tillegg valgte jeg læreren hans fordi jeg ønsket hennes tanker og erfaringer om hvordan eleven opplevde TIL-

modellen og også hennes refleksjoner om egne muligheter og utfordringer med å legge til rette for eleven innenfor TIL-modellen.

Læreren er en 40 år gammel adjunkt som har arbeidet som lærer i snart 13 år. Hun har sin utdanning fra høyskole. «Trine» har stort sett jobbet på barnetrinnet og den klassen hun har nå er den første hun har fulgt over lengre tid og opp på mellomtrinnet. Det er det sjette året hennes ved denne skolen. Trine har vært kontaktlærer for denne klassen og denne eleven, som nå er på 5. trinn, siden andre klasse. Klassen hennes har 17 elever.

Eleven er en 10 år gammel gutt. Han har utenlandske foreldre, men er selv født og oppvokst i Norge. Høsten 2015 fikk han diagnosen Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD. «Adam» bor sammen med moren sin. Under intervjuet fortalte han at han har venner i klassen som han liker å leke sammen med. Samtidig er han glad i friminutt og liker engelsk best av fagene på skolen.

### **3.2 Observasjon som metode**

Problemstillingen min omhandler blant annet en elevs erfaringer med en didaktisk-pedagogisk modell som prøves ut i klasserommet. Dermed ble det naturlig å observere eleven praktisere TIL-modellen i klasserommet. Innenfor kvalitativ forskning ønsker en nettopp å observere aktiviteter i en mest mulig naturlig setting (Postholm, 2010). Observasjon og intervju benyttes gjerne sammen som metoder innenfor kvalitativ forskning, og observasjon kan gi inspirasjon til spørsmål en videre kan stille informantene i intervjuet (Postholm, 2010). Videre hadde jeg fokus på én elev og ønsket å skaffe meg datamateriale fra flere metoder for kanskje å kunne få et større perspektiv på erfaringene til eleven. Det virket dermed reduksjonistisk for meg å bare intervjuer. Samtidig valgte jeg å ikke benytte videoobservasjon, i hovedsak på grunn av kapasitet og oppgavens størrelse.

Jeg valgte å observere i forkant av intervjugjennomføringen. Kunnskapen min om TIL-modellen var begrenset til å ha lest teoretiske beskrivelser om den. Derfor så jeg observasjon som verdifullt, ved at den kunne gi meg data som kunne bidra til at jeg lettere kunne forstå erfaringene til informantene jeg ville sitte igjen med i etterkant av intervjuene.

Den tidligere nevnte spaningen min i klasserommet, som bidro til valg av informanter og foregikk før selve datainnsamlingen, kan betraktes som en ustrukturert, deltakende observasjon. Deltakende observasjon innebærer ifølge Thagaard (2013) at man er aktiv i og



med på det deltakerne gjør. Deltakende observasjon er blant annet passende når man som forsker ikke vet nøyaktig hva studien skal ha fokus på (Thagaard, 2013).

Når observasjon uten deltakelse benyttes er forskeren mest mulig anonym uten å være skjult og deltar ikke i det som skjer (Thagaard, 2013). Den andre typen observasjon jeg gjennomførte var ikke-deltakende og rettet mot eleven jeg hadde valgt som fokus for studien. I forkant av denne observasjonen hadde jeg utformet et observasjonsskjema som jeg brukte under observasjonen (Vedlegg 6). De ulike temaene i skjemaet var utviklet på bakgrunn av problemstillingen min og oppgavens teoretiske perspektiv. Jeg inntok altså en passiv observasjonsrolle og ønsket i minst mulig grad å påvirke eleven og klasseromssituasjonen. Forøvrig er det sannsynligvis umulig å gjennomføre en åpen observasjon fullstendig ikke-deltakende, som ikke påvirker deltakere eller miljøet rundt (Thagaard, 2013).

Postholm skriver at den kvalitative forskeren er både deduktiv og induktiv gjennom sine observasjoner. Teori lest på forhånd, forforståelse og spørsmål forskeren selv har stilt seg på forhånd gir observasjonen et deduktivt preg (Postholm, 2010). De ulike temaene i observasjonsskjemaet mitt var utviklet på bakgrunn av problemstillingen min og oppgavens teoretiske perspektiv. Dette bidro deduktivt til prosessen. Samtidig forsøkte jeg å være åpen for uforutsette observasjoner, som jeg ikke hadde tenkt på forhånd at ville oppstå og som ikke hadde en tydelig forhåndsbestemt plass i observasjonsskjemaet. Slik fikk også observasjonen et induktivt preg.

### **3.3 Gjennomføring av observasjonen og bearbeiding av observasjonsnotater**

Under den strukturerte, ikke-deltakende observasjonen var jeg helt passiv, sa ingenting og satt i ro i et hjørne med god oversikt over eleven og hans læringspartner. I forkant av denne strukturerte observasjonen fortalte jeg elevene at rollen min denne dagen ville være annerledes enn tidligere ved at jeg denne dagen ønsket å sitte i ro og være stille for meg selv på plassen min i hjørnet og se på hva de gjorde på TIL-dagen. Selve observasjonsdagen var både krevende og spennende. Det var krevende å konsentrere seg i mange timer, være i nuet og ikke lage seg tanker om hva som kom til å skje, men faktisk prøve å se hva som faktisk skjedde. Samtidig var det spennende å ha muligheten å observere en elev gjennom en hel dag og ikke ha andre gjøremål, men kunne ha fullstendig fokus på han.

I etterkant av denne strukturerte observasjonen var jeg spent på hvilket datamateriale jeg nå egentlig hadde skaffet meg. Hvordan ville dette kunne bidra fram mot intervjuet? Etter

observasjonen var gjennomført renskrev jeg observasjonsnotatene inn i et nytt, tomt observasjonsskjema. Jeg valgte deretter å ikke arbeide mer med materiale fra observasjonen før også intervjuene var gjennomført, dette fordi jeg fikk inntrykk av at observasjonene da ville gi mer mening.

### **3.4 Intervju som metode**

Intervju er den mest brukte datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2012). Formålet med et intervju er å «fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon» (Dalen, 2011, s. 13). Gjennom bruk av intervju ønsker man ikke bare å beskrive men også å forsøke å forstå noen av erfaringene og opplevelsene informantene formidler (Dalen, 2011). For å kunne få innblikk i informantenes erfaringer er det en forutsetning at man som forsker mestrer å skape tillit til vedkommende og ufarliggjøre intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). I min studie søker jeg å få tilgang til elevens og lærerens erfaringer med selvregulering i lys av TIL-modellen og dermed var intervju som metode aktuell.

Den mest brukte typen intervju innenfor kvalitativ forskning er det halvstrukturerte intervjuet (Dalen, 2011). Her er tema valgt ut på forhånd og intervjuguiden inneholder spørsmålsformuleringer som er nøye gjennomtenkt. Samtidig er forskeren åpen for at informantene kan ta opp andre tema underveis (Thagaard, 2013). Jeg valgte denne typen intervju både fordi jeg trengte struktur å støtte meg på som fersk forsker for å ha muligheten til å fange god empiri, samtidig som jeg ønsket å ha muligheten til å justere underveis og gi informantene litt spillerom til å prege temaene i intervjuene.

### **3.5 Barn som informanter**

Barn har en annen måte å erfare og oppleve verden på enn voksne. Den eneste måten å få tilgang på disse erfaringene og tolkningene av dem er å snakke med barna selv (Eide & Winger, 2003). Barn er en viktig ressurs for forskning og sitter på mye kunnskap om sin verden og sine opplevelser, som bare de og ikke voksne sitter på: «Barna selv er eksperter på sin egen virkelighet» (Eide & Winger, 2003, s. 47). Innenfor spesialpedagogikken innebærer dette et syn på elever med spesielle behov som en ressurs og ikke som en begrensning (Eide & Winger, 2003). Dette synet står i sterk kontrast til hva tilfellet var tidligere, da elever med spesielle behov ble stigmatisert og karakterisert ensidig ved sitt behov og problem (Tangen, 2012).

Det er en stor utfordring å lage en intervjuguide med spørsmål som taler barns språk og å mestre å få tak i den verdifulle informasjonen som barnet sitter på. En forsker må kjenne til språknivået til barnet og utvikle spørsmål med utgangspunkt i det. Eide og Winger viser til nytten av å stille spørsmål som står i kontrast til hverandre, ved at de kan få fram barnets spekter av tanker (Eide & Winger, 2003). Dette grepet benyttet jeg i stor grad. Et eksempel på dette fra intervjuguiden min er følgende (Vedlegg 7): *Kan du fortelle meg litt om hvordan du synes det er å ha TIL-dag? Gleder eller gruer du deg? Hvorfor det?*

De aller fleste hovedspørsmålene mine var åpne, men jeg hadde lukkede oppfølgingsspørsmål under hvert hovedspørsmålet til bruk hvis eleven gav korte eller ingen svar.

### **3.6 Utforming av intervjuguide**

Intervjuguidene i studien min er laget på grunnlag av teori. Jeg hadde en klar agenda for hva jeg ønsket å spørre mine informanter om. Dermed fikk intervjuguidene et klart deduktivt utgangspunkt. Prosessen med å operasjonalisere teoretiske begrep og utforme intervjuguidene var krevende. Jeg valgte å bruke god tid på denne delen av arbeidet, siden intervjuguiden legger grunnlaget for hvilken empiri jeg som forsker sitter igjen med.

Under utformingen av intervjuguidene erfarte jeg at det var lett å ende opp med ledende spørsmål. Jeg ønsket tilgang til deltakernes erfaringer og oppdaget at jeg også måtte stille mer åpne spørsmål. Dette innebar å forsøke løsrive seg fra de teoretiske begrepene og stille spørsmål uten en klar forventning til svar. Dette gav intervjuguidene mine noen induktive trekk. Guidene inneholder altså både åpne og mer lukkede spørsmål. Jeg hadde også med meg en liste med oppfølgingsspørsmål av typen: *Hva gjør du? Hva skal til? Kan du si noe mer om det?* Videre er intervjuguidene generelle i innledningen, der informantene bes fortelle litt om egen bakgrunn, for så at de er inndelt i ulike tema med tilhørende spørsmål (Vedlegg 7 og Vedlegg 8). Begge intervjuguidene avsluttes med spørsmål til informantene om det er noe annet de vil ta opp, før det rundes av med et takk til informanten.

Mot slutten av arbeidet med intervjuguiden gjennomførte jeg et prøveintervju på en av medstudentene mine. Da fikk jeg prøvd ut spørsmålsstillingene mine, hørt min egen stemme og øvd meg på intervjusituasjonen. Intervjuguidene ble ikke gitt ut på forhånd. Dette begrunner jeg med at jeg i størst mulig grad ville unngå sosialt ønskelige svar og at en slik gjennomlesning i forkant av intervjuet kanskje ville kunne føre til stress hos informantene.

### 3.7 Intervjugjennomføring

Før intervjuene ble gjennomført hadde jeg som nevnt vært på flere besøk i klasserommet og også gjennomført observasjoner. Adam og Trine hadde sett meg og snakket med meg mange ganger og visste hva jeg var der for. En av grunnene til at jeg valgte å oppsøke dem flere ganger var at det muligens kunne bidra til at de følte seg mer komfortable i den kommende intervjusituasjonen.

Jeg gjennomførte begge de to intervjuene i løpet av én og samme dag. Denne dagen hadde klassen TIL-dag og praktiserte TIL-modellen. Elevintervjuet gjennomførte jeg tidlig på formiddagen, mens lærerintervjuet ble gjennomført etter skoledagen var over. I etterkant er jeg fornøyd med at jeg valgte disse tidspunktene. Eleven hadde TIL-modellen friskt i minne og etter all sannsynlighet var han ikke utslitt såpass tidlig på dagen. Læreren på sin side hadde vært gjennom alle de tre fasene i TIL-modellen i forkant av intervjuet, og hadde dermed nettopp praktisert hele modellen. Jeg kan imidlertid ikke utelukke at hun var litt sliten under intervjuet.

Begge intervjuene ble tatt opp på lydbånd, på min private båndopptaker. Jeg åpnet elevintervjuet med å repetere hva jeg ønsket å snakke med han om, forsikret han om at jeg kom til å bruke et annet navn på han i oppgaven min slik at ingen kom til å kjenne han igjen. Jeg sa også at han måtte si ifra underveis hvis han ville ha pause eller ikke ville fortsette intervjuet. I tillegg forklarte jeg at det ikke fantes noen rette eller gale svar på spørsmålene mine, men at han skulle svare det han tenkte på. Intervjuet av Adam ble gjennomført på et grupperom. Her bør det nevnes at grupperommet hadde vindu på den ene veggen ut mot gangen. Selv om eleven satt med ryggen til snudde han seg flere ganger til vinduet når han hørte lyder fra gangen. Dette kan ha vært forstyrrende for intervjuet. Intervjuet varte i ca. 30 minutter. Jeg opplevde at atmosfæren i intervjusituasjonen var god, men Adam var noe urolig under intervjuet. Han fikk låne penner og blyanter av meg og satt og tegnet og skriblet på et ark mens vi snakket sammen. Midtveis i intervjuet hadde vi en pause, hvorpå Adam fortalte meg om en rekke regnestykker han hadde lært seg utenat. Enkelte spørsmål svarte Adam svært kort på og svarene hans var lite utdypende, også når jeg kom med oppfølgingsspørsmål. Analysen min ble noe preget av disse tynne beskrivelsene. Jeg var i etterkant likevel svært fornøyd med at jeg hadde fått mulighet til å intervju en elev og også at det var nettopp Adam. Jeg minnet meg selv på om at det er krevende for en 10 år gammel gutt med konsentrasjonsvansker å bli intervjuet på denne måten. I etterkant har jeg tenkt at disse tynne

beskrivelsene og korte svarene til Adam kan sies å reflektere noe av de vanskene Adam har med konsentrasjon og fokus.

Før oppstarten av intervjuet med Trine var jeg trygg på at hun kjente til hvem jeg var og hva hovedtemaene for intervjuet var. Derfor startet jeg intervjuet med å si at jeg i dette intervjuet ønsket hennes erfaringer med TIL-modellen og ingen fasitsvar om teorien bak TIL-modellen. Videre forsikret jeg henne om anonymisering og konfidensialitet i studien. Intervjuet av Trine ble gjennomført i klasserommet. Det virket på meg som Trine var bekvem med situasjonen. Hun kom med mange fyldige beskrivelser og dette bidro nok til at jeg følte at jeg mestret intervjuerrollen. Vi ble avbrutt av to telefoner under intervjuet, men dette fikk jeg ikke inntrykk av at bidro negativt. Lærerintervjuet varte i én time og fem minutter.

### **3.8 Transkribering**

Vivi Nilssen (2012) poengterer at transkripsjonsmaterialet fra et intervju ikke er en ren kopi av intervjuet. Hun skriver at transkripsjonen er en tekst, konstruert av forskeren, som bare formidler «det verbale språket og ikke konteksten, kroppsspråket, blikk-kontakten eller en generell følelse av hva som kan være av betydning av det som foregikk» (Nilssen, 2012, s. 47). Jeg startet transkriberingsarbeidet dagen etter gjennomføringen av intervjuene. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv både av praktiske årsaker og ikke minst fordi det, som blant annet Dalen (2011) skriver, er en unik mulighet til å bli kjent med datamaterialet sitt på. Jeg valgte å transkribere på bokmål for å anonymisere informantene mine. Navnene på personene som ble nevnt under intervjuene ble også anonymisert.

Transkriberingen var en lang og tidkrevende prosess, men det var egentlig litt befriende å lytte intenst og overføre det jeg hørte så eksakt som mulig til tekst. Det var godt å slippe å være kreativ og produsere egen tekst for en periode. Underveis i transkriberingen fikk jeg stadig refleksjoner om innholdet i intervjuet som jeg noterte i margen. Eksempler på slik refleksjoner var: «Går dette igjen gjennom hele intervjuet?» «Krevende?». «Stemmer med Adams beskrivelse». På den måten var allerede analysearbeidet i gang.

### **3.9 Analyseprosessen: Koding og kategorisering**

Analyseprosessen var den delen av masterprosessen jeg både hadde gruet meg mest til og som jeg samtidig var veldig nysgjerrig på. Jeg hadde ingen erfaring med analysearbeid og var utrolig spent på om jeg kom til å gå meg vill underveis og ikke finne noe system i dataene mine! Hvordan ville datareduksjonen utvikle seg og hvor ville den ende? Jeg bestemte meg

for å støtte meg til *stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)* underveis i analyseprosessen (Tjora, 2012). I analyseprosessen har jeg også støttet meg til det Vivi Nilssen skriver om «åpne koding» og «grounded theory» (Nilssen, 2012). Her vil jeg kort beskrive SDI før jeg deretter redegjør for hvordan analyseprosessen forløp i min studie.

Ved SDI går man fra å arbeide empirinært til å arbeide teori-nært. Jeg var altså da først induktivt orientert i min analyse, for deretter å bli mer deduktivt orientert. I begynnelsen forsøkte jeg å se dataene mine ene og alene som de framsto for meg. Dette innebar at jeg forsøkte å unngå å se dataene opp mot teori og la dataene «snakke for seg selv». Etter hvert kom teorien mer fram som et verktøy i arbeidet med å forsøke å forstå dataene i lys av teorien. Overgangen mellom analysens induktive preg og deduktive preg er glidende. Man går runden om induksjon i analysedelen for å i størst mulig grad være tro mot empirien. SDI-tilnærmingen begynner med å bearbeide rådata og deretter kode disse dataene med ord og uttrykk som en finner i materialet, og dette blir til temasortert empiri eller empirinære emneknagger (Tjora, 2012). Videre konsentrerer man seg om de emneknaggene som er relevante for studiens problemstilling, og man er dermed mer teori-nær enn i første fase, men har fortsatt empirinære emneknagger. De relevante emneknaggene samles deretter i grupper med noenlunde like tema, som utgjør analysens kategorier. Deretter tar teorien mer over ved at man i neste omgang stiller seg spørsmål som: Hva handler disse kategoriene om? Kan innholdet i kategoriene beskrives med teoretiske begrep? Disse spørsmålene hjelper forskeren i utviklingen av konsepter (Tjora, 2012). Ved bruk av SDI avslutter man analyseprosessen med en diskusjon eller drøfting av konseptene. Da forsøker man å forstå empirien i lys av teorien, og det som i utgangspunktet var empirinære kategorier er utviklet til å bli studiens konsepter. I denne masteroppgaven presenteres empiridelen som kategorier, det vil si at jeg i hovedsak ikke trekker inn de teoretiske perspektivene i denne delen. I drøftingsdelen vil jeg derimot belyse empirien med utgangspunkt i studiens teoretiske perspektiv. Denne delen kan dermed minne om det Tjora (2012) betegner som konsepter.

I den empirinære delen av analyseprosessen vekslet jeg mellom å være engstelig for at jeg overså sentrale analyseelementer til å tenke at her var det ikke noe datamateriale av betydning. Jeg begynte analysen med elevintervjuet. Det første jeg gjorde var å lese nøye gjennom transkripsjonen en gang. Deretter leste jeg det hele på nytt, men denne gangen noterte jeg i margin det som framsto for meg som sentrale utsagn. Dette var utsagn som jeg mente beskrev deler av datamaterialet på en effektiv måte. Videre skrev jeg disse utsagnene over på to A4-ark og prøvde å sortere dem etter emne. I denne empirinære delen av kodinga

brukte jeg lang tid på å finne ord som informanten benyttet til bruk som gode emneknagger, slik Tjora (2012) beskriver. Dermed hadde jeg utarbeidet temasortert empiri.

På det tidspunktet satt jeg igjen med ca. 30 utsagn eller deler av utsagn, fordelt under 13 emneknagger. Da la jeg foreløpig elevintervjuet til side. Dette valgte jeg å gjøre både fordi jeg på det tidspunktet sto litt fast i analysen og trengte en pause, samt at jeg ønsket å arbeide både med elev- og lærerintervjuet parallelt. Jeg tok fatt på lærerintervjuet og arbeidet på samme måte med transkripsjonen av dette intervjuet som det forrige. Etter den empirinære kodinga satt jeg igjen med 11 emneknagger. Jeg merket at jeg i tankene mine var langt inn i andre fase av analyseprosessen: Jeg begynte å sette egne navn eller koder på emneknaggene. Her måtte jeg tvinge meg selv til å gå prosessen steg for steg og ikke haste framover. Samtidig beroliget veileder meg med at en ikke styrer tankene selv, og at de tankene som kommer de kommer. Jeg måtte også si til meg selv at dette ikke nødvendigvis var endelig, men at knagger og koder kunne endre seg underveis i analyseprosessen.

Elevintervjuet var det vanskeligste å arbeide med under denne første fasen av analysen. Jeg endte opp med flere koder eller emneknagger fra dette intervjuet enn tilfellet var med lærerintervjuet, selv om dette datamaterialet var av et større omfang. Kanskje var årsaken til dette at elevens utsagn var mer sprikende enn tilfelle var for læreren. Samtidig ga nok eleven meg noe mer diffuse svar enn hva læreren gjorde. Nedenfor følger eksempler på emneknagger etter første fase av analysen av elevintervjuet: *Læringspartner, Kjedelig når du ikke kan det, Stress og Tenker ikke så mye på andre*. Eksempler etter den samme fasen i arbeid med lærerintervjuet var: *Lav selvillit på fag, Avhengig av støtte, Liker friheten til å velge og Utfordring å være selvdrevet*.

Jeg opplevde altså, som allerede antydte, kategoriseringen av intervjuene som utfordrende. Det var vanskelig å navngi kategoriene så nært som mulig opp til informantens utsagn. Tendensen var at jeg satt mer teoretiske begrep på kategoriene enn hva jeg «skulle». Veileder minnet meg om at også kategoriene skulle utkrystallisere seg i størst mulig grad fra informantens utsagn. Her var jeg tydelig litt utålmodig og hadde allerede her, i fase to, begynt å tenke på teori. Eksempler på kategorier i denne fasen fra elevintervjuet er: *Valgfrihet* og *Planlegging*. Eksempler på kategorier fra lærerintervjuet er: *Selvbestemmelse* og *Vansker med å holde fokus*.

Gjennom analyseprosessen holdt jeg empirien fra de tre datainnsamlingene/perspektivene adskilt fram til jeg hadde utviklet de foreløpige kategoriene og tok fram teorien for å utvikle

endelige kategorier. Da erfarte jeg, etter en del refleksjon og frustrasjon at nå ble det riktig for meg å se de tre perspektivene lærerintervjuet, elevintervjuet og observasjonen sammen. Det ble verdifullt for meg å se de i sammenheng for å utvikle endelige felles kategorier som dekket empirien fra elevintervjuet, lærerintervjuet og observasjonen. Jeg hadde inntrykk av at lærerintervjuet gav meg de fyldigste beskrivelsene av erfaringer med TIL-modellen. Kategoriene fra elevintervjuet ble analysert til å være sammenfallende med fem av kategoriene fra lærerintervjuet. Da ble verdien av elevperspektivet tydelig for meg. Elevens utsagn var som nevnt nokså kort, men også beskrivende. Mange av lærerens utsagn var derimot mer refleksive. Nettopp denne kombinasjonen av utsagnene til eleven og læreren fant jeg verdifull. Observasjonsdataene mine ga ikke fullgod mening og tyngde alene, derfor ble empiri herfra benyttet til å støtte oppunder kategoriene i intervjuene.

Analysen gav meg åtte kategorier basert på empiri fra lærerintervjuet og fem kategorier basert på empiri fra elevintervjuet, som var sammenfallende med fem av kategoriene fra lærerintervjuet. De fem sammenfallende kategoriene ble som følger: *Støtte, mestringserfaringer, konsentrasjon, selvbestemmelse og selvregulering*. De tre kategoriene som bare kom som et resultat av empiri fra lærerintervjuet var: *Planlegging for differensiering, kollegasamarbeid og tid til elevveiledning*.

I oppgavens neste kapittel, empirikapitlet, vil jeg presentere kategoriene på elevnivå og lærernivå. Her omhandler kategoriene på lærernivå bare lærerens erfaringer og dermed empiri utelukkende fra lærerintervjuet. Kategoriene som presenteres på elevnivå omhandler og angår eleven, men empirien stammer fra både elevintervjuet, observasjonen og lærerintervjuet. Når jeg siterer mine informanter benytter jeg innimellom tegnet: [...]. Det bruker jeg de gangene jeg har kuttet noe i teksten. Tegnet markerer det jeg har valgt bort.

### **3.10 Forskerens rolle og forforståelse**

Innenfor kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste verktøyet (Nilssen, 2012). Uansett hva temaet er vil forskeren ha noen holdninger og kunnskap med seg inn i forskningen som vil påvirke (Dalen, 2011). Denne forforståelsen er påvirket av forskerens teoretiske bakgrunn, kunnskap, holdninger, verdier og erfaringer. Forforståelsen vil prege forskningen helt fra utvikling av problemstilling til tolking av empiri. Derfor blir det viktig å redegjøre for den, i den grad forskeren selv er bevisst hva den innebærer, slik at andre kan ta den med i betraktning når de leser rapporten og dermed i større grad få innblikk i studiens kontekst. Innenfor kvalitativ forskning vil forskeren aldri kunne oppnå et objektivt blikk, og objektivitet



er heller ikke målet (Nilssen, 2012). I denne sammenhengen vil jeg tilføye et poeng fra Postholm, som jeg ble bevisst da jeg forberedte meg til observasjonen. Hun poengterer at man som forsker må minne seg selv på om at observasjonsnotater ikke må forstås som en objektiv beskrivelse av en handlingssekvens (Postholm, 2010). Det er jeg, forskeren, som har gjort bevisste og ubevisste utvelgelser gjennom observasjonen

Gjennom egne studier har jeg blitt bevisst viktigheten av tilpasset opplæring. Samtidig har jeg gjennom praksis i skolen kjent på en slags maktesløshet og utilstrekkelighet når det gjelder å mestre å sette gode teorier, ideologier og holdninger ut i livet i klasserommet for og sammen med elever. Da jeg hørte om TIL-prosjektet bidro trolig denne forforståelsen min til at jeg valgte å skrive inn mot denne praktisk-didaktiske modellen, som har til hensikt å kunne bidra til tilpasset opplæring for elever. Jeg hadde et ønske om at TIL-modellen skulle bidra positivt for elevene. Jeg kan ikke utelukke at dette ønsket ubevisst kan ha påvirket prosesser i studien. Samtidig er dette min første forskningsstudie og dette har garantert påvirket ulike deler av prosessen. Et eksempel her er at det finnes ingen garanti for at jeg ikke stilte enkelte ledende spørsmål under intervjuene. Hvis det er tilfellet vil jeg som forsker ha kunnet påvirket studiens empiri i den ene eller andre retningen.

Videre kan min innvirkning, med min personlighet, framturen og egenskaper, ha påvirket informantene mine og dermed empirien. Som nevnt tidligere er det viktig å utvikle tillit og skape troverdighet for at informanten skal åpne seg opp om sine opplevelser og erfaringer. Likevel kan det være vanskelig å vite om det informanten forteller er påvirket av relasjonen til forskeren (Thagaard, 2013).

### **3.11 Kvalitet**

Kvalitative studier kan ikke gjentas, slik tilfellet er med kvantitative studier, blant annet fordi forskeren selv er et så viktig verktøy i slike studier og fordi de unike situasjonene som utspiller seg under datainnsamling i intervju- og observasjonsstudier aldri vil kunne gjenskapes. Postholm beskriver *pålitelighet* i kvalitativ forskning som noe som kan styrkes gjennom å tydelig redegjøre for eget forskerhåndverk (Postholm, 2010). Nilssen (2012) skriver at en forsker gjør studien mer transparent for leseren ved å forsøke å redegjøre for grunnlaget studien er utført på. Tjora (2012) nevner at påliteligheten i en studie kan styrkes ved å sørge for å sitere informantene korrekt.

Jeg har forsøkt å styrke påliteligheten i min studie ved å gi leseren innblikk i refleksjoner jeg har gjort meg, ved å beskrive hvilke valg jeg har tatt og også argumentert for disse. Ved å redegjøre for for forståelsen min i dette kapitlet og sitere informantene mine direkte i oppgavens neste kapittel bidrar jeg til å øke påliteligheten i studien min. Samtidig har jeg i oppgavens andre kapittel redegjort for hvilke teorier jeg bygger min analyse på. Her vil jeg kort nevne at jeg i min søking etter teori og tidligere forskning i all hovedsak har benyttet meg av søkemotorene «Oria» og «ERIC (CSA)». Ved et par anledninger brukte jeg «Google Scholar». For ytterligere å øke studiens pålitelighet leverte jeg læreren en kopi av transkripsjonen av intervjuet. Dette gjelder bare lærer fordi jeg ikke så det som relevant å gi det til eleven. Dette beskrives i litteraturen som «member checking» (Postholm, 2010).

Begrepet *overførbarhet* handler om i hvilken grad funnene fra en studie kan være relevante for andre situasjoner (Thagaard, 2013). Innenfor kvalitativ forskning vil direkte overførbarhet være umulig, jamfør det som ble skrevet under avsnittet om pålitelighet. Men gjennom tykke beskrivelser, funn og tolkninger kan kvalitative studier bidra med ny innsikt i et fenomen. Denne studien kan ha betydning for lesere som er opptatt av tilpasset opplæring, ADHD og selvregulering.

En studies grad av *gyldighet* eller *validitet* handler om hvor gyldige forskerens tolkninger er og om dette stemmer med hva forskeren i virkeligheten har studert (Thagaard, 2013). Studiens validitet påvirkes også av hvorvidt utsagnene til informantene er sanne (Postholm, 2010). I hvilken grad har jeg mestret å komme fram til funn som stemmer overens med det jeg faktisk har studert? Har jeg faktisk undersøkt det jeg sier at jeg har undersøkt? Sett i forhold til analysen av intervjuene i denne studien vil validitet omhandle hvorvidt kategoriene analysen gav meg faktisk representerer Adam og Trines virkelige erfaringer. Dette henger sammen med min forståelse, som jeg har redegjort for tidligere. Jeg er et individ som ser verden slik jeg og bare jeg ser den og dette har helt klart påvirket studien. Men gjennom å redegjøre for forståelsen forsøker jeg å legge kortene på bordet og vise leseren hva som, sammen med teorien, påvirker mine tolkninger.

Grad av gyldighet påvirkes av pålitelighet. Resultatene fra en studie vil aldri være gyldige hvis studien ikke er pålitelig og transparent (Thagaard, 2013). Tjora setter kommunikativ gyldighet som sentralt i diskusjonen om gyldighet og beskriver det som å teste egne resultater opp mot forskningssamfunnet. Kommunikativ gyldighet handler om å sette egne funn opp mot tidligere forskning og utviklet teori (Tjora, 2012). Jeg har forsøkt å sette meg inn i og

redegjøre for tidligere forskning i denne oppgaven, fortrinnsvis i oppgavens andre kapittel. Jeg har forsøkt å trø varsomt inn i forskningsfeltet, gjort meg kjent og prøvd å vært det Tjora (2012) kaller «konservativ», som innebærer å bidra til å utvikle kunnskap med små skritt.

### **3.12 Ethiske betraktninger**

Min studie har som nevnt tidligere i dette kapitlet blitt gjennomført innenfor rammene av prosjektet «Elevs motivasjon og trivsel i skolen». Prosjektleder hadde allerede fått godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), angående hennes datainnsamling i prosjektet (Vedlegg 3). Da jeg bestemte meg for å observere en elev praktisere TIL-modellen i klasserommet og intervju eleven og læreren hans var jeg usikker på om studien min innebar meldeplikt og om jeg måtte søke NSD for å gjennomføre denne datainnsamlingen eller om det var tilstrekkelig med den godkjenningen prosjektleder allerede hadde fått. Prosjektet «Elevs motivasjon og trivsel i skolen» har en egen saksbehandler hos NSD og da jeg ringte henne fikk jeg god hjelp og svar på spørsmålene mine. Observasjon og lærerintervju inngikk i det som allerede var søkt om og gitt tillatelse til. Jeg valgte likevel å gi læreren et informasjonsskriv (Vedlegg 9). Læreren svarte ja med en gang. Det krevdes at jeg søkte hvis jeg skulle gjennomføre elevintervju. Dermed fylte jeg etter hvert ut et søknadsskjema, utarbeidet et samtykkebrev til foreldre (Vedlegg 10) og en mal for intervjuguide til både elev og lærer. Dette ble sendt inn i slutten av november 2015.

I begynnelsen av januar fikk jeg godkjenning for prosjektet fra NSD (Vedlegg 11). Da gjensto det bare å spørre Adam og å sende samtykkebrevet til foreldrene til den aktuelle eleven (Vedlegg 10). Adam syntes det var helt greit å la meg intervju han. Videre fikk jeg god hjelp av Trine. Moren til Adam, som har den daglige omsorgen for han, er ikke så sterk i norsk skriftlig eller engelsk. På slutten av et møte Trine hadde sammen med Adams mor og en tolk la Trine fram min forespørsel om å få intervju Adam. Trine forklarte innholdet i samtykkebrevet fra meg og min agenda. Adams mor signerte samtykkebrevet og jeg kunne starte opp med datainnsamling. Jeg er Trine evig takknemlig for denne tjenesten og jeg håper samtidig at Adams mor selv syntes dette var greit og ikke følte seg presset til å si ja, men at det hun ga var det Thagaard (2013) beskriver som et «fritt samtykke».

Anonymitet og konfidensialitet er to viktige prinsipper innen forskning (Nilssen, 2012). Jeg har behandlet all informasjon jeg har fått tilgang til konfidensielt gjennom perioden prosjektet har pågått. Dette inkluderer at jeg gjennom å gi informantene pseudonymer har holdt prinsippet om anonymitet. I forkant av og under intervjuene gav jeg informantene mine

beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Under transkripsjonen brukte jeg mye tid og krefter på å sitere informantene riktig og forsøke å unngå å formidle noe som aldri ble sagt.

Det er god forskerskikk å unngå skade og merbelastning for informantene sine og det bør tas spesielt hensyn til barn. Gjennom intervjuet med Adam vil jeg hevde at jeg ikke stilte sensitive spørsmål. Men jeg kan ikke vite hva som oppleves som sensitivt for han. Jeg opplevde ikke at han følte seg utilpass og jeg sporet ingen negative reaksjoner hos han gjennom intervjuet. Likevel har jeg ingen garanti for at enkelte av spørsmålene jeg stilte kan ha skapt negative tanker eller reaksjoner hos Adam underveis eller i etterkant av intervjuet.

## **4 Empiri**

I dette kapittelet vil jeg legge frem funnene i studien min og se dem i sammenheng med relevant teori fra studiens teorigrunnlag. Først vil jeg beskrive konteksten for studien min, basert på empiri fra lærerintervjuet og observasjonen. Deretter vil jeg beskrive kategoriene studien har ledet meg fram til. Analysearbeidet gav meg som nevnt i metoden til slutt åtte kategorier fra lærerintervjuet og fem fra elevintervjuet, hvor kategoriene fra elevintervjuet var sammenfallende med fem av kategoriene fra lærerintervjuet. Her i dette kapitlet vil jeg presentere kategoriene på elevnivå og lærernivå. Kategoriene på lærernivå omhandler bare lærerens erfaringer og dermed empiri utelukkende fra lærerintervjuet. Kategoriene som presenteres på elevnivå omhandler og angår eleven, men empirien stammer fra både elevintervjuet, observasjonen og lærerintervjuet.

Jeg beskriver kategoriene på lærernivå først fordi jeg vil hevde at disse kan fungere som betingelser for lærerrollen i bakgrunnen av hvordan eleven erfarer TIL-dagen. Deretter beskriver jeg kategoriene på elevnivå. Kategoriene forteller hvor jeg mener tyngden i datamaterialet ligger. Under hver kategori på elevnivå vil jeg presentere empiri fra henholdsvis elevens perspektiv, observasjonsperspektivet og til slutt lærerens perspektiv. Årsaken til at jeg velger å gjøre det på denne måten er at jeg opplever lærerens, Trines, svar som mer refleksive enn elevens, Adams, som er mer direkte på selve erfaringen eller opplevelsen. Det er også Adams erfaringer studien min har som hovedfokus og disse erfaringene er det han som er tettest på, og derfor finner jeg det naturlig å presentere hans perspektiv først på kategoriene på elevnivå. Dessuten faller det seg naturlig for meg at Trines perspektiv presenteres til slutt i hver kategori på elevnivå, fordi hun på et vis setter

erfaringene og utfordringene til Adam i et større perspektiv og ser dem opp mot hans deltakelse og læring i hverdagen.

#### **4.1 Presentasjon av studiens kontekst, TIL-dag, med bakgrunn i empiri**

Som nevnt i oppgavens andre kapittel er TIL-modellen en praktisk-didaktisk modell som har til hensikt å bidra til tilpasset opplæring, på grunnlag av fem pedagogiske prinsipper som er tenkt ivarettatt: struktur og oversikt, differensiering, samarbeid og deltakelse, elevmedvirkning og selvvurdering samt vurdering for læring (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Hvilke erfaringer gjør en elev med ADHD og hans lærer seg med selvregulering med TIL-modellen i praksis? Trine, Adam og medelevene praktiserer TIL-modellen én dag i uka. I det følgende presenterer jeg erfaringer fra deres TIL-dag, som studiens kontekst, med bakgrunn i empiri.

Observasjonene fra oppstarten av TIL-dagen viser en lærer og en klasse som tilsynelatende er godt kjent med hva TIL-dagen innebærer. Trine går gjennom punktene i arbeidsprogrammet og klassen er kort tid etter i gang med arbeidet:

Trine forteller til elevene at i dag er det TIL-dag på vanlig måte, etter at den har vært noe amputert de siste gangene. Hun forklarer at denne gangen er det færre MÅ-oppgaver og flere KAN-oppgaver, dette fordi hun har diskutert med prosjektleder og studenter og kommet fram til at det ikke er ønskelig at elever blir stressa på TIL-dagen. Deretter går hun rundt i klassen og deler ut TIL-blomsten til hver enkelt elev, for så å gå gjennom de oppgavene som er felles i blomsten mens hun står foran i klasserommet og elevene hører og følger med på sin blomst. Videre spør hun om noen har spørsmål. En elev har et spørsmål rettet mot arbeidsoppgaven i norsk. Trine svarer og klassen setter deretter i gang med arbeidet.

Observasjonen ovenfor viser hvordan Trine og elevene starter sin TIL-dag med gjennomgang av arbeidsprogrammene og avklaring av spørsmål knyttet til disse. Elevene hører på Trines gjennomgang mens de følger med på sin egen blomst og får vite hva som forventes av dem denne dagen, både av individuelt arbeid og samarbeidsoppgaver og også hvilke valgmuligheter de har gjennom dagen. Denne observasjonen er i tråd med et av de pedagogiske prinsippene TIL-modellen har som mål å ivareta: struktur og oversikt for elevene i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013).

Gjennom TIL-dagen går Trine fra elev til elev og svarer på spørsmål, veileder dem i arbeidet, roser dem for arbeid de har gjort og oppmuntrer dem til videre arbeid. Observasjonen nedenfor er et eksempel på dette:

En elev sier til Trine: «Nå har jeg gjort alle spørsmålene». Trine kommer etter hvert bort til eleven og sier: «Dette var bra. Godt jobbet». Hun gir eleven *high five* og sier deretter: «Da fortsetter du og leser videre».

Trine gir i denne observasjonen eleven positiv tilbakemelding på arbeidet eleven har gjort. Gjennom denne tilbakemeldingen og bruk av *high five* anerkjenner Trine elevens arbeid og motiverer han til å fortsette videre på samme måte. Observasjonen kan la seg forklare gjennom teori om mestringsforventning. Verbal overtalelse eller oppmuntring fra signifikante andre er en av kildene til økt mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015).

I intervjuet med Trine gir hun uttrykk for at TIL-dagen preges av elevaktivitet:

*Jeg ville sagt at det er en dag som har en veldig stor grad av elevaktivitet, hvor eleven sitter litt i førersete på, på å planlegge dagen.. innenfor en ramme. (Trine)*

*Det aller, absolutt mest positive er å se den arbeids-iveren til elevene, hvor de faktisk jobber mye, hele dagen. (Trine)*

Sett fra Trine sitt ståsted er TIL-dagen en dag hvor elevene er aktive og bidrar til planlegging av eget arbeid. Sitatene ovenfor samsvarer med deler av TIL-modellens intensjon. Et av prinsippene i modellen er å bidra til elevmedvirkning og elevaktivitet. Dette skjer både gjennom at elevene må legge en egen plan for hvordan de tenker å arbeide innenfor rammene av blomsten de har fått utdelt, gjøre eventuelle justeringer underveis og vurdere egen læringsprosess og resultat av arbeid når dagen er over (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996 2013).

Elevmedvirkning og elevaktivitet kan også spores i følgende sitater fra intervjuet med Trine:

*Det synes jeg er et veldig gode. De er nødt til å planlegge selv, tenke selv. Får jeg det til, kan jeg gjøre dette her nå? (Trine)*

*Den bidrar i veldig stor grad til at de er nødt til å selvregulere seg. Trening i det. (Trine)*

De to utsagnene viser at Trine erfarer at elevene medvirker i egen læring, blant annet gjennom planlegging av dagen. Vi har tidligere sett, i studiens teorikapittel, at evnen til å planlegge er en del av selvregulering og selvregulert læring (Zimmerman, 2000). For denne klassen kan det dermed se ut til at TIL-modellen støtter opp om trening i selvregulering for elevene. Dette er hovedintensjonen bak TIL-modellen: «TIL-modellen er primært en modell for å lære elevene å regulere sitt eget læringsarbeid» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 255).

I studiens teorikapittel så vi at TIL-modellen innebærer at elevene skal vurdere eget arbeid i etterkant av TIL-dagen (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Observasjonen nedenfor er fra vurderingsfasen på TIL dagen:

Etter arbeidsøkten er ferdig og det er klart for vurdering rydder elevene pultene sine og sitter igjen med TIL-blomsten. Deretter deler Trine ut vurderingsskjemaet til hver enkelt elev og de får 10 minutter på å fylle det ut. Så spør Trine flere av elevene hva de har svart på de ulike punktene på vurderingsskjemaet. En del av elevene har problemer med å svare på hvorfor de har svart som de har gjort. Videre spør hun om hva skjer hvis man har dårlig innsats, for eksempel hvis man har gjort lite når lærer sier at det bare er en halv time igjen av arbeidsøkten. En av elevene svarer: «Da føler man seg dårlig». En annen elev følger opp med: «Da blir jeg stressa».

Observasjonen beskriver hvordan elevene øver seg på å vurdere eget arbeid, først gjennom utfylling av vurderingsskjema og deretter gjennom å samtale rundt denne avkryssingen. Å vurdere eget arbeid og egen arbeidsprosess er en sentral komponent i å øve seg på selvregulert læring (Pintrich, 2000).

#### **4.2 Kategorier på lærernivå**

Fra intervjuet med Trine kom det fram en del nyttig empiri som ikke går direkte på Adams erfaringer med TIL-modellen, men som heller er betingelser som må ligge til rette for at Trine skal kunne lykkes i sin lærerrolle på TIL-dagen. Dette kan påvirke Adams erfaringer med TIL-dagen indirekte og danner et slags bakgrunnsteppe for hvilke erfaringer han får. Disse betingelsene legges frem som kategorier på lærernivå.

#### 4.2.1 Planlegging for differensiering

Fra intervjuet med Trine er det planlegging foran en TIL-dag som utpeker seg som den største utfordringen for henne. Hun beskriver at det krever mye tid og at det er utfordrende å tilpasse mengde og vanskelighetsgrad på oppgavene i TIL-blomsten for hver enkelt elev:

*Utfordringer. Ja [...] Planlegge dagen [...] Få til den rette balansen mellom nok, vanskelighetsgrad, differensiering. Det kan være litt tidkrevende. (Trine)*

*Det er det der å forutsi hvor lang tid tar dette [...] Det synes jeg kanskje er den største utfordringen. (Trine)*

Sitatene ovenfor viser at Trine opplever at det kan være utfordrende å differensiere oppgavene til hver enkelt elev. Det er krevende å forutsi hva som er passende arbeidsmengde og vanskelighetsgrad, og dette tar tid for henne å planlegge. Hun reflekterer her over tre dimensjoner i differensieringen: balansen mellom arbeidsoppgaver, faglig nivå/vanskegrad og tiden elevene har til rådighet. TIL-modellen er som nevnt en modell som har til hensikt å støtte lærere i arbeidet med å praktisere tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når tilpasset opplæring ligger i modellen, tvinges eller støttes læreren til å være seg bevisst og forholde seg aktivt til dette. Det er nærliggende å tro at planleggingen av en slik dag, med differensiert plan til hver elev, kan være både utfordrende og tidkrevende for lærer.

#### 4.2.2 Kollegasamarbeid

I løpet av intervjuet med Trine fortalte hun at det er hun som lager arbeidsprogrammet for TIL-dagen og formidlet videre at dette ikke alltid er like gunstig:

*Den ene oppgaven vi hadde var en matteoppgave, hvor jeg tenkte dette her kan de. Men jeg har dem jo ikke i matematikk [...] Så jeg overvurderte evnene deres på å regne areal. (Trine)*

Utsagnet ovenfor kan tyde på at Trine kunne hatt bruk for å samarbeide med kollegaen som har klassen hennes i matematikk.

En annen utfordring som oppstår i klasserommet på TIL-dagen er at elevene innimellom trenger hjelp til samme problem til ulike tidspunkt eller ulike problem til samme tidspunkt:

*Hvis det er mange som trenger hjelp kan det bli vanskelig, nettopp fordi de trenger hjelp til ulik tid [...] og ikke samtidig, for da kan jeg bare ta det mer felles, men først må jeg hjelpe den ene gruppa med for eksempel matten, og så må jeg gjøre det til neste og til neste og til neste. Det kan bli litt hektisk. (Trine)*



Utsagnet ovenfor kan fungere som et eksempel på sårbarheten det er å praktisere TIL-modellen med lite tilgang til og lite bruk av tolærersystem. Selv om modellen kan fungere med kun én lærer er det innlysende at det er utfordrende for Trine å gjennomføre deler av dagen alene uten assistent.

#### **4.2.3 Tid til elevveiledning**

Denne kategorien beskriver hvordan Trine uttrykker at hun fungerer som veileder på TIL-dagen og hvordan hun erfarer at TIL-modellen gir henne frigjort tid til å være sammen med elever én til én og veilede dem i arbeidet. Denne frigjorte tida må være på plass hvis hun skal kunne støtte og veilede blant andre Adam. Utsagnene nedenfor illustrerer hennes rolle som veileder:

*Rollen min er mest å være veileder føler jeg, altså faktisk være en som legger til rette for dem. (Trine)*

*Jeg føler at jeg har mer en veilederrolle enn en klassisk lærerrolle. Jeg har bedre tid til å veilede [...] Jeg kan komme å veilede på det som er vanskelig. (Trine)*

Gjennom hva Trine uttrykker er det tydelig at hun er mer en veileder og tilrettelegger enn en vanlig klassisk lærer. Dette samsvarer med hva modellen har til hensikt at læreren skal bidra med på en TIL-dag (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det fremgår også av utsagnene at Trine opplever å ha mer frigjort tid på TIL-dagen enn andre dager. De to utsagnene nedenfor illustrerer dette enda tydeligere:

*Jeg har muligheten til å snakke med elevene, både faglig og litt uformelt, innimellom, i løpet av dagen, fordi jeg ikke er knyttet opp til å være her og undervise. (Trine)*

*Det som er tilfellet er at jeg har muligheten til å hjelpe flere elever [...] Frigjort tid til og være med elevene, én til én. (Trine)*

Trine gir uttrykk for at TIL-dagen gir henne mer rom til å snakke med og hjelpe elevene. Den frigjorte tiden Trine beskriver at TIL-modellen gir henne skapes av at hun, som hun selv sier i det første utsagnet ovenfor, ikke er bundet opp til tavla for å undervise. Dette henger i sin tur sammen med det jeg tidligere i kapitlet har presentert, der Trine opplever høy elevaktivitet på TIL-dagen, som bidrar til frigjort tid for henne til å utføre veilederrollen.

Det ser ut som Trine her opplever en av modellens intensjoner: å legge til rette for at lærer kan få mer tid sammen med hver enkelt elev og muligheten for å «skape større nærhet mellom

lærer og elev» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 256). Denne nærheten eller støtten til hver enkelt elev skal vi senere i dette kapitlet se at Adam er svært avhengig av. Uten støtte fra læreren strever Adam med konsentrasjon, mestring og selvbestemmelse, og denne støtten kan bli avgjørende for hvorvidt han mestrer selvregulering.

### 4.3 Kategorier på elevnivå

Etter analysearbeidet satt jeg som nevnt igjen med fem kategorier på elevnivå: *Støtte*, *mestringserfaringer*, *konsentrasjon*, *selvbestemmelse* og *selvregulering*. Mestringserfaringer, konsentrasjon og selvbestemmelse viste seg å være forutsetninger for at akkurat denne eleven, Adam, skal kunne mestre selvregulering. Ut ifra empirien kan støtte til disse tre forutsetningene for selvregulering utgjøre et slags «selvreguleringskonsept» for Adam.

Adam har et iboende potensial for å utvikle sin konsentrasjon og sin selvbestemmelse og også oppleve mer mestring. Samtidig viste det seg at konsentrasjon og selvbestemmelse var vanskelig tilgjengelig for han. Et eksempel på dette er at lærer gjentatte ganger forteller hvor avhengig han er av kontinuerlig støtte for å i det hele tatt oppnå noen form for konsentrasjon. Den tredje forutsetningen for selvregulering; mestringserfaringer, ser det derimot ut til at Adam har lettere tilgang til. Gjennom intervjuet med læreren trer det frem flere eksempler på at det skal lite til for at Adam viser mestringsglede. Dette er et uventet og overraskende funn, tatt i betraktning at empirien viser at Adam har få mestringserfaringer sammenlignet med sine medelever på TIL-dagen. Empirien fra denne studien viser at han strever både med å mestre TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering og de faglige arbeidsoppgavene han får på TIL-dagen. Likevel trer det altså frem at han formidler stor glede over det han faktisk mestrer. Dette gir grunnlag for å anta at gleden over å mestre kan fungere som en ressursbank for Adam.

#### 4.3.1 Støtte

I studiens andre kapittel ble det nevnt at hver elev har en læringspartner på TIL-dagen, til samarbeid og støtte. Observasjonen nedenfor er et eksempel på at Adam finner støtte hos og spør læringspartneren om ting han lurer på:

Adam sitter med norskboken framover seg og spør læringspartneren sin: «Ok. Så først leser jeg dette og så svarer jeg på dem?». Hun forklarer han hva han skal gjøre, han følger videre nøye med på hva hun sier og skriver i sin egen bok og sier: «Jeg må ta litt av deg, jeg».

Observasjonen ovenfor beskriver hvordan læringspartneren til Adam besvarer spørsmålet han stiller og forklarer han hva han skal gjøre. Dette kan sies å peke hen mot at læringspartneren støtter Adam i selvregulert læring. I handlingsfasen i Skaalvik og Skaalviks (2013) modell for selvregulert læring inngår sosial interaksjon som delprosess. Her må eleven selv vurdere i hvor stor grad han/hun ønsker samarbeid og hvor mye hjelp og støtte han/hun trenger. Nettopp samarbeid og det å kunne støtte seg på læringspartner er i tråd med TIL-modellens intensjon.

På samme måte får Adam også støtte fra lærere. Observasjonen nedenfor er et eksempel på at han trenger og mottar tett oppfølging og støtte for å mestre skolearbeidet:

Etter lunsj tar assistenten kontakt med Adam og hjelper han i gang med oppgaver i samfunnsfag. Assistenten leser opp det første spørsmålet for han. Han blir stående ved siden av pulten mens Adam skriver svaret i boka si. Assistenten leser deretter opp neste spørsmål og før han går. Da stanser Adam å arbeide. Kort tid etter kommer assistenten tilbake, peker i boka til eleven og sier en setning Adam kan skrive som svar på spørsmålet. Deretter etterlyser han samarbeid med læringspartner og sier: «Hvis man skal samarbeide må man være på samme oppgave».

Observasjonen beskriver hvordan assistenten gir Adam tett oppfølging i læringsarbeidet gjennom først å hjelpe han i gang med arbeidet, deretter forlate han, for så å raskt komme tilbake og fortsette å støtte Adam når han ser at han ikke arbeider. Assistenten oppfordrer også Adam til å samarbeide.

Også sett fra Trines ståsted har Adam behov for støtte. Hun beskriver i utsagnet nedenfor hvordan Adam ønsker en dagsplan som støtte til å orientere seg etter og at han blir frustrert hvis han ikke har tilgang på en slik plan:

*Han er veldig opptatt av den.. Han blir frustrert hvis lærerne eller andre elever glemmer å skrive opp dagsplan, så ikke han har noe å orientere seg etter [...] Men på TIL-dagen så har han jo en plan å orientere seg etter, blomsten, og det liker han. (Trine)*

Utsagnet forteller at Adam er opptatt av og liker å ha en plan å orientere seg etter. Dette får han på TIL-dagen. Utsagnet viser til at Adam har et behov for struktur og oversikt, som igjen kan sies å gi støtte til konsentrasjon, som vi skal se er en utfordring for han. Struktur og

oversikt er et av de fem pedagogiske prinsippene i TIL-modellen som til sammen har til hensikt å bidra til tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Sett fra Trines ståsted viser det seg at Adam også har behov for støtte for å mestre dagen generelt. De to utsagnene nedenfor gir eksempler på dette:

*Hvis han ikke har noe støtte så mestrer han ikke skoledagen. (Trine)*

*Han er avhengig av støtte for å vite opp-ned på seg selv rett og slett. (Trine)*

Utsagnene illustrer at skoledagen er krevende for Adam og kan peke mot at han har vansker med å strukturere seg selv uten støtte. Vi kan se for oss at konsentrasjonsvanskene og impulsiviteten han strever med gjør det utfordrende for han for eksempel å sitte stille og rolig og følge med på undervisning og fokusere på seg selv og egne arbeidsoppgaver når han skal jobbe med individuelt arbeid. Med utsagnene ovenfor berører Trine både teori om selvregulert læring og human agency. I studiens andre kapittel så vi at Pintrich poengterte at et kjennetegn med selvregulert læring er at den lærende kan kontrollere og regulere deler av egen kognisjon, motivasjon og atferd (Pintrich, 2000). På bakgrunn av utsagnene ovenfor kan vi anta at Adam trenger støtte til denne reguleringen.

Samtidig så vi i samme kapittel at Bandura (2006) skriver at personer som fungerer som agent i eget liv blant annet er aktive med å observere seg selv og overvåke egen fungering. Trines utsagn ovenfor kan tyde på at Adam trenger støtte for å fungere som agent i eget liv. Nedenfor følger et utsagn om TIL-dagen hvor det samme behovet for støtte skinner i gjennom:

*Hjelp han å holde planen da [...] «Hva skal du gjøre nå? Ja, ok. Hva trenger du for å gjøre det?» (Trine)*

Utsagnet viser hvordan Trine støtter Adam tett i arbeidet på TIL-dagen. Han trenger kontinuerlig oppfølging med tydelige spørsmål og retningslinjer for å holde tråden og arbeidet gående. Slik Trine erfarer det kan samtaler og oppfølging bidra til at Adam i større grad forstår hva som er hans rolle:

*Og så kan jeg også snakke med han om hva, hva skal du gjøre i dag, her. Så kan han ha en sånn formening om hva han skal gjøre [...] Når vi får det til så klarer han å ha en sånn formening om at, hva er min rolle her. (Trine)*

På bakgrunn av utsagnet ovenfor kan det hevdes at Trine gir støtte for at Adam skal håndtere det «kravet» om selvregulering som ligger i TIL-modellen. Det kan se ut som hun er bevisst på denne støtten, nettopp fordi hun kjenner til at selvregulering ligger i TIL-modellen.

#### 4.3.2 Mestringserfaringer

Denne kategorien beskriver Adams mestring og mestringsglede, som tydelig trer fram i studiens empiri. Utsagnene nedenfor viser at Adam selv erfarer mestring og synes det er gøy. De viser også at Adam opplever å ikke mestre i matematikk. Samtidig uttrykker han en slags bevissthet om at det hjelper å ha tro på å mestre for å oppleve virkelig mestring:

*Det er kjedelig i matte fordi jeg ikke kan det. (Adam)*

*[...] Når du kan ikke kan det så er det kjedelig, men når du kan det så, så synes du det er artig. (Adam)*

*Når jeg får til en oppgave synes jeg det er artig [...] og det blir mer gøyere. (Adam)*

*Hvis du ikke tror at du klarer det, da blir det jo bare.. dårlig, eller det blir ikke bra. (Adam)*

*Jeg liker engelsk best av alt [...] siden jeg er god i det. (Adam).*

Adam uttrykker at han føler mestringsglede ved reell mestring. Samtidig formidler Adam at han liker engelsk best fordi han er god i det. Dette stemmer overens med en studie utført av Mimi Bong, hvor hun blant annet fant at kvinnelige studenter på college i Korea hadde en tendens til å sette aktiviteter de trodde de ville lykkes med høyest (Bong, 2001). I tillegg berører Adam teori om faglig selvvurdering med sitt første og siste utsagn ovenfor. Faglig selvvurdering er en områdespesifikk vurdering av hvor flink man selv er og hvilke evner man har innenfor et spesifikt fag eller område. Adam vurderer seg selv som god i engelsk. Forskning viser klar positiv sammenheng mellom faglig selvvurdering og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

I løpet av intervjuet kom Adam inn på at han noen ganger sammenligner seg selv og sine medelever i forhold til skolearbeid og hva han kan forvente å mestre sett ut ifra hva de mestrer. Det kan antas at han ikke forventer å mestre mer enn hva medelevene gjør:

*Men hvis ikke de får det til, da blir jeg stressa, for da tenker jeg at hvis de andre elevene ikke klarer det, da klarer sikkert ikke jeg det. (Adam)*

*Hvis de ikke får til oppgaven da tenker jeg sikkert og nei, nå klarer ikke jeg det. (Adam)*

Adams utsagn beskriver hvordan han ser seg selv som en som mestrer mindre enn medelevene. Utsagnet ovenfor kan ses i sammenheng med teori om mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Det kan antas at han ikke forventer å mestre med bakgrunn i vikarierende erfaringer: han ser medelever som mislykkes og dette kan svekke vurderingen av egen mestring. Samtidig antyder et annet av Adams utsagn at han ikke bryr seg så mye med om andre medelever mestrer mer enn han:

*Jeg tenker ikke så mye når de andre får til en oppgave. Jeg er liksom ikke sånn sjalu [...] Nei, eller sånn konkurranse-aktig. (Adam)*

Utsagnet kan tyde på at Adam ikke er opptatt av å sammenligne egen mestring med andres mestring. Adams utsagn kan ses i sammenheng med indre motivasjon. Indre motivert atferd utløses ifølge Deci og Ryan (2000) av egen interesse for en aktivitet.

Empiri fra observasjonen gir en utdypende forståelse av hva Adam selv formidler og viser Adams mestringsglede, på samme måte som empirien fra intervjuet med Adam gjorde. Nedenfor følger et eksempel:

I etterkant av at Adam er ferdig med KRLE-oppgavene sier han: «Der! Ferdig! ... Dette her er jo artig jo!».

I situasjonen ovenfor illustrerer Adams umiddelbare kommentar at han kjenner glede ved å mestre. En annen observasjon beskriver hvordan Trine bygger opp under Adams mestring ved å være å gi han positiv oppmerksomhet på denne mestringen:

Adam ser opp mot Trine som står noen meter unna pulten hans. Adam sier høyt: «Jeg er ferdig». Adam ser på henne når hun kommer mot pulten hans. Hun stopper ved siden av pulten og gir han high-five. Adam smiler.

Observasjonen viser at Adam får positiv feedback fra Trine på egen mestring og også at Adam er fornøyd med denne tilbakemeldingen. Positive tilbakemeldinger fra Trine styrker Adams tro på egen mestring. Empiri fra intervjuet med Trine understreker det vi har sett tidligere knyttet til Adams mestringsglede. Utsagnene nedenfor beskriver en elev som opplever mestring:

*Så det skal så lite til før da, han opplever mestring og glede. (Trine)*

*Hvis han får oppgaver som er tilpasset hans mestringsnivå, enten han skal klare det alene eller med litt støtte, så har han en veldig god dag. (Trine)*

Trine gir her uttrykk for at det skal lite til før Adam opplever mestring. Samtidig påpeker hun at det er en forutsetning at oppgavene er tilpasset, enten han skal arbeide alene eller med støtte. Trine berører med disse utsagnene teori knyttet til tilpasset opplæring og mestring og mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Nedenfor følger to utsagn som underbygger hvilken kraft som ligger i Adams mestringserfaringer, sett i fra Trines perspektiv:

*Hvis han får ros for noe han har gjort, som er bra for hans standard, så er han veldig fornøyd. (Trine).*

*Når han har en sånn plan som er tilpasset hans nivå, både mengde og vanskegrad, så mestrer han jo det fint. Han er sånn ekstremt stolt da, hvis han er ferdig med alt på «må». (Trine)*

Utsagnene ovenfor understreker enda tydeligere enn de to forrige at Trine opplever at Adam kjenner stor glede ved å mestre. Det kan synes som om det er karakteristisk for Adam å lett kjenne mestring. Mestring og mestringsopplevelser er som nevnt tidligere positivt og bestyrkende (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Tidligere under denne kategorien har det blitt belyst at Adam selv formidler at han ikke forventer å mestre mer enn hva medelevene gjør. Gjennom intervjuet beskriver samtidig Trine at Adam er en elev som har lav faglig selvtillit:

*Hvis det blir vanskelig så blir han veldig motløs. Og så føler han seg.. Han har veldig lav faglig selvtillit. Han sier: «Jeg får ikke til noen ting, jeg er dum». (Trine)*

*Han sier ofte at «jeg får det ikke til jeg».. Han har veldig lav selvtillit på fag. (Trine)*

Trine gir i de to utsagnene ovenfor uttrykk for at Adam har lav faglig selvtillit og berører med dette både teori om faglig selvutvikling og mestring (Wigfield & Karpathian, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Hvis du er motløs og ikke tror du klarer en utfordring, påvirker dette negativt i forhold til sjansen til å mestre utfordringen og det øker sjansen for å gi opp (Pajares, 1997).

### 4.3.3 Konsentrasjon

Adam sin utfordring med tanke på konsentrasjon utpekte seg som et gjennomgående tema i studiens empiri, både i lærer- og elevintervjuet og i observasjonen. Som nevnt tidligere har Adam diagnosen ADHD, og et av de vanligste trekkene med denne diagnosen er konsentrasjonsvansker (Barkley, 1997). Dette hindrer han i læringsarbeidet. Adam lar seg lett forstyrre av andre og dette er han selv inne på i intervjuet:

*Jeg klarer å tenke på det jeg skal gjøre [...] Noen ganger blir jeg forstyrret når vennene mine ler høyt eller gjør noe artig [...] Da ser jeg på dem. Jeg blir litt sånn nysgjerrig. (Adam)*

I sine beskrivelser gir Adam uttrykk for at han blir forstyrret av klassekamerater innimellom og at han da blir nysgjerrig og skifter fokus fra skolearbeidet og over til dem. Vansker med å holde fokus lar seg som nevnt forklare av teori om ADHD (Barkley, 1997). Videre uttrykker Adam at også han kan være den som forstyrrer:

*Jeg synes at det er lett å ikke forstyrre, men noen ganger synes jeg det er bittelitt vanskelig [...] Jeg tror det er jeg som noen ganger forstyrrer dem også. (Adam)*

Selv om Adam er noe vag i sin uttalelse viser sitatet ovenfor at Adam har selvinnsikt når det gjelder egen atferd. Han beskriver at han innimellom har vanskelig for å motstå egen impulsatferd, som også er et kjennetegn ved diagnosen ADHD (Barkley, 1997).

Også i empiri framskaffet via observasjonen trer Adams vansker med å holde fokus fram. Nedenfor følger en observasjon som beskriver og omhandler dette:

Lærer og assistent går innom Adam ofte gjennom TIL-dagen. Dette gjelder stort sett når han enten sitter og stirrer tomt ut i lufta, forstyrrer andre eller blir forstyrret av andre. Lærer og assistent er mer enn 10 ganger innom Adam i løpet av dagen uten at han har bedt om hjelp fra dem og ber han igjen fokusere på skolearbeidet.
--

Observasjonen illustrerer at Adam ofte mister fokus på skolearbeidet og at Trine og assistenten ofte er innom Adam for å hjelpe han med å fokusere på det faglige arbeidet han holder på med. Observasjonen bygger dermed opp under utsagnene som illustrerer at Adam har vansker med å holde fokus og utfordring med tanke på konsentrasjon. Samtidig understreker observasjonen Adams tidligere nevnte behov for støtte i læringsarbeidet.



Adam viser som nevnt tidligere vansker med tanke på konsentrasjon og impulsatferd. Nedenfor følger en observasjon som viser hvordan Adam lar seg forstyrre av en medelev:

Under arbeid med norsk, ca 08.50: Adam vandrer rundt i klasserommet og er innom elev A. Elev A sitter på skrå foran eleven. I løpet av den første timen av TIL-dagen tar elev A kontakt med Adam fem ganger, ingen av gangene er i faglig ærend. Adam ser da opp fra arbeidet han holder på med og slutter å arbeide. Fram til klokka 10.20: alle gangene, foruten en gang, er den tilsynelatende årsaken til at Adam mister fokus på og konsentrasjon om det han holder på med at elev A tar kontakt.

Observasjonen viser at en medelev tar kontakt med Adam gjentatte ganger. Dette forstyrrer Adam i arbeidet og medfører at han slutter å arbeide alle gangene. Observasjonen antyder at medelev er et uromoment for Adam med tanke på hans konsentrasjonsvansker og fokusutfordringer.

Sett fra Trines perspektiv er Adam sin utfordring med tanke på konsentrasjon det som byr på de aller største utfordringene for han i skolehverdagen:

*Det er egentlig det som er den store utfordringen, at tankene er overalt. (Trine)*

*Han har ingen impuls kontroll, ingen konsentrasjon. (Trine)*

Det Trine beskriver ovenfor om mangel på impuls kontroll eller impulsiv atferd og ingen konsentrasjon lar seg, som nevnt tidligere sett fra Adams ståsted, forklare ved hjelp av teori om ADHD (Barkley, 1997). Samtidig kan vi, uten å trekke noen konklusjoner tenke at det å ikke ha kontroll på tankene, kan ses i sammenheng med teori om selvregulert læring, hvor det å kontrollere og regulere deler av egen kognisjon inngår (Pintrich, 2000).

Trine uttaler seg også om konsekvensen av Adams vansker med å holde fokus:

*Han gjør veldig dårlig skolearbeid fordi at han klarer ikke å ha fokus på at han holder på med skolearbeid. (Trine)*

*Mens de andre bruker kreftene sine på å utføre oppgaven, så må han bruke krefter på å holde fokus på at han faktisk har en oppgave og hva den oppgaven er [...] Så han bruker opp kreftene sine på oppgaveteksten da, han bruker ikke kreftene på å løse den oppgaven. (Trine)*

De to utsagnene ovenfor understreker enda tydeligere det som er beskrevet tidligere om hvordan Adams konsentrasjonsvansker hindrer han i skolearbeidet. Trine uttrykker hvordan han bruker all sin energi på å huske og forstå oppgaveteksten. Det blir ingen krefter igjen til oppgaveløsning. Det kan antas at konsentrasjonsvanskene gir Adam utfordring med å oppleve mestring i egen skolehverdag.

#### **4.3.4 Selvbestemmelse**

I TIL-modellen benyttes begrepene elevmedvirkning og medansvar (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg har valgt å benytte begrepet selvbestemmelse fra Deci og Ryan (2000) fordi jeg mener det ut i fra min empiri er mer beskrivende for denne kategorien enn elevmedvirkning. Kategorien beskriver friheten Adam har til å velge på TIL-dagen. Gjennom intervjuene og observasjonen kom det fram at denne valgfriheten er sentral og at den gir Adam både glede og utfordring i løpet av dagen. Valgfrihet for elevene er et av kjennetegnene med TIL-modellen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selv er Adam fornøyd med at han får ta egne valg på TIL-dagen:

*Jeg synes at det er litt kult at vi får velge når vi skal ha friminutt. (Adam)*

*Jeg liker det bedre enn andre dager [...] Du kan bestemme hvilke fag du vil ta. Du kan bestemme når du vil gå ut.. og du trenger ikke noen ganger å gå ut.. og.. du for eksempel kan gå ut bare med din venn. (Adam)*

Utsagnene ovenfor beskriver både det faktum at Adam vet hvilke valgmuligheter TIL-modellen gir han og at han liker disse valgmulighetene. Dette kan tyde på at TIL-modellen tilfredsstiller noe av behovet Adam, i likhet med alle mennesker, har for å oppleve selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000). TIL-modellen gir Adam mulighet til å øve seg på ta å valg, en viktig del av selvregulert læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samtidig som Adam liker selvbestemmelsen TIL-dagen gir han, skaper den samme selvbestemmelsen utfordringer for han. Observasjonen nedenfor illustrerer at selvbestemmelsen og kravet om evne til selvregulering som ligger i TIL-modellen tidvis blir for krevende for Adam uten støtte:

I planlegginga er det entydig læringspartneren til Adam som tar kontakt med han og ikke motsatt: «Skal vi planlegge»? Adam svarer ingenting. Læringspartneren sier blant annet: «Det er fire ting. Vi begynner med norsk». Læringspartneren skriver ned rekkefølgen på hvordan hun skal løse oppgavene ved å nummerere kronbladene i blomsten. Adam har ikke blyant og noterer ingenting. Han henter ikke norskboka før hun sier: «Skal du ikke hente boka di?».

Observasjonen ovenfor gir inntrykk av at Adam ikke helt mestrer den friheten modellen gir han. Læringspartneren tar tak, men får ingen innspill fra Adam. Det er nærliggende å tro at Adam ikke hadde startet opp å arbeide med norsk hvis ikke læringspartneren hans hadde hjulpet og støttet han under oppstarten. Dermed ligger det en ressurs for Adam i TIL-modellen ved at den vektlegger systematisk elevsamarbeid.

På samme måte som Adam selv formidler at han liker valgfriheten TIL-modellen gir han, beskriver uttalelsene til Trine det samme:

*Han er godt fornøyd med at han får lov til å ha den friheten til å velge. Det passer han godt. (Trine)*

*Han setter pris på det, at han får bestemme. Absolutt. (Trine)*

Trine gir i disse to utsagnene uttrykk for at Adam liker elevmedvirkningen TIL-modellen legger til rette for. Han er fornøyd med muligheten for å bestemme selv, som han har gjennom dagen. Samtidig beskriver Trine at Adam trenger støtte i denne selvbestemmelsen:

*Hjelp han å holde planen da [...] Hva skal du gjøre nå? Ja, ok. Hva trenger du for å gjøre det? (Trine)*

På samme måte som observasjonen ovenfor, gir det siste utsagnet til Trine inntrykk av at Adam ikke alltid mestrer den friheten TIL-modellen gir han uten støtte. Det Trine omtaler i dette utsagnet viser til teori om selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For å innfri kravet om evne til selvregulering som ligger i TIL-modellen trenger Adam støtte. Vi kan av dette anta at for Adam henger utfordringer med selvbestemmelse sammen med utfordringer med selvregulering.

### 4.3.5 Selvregulering

I studiens andre kapittel ble det nevnt at å være selvregulert, ifølge Zimmerman (2000), innebærer at både tanker, følelser og handlinger er planlagt og tilpasset for å nå de målene man har satt seg. Som nevnt i samme kapittel er øving på selvregulering en av hovedhensiktene med TIL-modellen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

#### *Mulighet for å øve på selvregulering*

Empirien fra intervjuet med Adam viser at han ikke bare er passiv og gir opp når han ikke får til skolearbeid. Han tar tak og ber om hjelp. Utsagnet nedenfor er et uttrykk for at Adam mestrer en av prosessene i selvregulert læring: å søke hjelp og råd når man trenger det (Skaalvik & Skaalvik, 2013):

*Da spør jeg om hjelp [...] Jeg spør noen ganger læreren og noen ganger læringspartner.  
(Adam)*

På samme måte som Adam selv beskrev at han ber om hjelp når han trenger det beskriver Trine at han er flink til å be om hjelp:

*Ja. Han spør kjapt om hjelp. Så det er bra. Det er faktisk veldig positivt at han ikke sitter der å «nei, men det var jo ingen som kom og hjalp meg», for det er jo en del som gjør det [...] Så han spør om hjelp, det gjør han absolutt. (Trine)*

Trine er svært fornøyd med at Adam viser hjelpesøkende atferd ved behov. Det kan hevdes at beskrivelsen av Adams atferd her viser trekk av å være agent i eget liv ved at han tar tak i sin egen situasjon og gjør noe med den istedenfor å opptre som en passiv tilskuer, slik Bandura (2006) legger til grunn for i sin teori om agent i eget liv.

I løpet av intervjuet med Trine uttrykker hun at Adam får øve seg på selvregulering på TIL-dagen. Dette ser hun på som en verdi for han:

*Ja, jeg synes det er en stor mulighet at han får og må øve seg på å planlegge. (Trine)*

*Øve seg på å ta valg; «her er planen min» og så holde seg til den. (Trine)*

*En av mulighetene er jo det at han får øvd på det med selvregulering. (Trine)*

Trine beskriver ovenfor hvordan Adam får øve seg på å planlegge, ta valg og forsøke å følge den planen han legger. Med uttalelsene ovenfor henviser hun både direkte og indirekte til

hvordan Adam gjennom praktisering av TIL-modellen får øvd seg på selvregulering. Deler av selvregulert læring innebærer å nettopp planlegge arbeid og sette seg mål, samt deretter arbeide mot dette målet og gjøre nødvendige justeringer underveis (Pintrich, 2000). I intervjuet gir Trine også direkte uttrykk for at TIL-modellen har bidratt til en bevisstgjøring for Adam:

*Jeg føler at bevisstheten rundt selvregulering er større hvis du setter deg ned og snakker med han nå, enn hva det var for eksempel før vi startet. (Trine)*

Utsagnet ovenfor kan tyde på at det å ha skoledager etter TIL-modellen har hjulpet Adam med å øke sin bevissthet rundt selvregulering. I tillegg vitner utsagnet om at Trine støtter Adam i hans øving på selvregulering ved å nettopp snakke med han. Følgende utsagn er også et signal om på det samme:

*Jeg bruker å spørre om å få se hva han holder på med. Og så bruker jeg ofte å få han til å fortelle meg «hva er det du gjør»? (Trine)*

Utsagnet er et eksempel på at Trine har meta-samtaler med Adam angående arbeidsprosessen hans på TIL-dagen. Samtidig peker utsagnet hen mot teori om selvregulert læring. Beskrivelsene av empirien ovenfor illustrerer hvordan Trines praktisering og erfaring med TIL-modellen stemmer overens med en av intensjonene med TIL-modellen: øving i selvregulering og selvregulert læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### ***Utfordring med selvregulering***

Empirien viser at Adam har utfordringer med selvregulering på TIL-dagen. I løpet av både intervjuene og observasjonen pekte dette seg ut og viste at uten støtte strever Adam med det kravet om evne til selvregulering som ligger i TIL-modellen.

På TIL-dagen bestemmer elevene selv når de tar friminutt og de har selv ansvar for å passe tiden. Nedenfor følger to utsagn hvor Adam gir uttrykk for at det er vanskelig å passe tiden i friminuttet:

*Jeg er dårlig til å passe tiden. (Adam)*

*Ja.. vi var, vi var ute.. helt til maten! Vi hadde glemt det av. (Adam)*

På bakgrunn av det første utsagnet kan vi forstå at det er vanskelig for Adam å komme inn til rett tid når han ikke er helt stø på klokka. Å ha begrep om tid er en forutsetning for både

planlegging og gjennomføring av oppgaver og en viktig kompetanse i selvregulert læring (Pintrich, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her vil jeg kort nevne at utfordringene Adam har med å passe tiden slik det trer frem i empirien vel så gjerne kunne vært plassert under den tidligere beskrevne kategorien Selvbestemmelse, og da som utfordringer med selvbestemmelse. Valgfriheten og medbestemmelsen som ligger i å selv styre når en skal ta pause, er utfordrende for Adam.

Tidligere i dette kapitlet har jeg vist til empiri hvor Adam støtter seg til læringspartneren sin for å vite hva det neste han skal gjøre er. Nedenfor følger et sitat som beskriver hvordan Adam har behov for at læringspartneren tar avgjørelser under planleggingen av dagen:

*Det er litt vanskelig å planlegge [...] Jeg vet ikke helt, men det er ikke akkurat lett.. Jeg spør hele tiden læringspartner. Og læringspartneren bestemmer sånne ting som jeg er litt usikker på. (Adam)*

Adam formidler at det er vanskelig å planlegge. Utsagnet berører, som det forrige, teori om selvregulering (Pintrich, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er nærliggende å tro at Adam har vansker med å utføre planlegging, som inngår som en prosess i selvregulert læring. Dette peker samtidig tilbake på støtte som en premiss for at Adam skal mestre selvregulering og TIL-modellen.

En del av empirien fra observasjonen stemmer overens med to av Adams egne utsagn angående vansker med å passe tiden, som ble presentert tidligere under denne kategorien:

Fem minutter etter at Adam er kommet tilbake etter å ha vært i et annet rom og hatt forsterket lesing sammen med tre andre elever og Trine sier han til elev A: «Da tar vi friminutt da». Denne pausen er ikke planlagt og ikke notert på TIL-blomsten og Adam spør ikke læringspartneren sin om hun vil være med å ta friminutt. Etter 20 minutter går læringspartner ut for å lete etter han. Da elevene ikke er tilbake etter 30 minutter går assistenten ut og henter dem. Når Adam er tilbake på plass ved pulten sin krysser assistenten ut begge pausene på blomsten til eleven. Assistenten snur seg mot meg og sier: «Friminuttene fungerer aldri».

Observasjonen illustrerer at Adam per i dag ikke mestrer den friheten og det ansvaret TIL-modellen gir han. Modellen krever at han planlegger pause på forhånd og at hver pause ikke

har varighet på mer enn 10 minutter hver gang. Dette er også noe Trine beskriver under intervjuet av henne:

*Han er ikke helt sånn stø på klokka. [...] Så han har ikke spesielt begrep om tid. (Trine)*

*Vi har blant annet hatt en prat om det med å ta utetid, for han klarer ikke å følge med tida [...] «Hvordan skal du klare å ta den utetida?» «Nei, det liksom, det er jo bedre om det ringer inn» [...] «Vil du ta friminutt når det er friminutt da?» «Ja». (Trine)*

Etter at Adam gjentatte ganger ikke har mestret å passe tiden når han har tatt selvvalgt friminutt, har han og Trine sammen kommet fram til en løsning om at han tar friminutt til vanlig tid. Dette betyr at Adam får støtte av ringeklokka til å komme seg ut og inn til rett tid. Trines andre utsagn ovenfor vitner om at hun har tatt tak i Adams vansker med begrep om tid og det å passe tiden, som er en forutsetning for både planlegging og gjennomføring av oppgaver og en viktig kompetanse i selvregulert læring (Pintrich, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Da jeg under intervjuet med Trine stilte henne følgende spørsmål: «Hva er den største utfordringen til Adam»? svarte hun følgende:

*Det er å være selvdrevet hele dagen. Hvis han har satt opp en plan så må jeg innom å spørre han: «hva er planen din i dag?» [...] Han trenger den hjelpen, det gjør han. (Trine)*

Utsagnet oppsummerer på et vis noe av utfordringene til Adam. Han har vansker med å planlegge og å konsentrere seg nok til å arbeide og gjennomføre planen uten støtte. Adam trenger støtte til selvregulering.

## **5 Oppsummering og drøfting**

Formålet med denne studien var å beskrive og belyse en elev med ADHD og hans lærer sine opplevelser og erfaringer med TIL-modellen, med fokus på selvregulering. Studiens problemstilling er som følger:

*Hvilke erfaringer har en elev med ADHD og hans lærer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?*

Jeg vil nå oppsummere hovedfunnene i denne studien før jeg avslutter med å drøfte mine hovedfunn opp mot studiens teorigrunnlag.

## **5.1 Oppsummering**

I oppgavens empirikapittel redegjorde jeg for studiens funn gjennom å presentere observasjon og utsagn fra mine informanter. Mot slutten av oppgaven er det nå tid for en oppsummering av studiens funn fra forrige kapittel med en redegjørelse for hvorfor jeg mener mine funn kan være viktig for denne studiens problemstilling.

### **5.1.1 Lærernivå**

Empiri på lærernivå viste til betingelser som må ligge til rette for at læreren skal kunne lykkes med sin rolle på TIL-dagen og som dermed indirekte kan påvirke elevens erfaringer med TIL-modellen.

#### ***Planlegging for differensiering***

Læreren opplever at det krever mye tid å utvikle arbeidsprogrammene for TIL-dagen og at det er utfordrende å tilpasse mengde og vanskelighetsgrad på oppgavene. En kan forstå at planleggingen av en slik dag kan være både utfordrende og tidkrevende for læreren. På samme måte som alle andre elever er eleven i studien avhengig av tilpasset opplæring for å oppleve mestring i sin skolehverdag. Lærers evne til å differensiere arbeidsprogrammet for eleven på TIL-dagen vil kunne påvirke i hvilken grad eleven opplever å mestre læringsaktiviteter på TIL-dagen og dermed også mestringsforventningen til eleven. Dette vil igjen indirekte kunne påvirke elevens evne til selvregulering i og med at mestringsforventning er den viktigste forutsetningen for selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015).

#### ***Kollegasamarbeid***

Empirien viser at læreren drifter det meste av TIL-dagen selv, både når det gjelder planlegging og gjennomføring. Lite bruk av tolærersystem er delvis utfordrende for læreren, i planlegging og gjennomføring av TIL-dagen. Flere ressurser tilgjengelig for læreren og større grad av kollegasamarbeid ville gitt henne, eleven og medelevene flere å spille på gjennom TIL-dagen. Med dagens situasjon, hvor læreren står mye alene med ansvaret, kan det tenkes at dette kan påvirke kvaliteten på det arbeidsprogrammet og den oppfølgingen eleven får på TIL-dagen. Vi ser at kollegasamarbeid henger sammen med planlegging for differensiering, ved at planlegging for differensiering kunne vært lettere å få til ved større grad av kollegasamarbeid.



### ***Tid til elevveiledning***

På TIL-dagen fungerer læreren mer som en veileder enn som en formidler og erfarer at TIL-modellen gir henne frigjort tid til å være sammen med elevene én til én og veilede dem i arbeidet sitt. Denne frigjorte tiden får altså læreren på TIL-dagen fordi hun ikke er bundet opp til tavla for å undervise. Hvis læreren skal kunne støtte og veilede eleven i denne studien er hun avhengig av denne ledige tiden hun mener TIL-modellen gir henne. Vi kan tenke oss at hvis læreren og eleven praktiserte TIL-modellen med tolærersystem oftere ville læreren hatt mer tid tilgjengelig til å støtte opp eleven i hans læring. Her ser vi en sammenheng med tid til elevveiledning og kollegasamarbeid, og med mer ressurser tilgjengelig ville TIL-hverdagen for læreren og eleven kunne fungert enda bedre. I studiens empirikapittel så vi at eleven ikke mestrer TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering og mestring uten støtte fra læreren.

#### **5.1.2 Elevnivå**

##### ***Støtte***

Empiri fra både observasjonen, elev- og lærerintervjuet viser tydelig at eleven trenger støtte fra læringspartner og lærer på TIL-dagen. Uten støtte strever eleven med konsentrasjon, mestring og selvbestemmelse. Skoledagen er krevende for eleven, og deler av empirien kan peke mot at han har vansker med å strukturere seg selv uten støtte. Læreren gir eleven støtte slik at han i større grad skal håndtere det «kravet» om selvregulering som ligger i TIL-modellen. Det kan faktisk se ut som læreren er bevisst denne støtten, nettopp fordi hun kjenner eleven og kjenner til at selvregulering ligger i TIL-modellen.

Støtte for å mestre TIL-dagen for en elev med ADHD utpreger seg som svært viktig i denne studien. Eleven trenger støtte inn mot både mestring, konsentrasjon og selvbestemmelse. Uten denne støtten kan det tyde på at eleven ikke har de forutsetningene som trengs for å mestre og erfare TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering.

##### ***Mestringserfaringer***

Elevens mestring og mestringsglede trer svært tydelig fram i studiens empiri. Dette gjelder for alle de tre empiriske perspektivene. Eleven gir uttrykk for at han forventer å mestre mindre enn medelevene, men samtidig ser det ut til at han ikke bryr seg så mye om medelevene mestrer mer enn han. Det som likevel trer tydeligst fram er at eleven responderer lett på mestringserfaringer og viser tydelig glede og stolthet. Et sitat fra læreren gir et eksempel på dette: «Hvis han får ros for noe han har gjort, som er bra for hans standard, så er han veldig

fornøyd». Elevens sterke respons på egne mestringserfaringer kan hevdes å utgjøre en ressurs for han.

Eleven erfarer å mestre, men mestrer lite uten støtte. Mestringserfaring er en forutsetning for selvregulering, ved at mestringsforventning er den viktigste forutsetningen for selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Hvis ikke eleven mestrer de faglige aktivitetene og samarbeidet med læringspartner på TIL-dagen, vil han aldri kunne regulere egen læringsatferd frem mot læringsmålene sine. Eleven er med andre ord avhengig av å mestre for å innfri TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering. Mestringserfaringer i læringsaktiviteter blir en forutsetning for at eleven skal mestre selvregulering. Vi ser her en sammenheng med støtte, ved at støtte ser ut til å være en forutsetning for at eleven opplever mestringserfaringer. Ingen støtte gir lite mestring for eleven og han vil ikke oppleve å mestre å regulere egen atferd for å nå sine læringsmål på TIL-dagen. Her ser vi også en klar forbindelse til betingelsene for at læreren skal lykkes i sin rolle, ved at eleven trenger differensiert arbeidsprogram og har behov for at læreren faktisk har tid til å veilede og støtte han for å kunne mestre læringsaktiviteter og selvregulering.

### ***Konsentrasjon***

Et annet gjennomgående tema i denne studiens empiri er eleven sin utfordring med tanke på konsentrasjon. Konsentrasjonsvansker er som nevnt tidligere et av de vanligste trekkene med ADHD-diagnosen (Barkley, 1997). Empirien viser at elevens konsentrasjonsvansker hindrer han i skolearbeidet. I teorikapitlet i denne oppgaven så vi at det eksisterer tre spesialpedagogiske perspektiver på lærevansker (Tangen, 2012). Hvis denne eleven skal få mest mulig læringsutbytte med sine læreforutsetninger behøver han en lærer som er seg bevisst alle disse tre beskrevne perspektivene.

Eleven sin utfordring med konsentrasjon er en iboende vanske hos han og er dermed en biologisk/miljø-betinget læreforutsetning. Denne læreforutsetning er tilstede hos eleven og er med han i alt han opplever og erfarer, også på TIL-dagen. Denne læreforutsetningen og utfordringen bidrar til å forklare hvorfor eleven ikke har lett tilgang til mestringserfaringer.

I oppgavens empirikapittel kom det frem at det er en utfordring for eleven å styre tankene. Det kan ses i sammenheng med teori om selvregulert læring, der det å kontrollere og regulere deler av egen kognisjon inngår (Pintrich, 2000). I følge Zimmerman innebærer det å være selvregulert at både ens tanker, følelser og handlinger er planlagt for å nå mål en har satt seg

(Zimmerman, 2000). Jeg vil på grunnlag av dette foreslå at konsentrasjon kan sies å inngå i det å være selvregulert, og hvis du har vansker med konsentrasjon blir det automatisk vanskelig å mestre selvregulering. Elevens vansker med konsentrasjon er meget tydelig i studiens empiri og det blir avgjørende for hans mulighet for selvregulering. Dette kan ses i sammenheng med det som ble beskrevet om selvregulering og ADHD i teorikapitlet: Barkley (1997) hevder at vanskene som følger med ADHD forstyrrer selvregulering. Vi så også at Holmen (2016) skriver at selvregulering er et av hovedproblemene for barn med ADHD.

### ***Selvbestemmelse***

Som nevnt i forrige kapittel viser observasjon og utsagn fra læreren at eleven ikke alltid mestrer den friheten TIL-modellen gir han uten støtte. På samme måte som utfordring med konsentrasjon er en iboende utfordring for eleven kan det hevdes at også selvbestemmelse er det. Eleven utfordres på den gitte muligheten TIL-modellen gir han til å ta valg og være selvbestemt. Dermed utfordres han av TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering.

I studiens empiri trer det frem at valgfriheten eleven har på TIL-dagen gir han både glede og utfordring i løpet av TIL-dagen. TIL-modellen gir rom for han til å øve seg på å ta valg. Dette er en viktig del av selvregulert læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Men som nevnt under forrige avsnitt kan det hevdes at selvregulert læring er utfordrende for eleven og da også selvbestemmelse. Det kan her nevnes at med elevens læreforutsetninger så kan man kanskje ikke forvente at han skal kunne mestre å ta alle de valg TIL-modellen tilbyr han uten oppfølging og støtte fra lærer. Slik underbygges viktigheten av at eleven får øve seg på å ta egne valg. Vi ser her en viktig forbindelse til både støtte til eleven og lærerens tid til elevveiledning. Hvis eleven skal oppleve selvbestemmelse trenger han at læreren har tid til å støtte ham i dette.

### ***Selvregulering***

Selvregulering står fram som sentralt i studiens empiri. Læreren uttrykker at eleven får øve seg på selvregulering på TIL-dagen og at hun ser på det som en verdi for han. Øving på selvregulering er en av intensjonene med TIL-modellen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Utsagn fra både eleven og læreren formidler at eleven viser hjelpesøkende atferd på TIL-dagen, både mot læringspartner og lærer. Det kan hevdes at eleven gjennom denne atferden viser delferdigheter av det å være agent i eget liv, ved at han gjør noe aktivt med situasjonen sin istedenfor å opptre som en passiv tilskuer (Bandura, 2006).

Læreren formidler at det er positivt at TIL-modellen gir eleven trening i det som er så utfordrende for han, nemlig selvregulering. Videre trer det frem av empiri fra både intervjuene og observasjonen at uten støtte strever eleven med selvregulering. Elevens utfordring med selvregulering kan sies å henge sammen med flere momenter av det som er redegjort for hittil i dette kapitlet. Tidligere har vi sett at henholdsvis mestringserfaringer, konsentrasjon og selvbestemmelse er utfordrende for eleven uten støtte. Jeg vil hevde at dette bidrar til å forklare hvorfor selvregulering er vanskelig for eleven. Eleven mestrer ikke selvregulering hvis ikke han støttes inn mot mestring, konsentrasjon og selvbestemmelse. Uten støtte møter eleven utfordringer med å håndtere TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering.

## **5.2 Drøfting av hovedfunn**

I oppgavens empirikapittel la jeg fram funnene i studien min og så dem i sammenheng med teori fra studiens teorigrunnlag. Videre i dette kapitlet vil jeg drøfte studiens hovedfunn på et noe mer overordnet nivå, for deretter å komme med en avsluttende kommentar.

### **5.2.1 Konsentrasjon og selvbestemmelse som forutsetninger for elevens utvikling**

Utfordring med konsentrasjon er som nevnt tidligere en biologisk/miljø-betinget lærevanske for eleven. Her er det nærliggende å vise til individperspektivet innenfor spesialpedagogikk (Tangen, 2012). Perspektivet vektlegger at lærevansker er en vanske *i* individet og retter fokuset mot å hjelpe individet med å håndtere denne vansken. Eleven trenger konsentrasjon både for å mestre læringsaktiviteter, men også for å regulere egen læringsatferd og dermed mestre TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering.

Deci og Ryan (2000) vektlegger viktigheten av selvbestemmelse og dermed behovet vi mennesker har for å oppleve at vi har valgfrihet og kontroll på egne handlinger. Vi har sett at selvbestemmelse er en iboende utfordring for eleven og at han utfordres på den gitte muligheten TIL-modellen gir han til å ta valg og være selvbestemt. Forskning viser at når elever opplever medbestemmelse rapporterer de høyere indre motivasjon for å gjøre lekser enn når de ikke opplever medbestemmelse (Patall et al., 2010). Eleven trenger støtte inn mot selvbestemmelse for å ha større sannsynlighet for å kunne føle indre motivasjon.

Vi kan som nevnt betrakte elevens konsentrasjonsvansker og utfordring med selvbestemmelse ved bruk av individperspektivet (Tangen, 2012). Funnet i denne studien underbygger at for at eleven skal mestre sin skolehverdag krever det at læreren har solide kunnskaper om elevens iboende vansker og hans individuelle forutsetninger for læring. Funnene innebærer også at

læreren må vite hva elevens forutsetninger krever av henne og elevens omgivelser for å bidra positivt inn mot hans læring. Dette gir grunnlag for å hevde at læreren bør ta inn over seg alle de tre spesialpedagogiske perspektivene (Tangen, 2012).

Vi har sett at elevens vansker forstyrrer selvreguleringen hans. Ut ifra empirien kan støtte til konsentrasjon, mestring og selvbestemmelse, tre forutsetninger for selvregulering for eleven, utgjøre et slags «selvreguleringskonsept» for han. Læreren kan med andre ord hjelpe eleven på vei mot selvregulering ved å gi han støtte inn mot de individuelle vanskene hans.

### **5.2.2 Mestringsglede som ressurs**

I studiens empiri trer det fram at eleven responderer lett på mestringserfaringer; han blir stolt og glad når han mestrer. Mestringserfaringene og elevens respons på disse kan betraktes som en ressurs for eleven. Elevens respons på egne mestringserfaringer som sentralt funn og fenomen i denne studien velger jeg å kalle *mestringsglede*. Mestringsgleden eleven viser kan hevdes å være et overraskende funn. Empirien i denne studien viser at eleven har færre mestringserfaringer enn de fleste medelevene. Dermed blir ikke den mestringsgleden eleven viser en selvfølge, men heller noe overraskende og kan betraktes som en ressurs for eleven.

Sosial sammenligningsteori, hvor Leon Festinger er sentral, ble ikke redegjort for i studiens teorikapittel. Men som et resultat av at elevens mestringsglede viste seg så sentral i funnene, vil jeg hevde at sosial sammenligning ble relevant. Festinger (1954) skriver at det ligger i menneskets natur å vurdere seg selv og egne evner. Videre skriver han at hvis man mangler et objektivt mål å vurdere seg i forhold til, så sammenligner eller vurderer en seg selv opp mot andre: «To the extent that objective, non-social means are not available, people evaluate their opinions and abilities by comparison respectively with the opinions and abilities of others» (Festinger, 1954, s. 118).

Funn i denne studien viser at eleven sammenligner seg selv med medelever innimellom, men samtidig formidler han at ikke tenker så mye på hva medelevene gjør og ikke er «konkurransaktig». Dette gjør sitt til at en ut ifra disse funnene ikke kan si om eleven sammenligner seg mye eller lite med sine medelever. Tatt i betraktning den mestringsgleden som eleven viser kan det foreslås at det kan være tilfelle at eleven ikke sammenligner seg i så står grad. Hvis eleven, som mestrer mindre enn de fleste medelevene, skulle sammenlignet sine mestringserfaringer opp mot deres, ville han ofte kommet negativt ut og glede ved mestring ville vært mindre sannsynlig. Igjen, dette kan bare foreslås å være tilfelle.

Samtidig er eleven avhengig av at læreren er bevisst mestringsleden som ressurs for han. Vi kan forestille oss at det kan være vanskelig for en lærer å få øye på dette potensialet hos en gutt som er urolig, forstyrrer og ofte har sitt fokus et helt annet sted enn der læreren ønsker. Spørsmålet blir også om læreren har kapasitet til å følge opp dette. Hvis læreren blir bevisst mestringsleden som ressurs for eleven og legger til rette for mestringserfaringer for han vil hun kunne hjelpe eleven framover mot å mestre selvregulering. Mestringsleden kan muligens utnyttes til å gi eleven motivasjon for å fortsette å øve seg på selvregulering, som er så vanskelig for han. Mestringsforventning er den viktigste forutsetningen for selvregulering. Forskning fra Pintrich og De Groot (1990) viser at studenter med høy mestringsforventning benytter kognitive strategier i større grad enn hva tilfellet er for studenter med lav mestringsforventning. Samtidig er mestringsforventning den viktigste forutsetningen for å kunne fungere som agent i eget liv (Bandura, 1997, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Gjennom å sikre at eleven opplever mestring og være seg bevisst elevens mestringsglede og potensialet i den vil læreren kunne bidra til at eleven i større grad blir en agent i eget liv og aktivt kan påvirke egen livssituasjon framover.

Den tradisjonelle spesialpedagogikken har blitt kritisert for sitt fokus på det spesielle, på mangler og for å være vanskeorientert (Befring, 2012). Mitt funn om mestringsglede som en ressurs for eleven viser til viktigheten av et fokusskifte og kan settes i sammenheng med «berikelsesperspektivet» innenfor spesialpedagogikken (Befring, 2012).

Berikelsesperspektivet har fokus på muligheter, på individets evne og har et syn på mangfold som noe positivt. Perspektivet setter søkelys på utviklingspotensialet hos individet (Befring, 2012). Likheter med eleven og hans mestringserfaringer som ressurs er nærliggende. Jeg vil hevde at dette perspektivet har enkelte likheter med Bandura (2006) sin agent i eget liv. Å fungere som agent i eget liv innebærer å ha mulighet til å påvirke og endre egen livssituasjon og å være selvstendig. Et viktig poeng i berikelsesperspektivet er nettopp myndiggjøring og «vektleggingen av menneskers evner til å gjøre noe med sitt eget liv og sin egen livssituasjon» (Befring, 2012, s. 54).

### **5.2.3 TIL-modellen som ramme for utvikling av selvregulering for en elev med ADHD**

Empiri fra lærerintervjuet viser at læreren erfarer at TIL-modellen er en ramme som åpner for at eleven kan utvikle evne til selvregulering, som Zimmerman (2000) beskriver til at både ens tanker, følelser og handlinger er planlagt og tilpasset for å nå mål man har satt seg. Ut i fra funnene i denne studien kan det hevdes at selvregulering og hva det innebærer fremstår som det vanskeligste for eleven. Det må kunne sies å være verdifullt at ut i fra funnene i denne

studien gir TIL-modellen eleven mulighet til å utvikle selvregulering, som viser seg vanskelig for han.

For akkurat denne eleven ligger det en mulighet for utvikling av selvregulering gjennom bruk av denne modellen. Empiri viser at eleven trenger faglig tilpasset opplæring som alle andre elever for å mestre, samt støtte for å håndtere det «kravet» om selvregulering som ligger i TIL-modellen. Vi kan med det hevde at eleven trenger tilpasset opplæring i fag, men også tilpasset opplæring i selvregulering for å kunne utnytte mulighetene modellen har for han.

Forskning viser at elever som lærer seg selvregulering viser større motivasjon, får bedre læringsresultater og prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011; Pintrich, 2004). Læreren ser en mulighet for at eleven kan mestre selvregulering og dermed muligens også kan oppnå større motivasjon og bedre læringsresultater på skolen.

Det synes å være heldig for eleven at læreren ser muligheter for han i TIL-modellen og ikke bare begrensninger, som for eksempel elevens vansker med konsentrasjon. Selvregulering er et av hovedproblemene for elever med ADHD (Holmen, 2016). Læreren kunne tenkt at eleven har læreforutsetninger som fører til at han ikke har det som trengs for å mestre TIL-modellen. Det gjør hun ikke. Tvert imot ser læreren muligheter hos eleven og har tro på at TIL-modellen kan bidra positivt inn mot hans utvikling av selvregulering. Dette kan bidra til at eleven faktisk får fortsette å øve seg på noe han sårt trenger og kunne utvikle seg mot å mestre selvregulering i større grad enn på nåværende tidspunkt. Her kan en kjenne igjen trekk ved berikelsesperspektivet (Befring, 2012). På samme måte som berikelsesperspektivet har fokus på individets muligheter ser læreren muligheter fremfor begrensninger hos eleven. Alle elever vinner på mestrings erfaringer. Det særegne for denne eleven er den tydelige mestringsglede. Hvis læreren blir bevisst mestringsglede som en ressurs for eleven vil det kunne støtte opp om hennes tro på TIL-modellen som ramme for utvikling av selvregulering for eleven, og bidra til at han har større mulighet til å få den egenskapen som Zimmerman (2000) hevder er den viktigste egenskapen til mennesket.

I en studie som omhandlet lærevansker gjennomført av Grolnick og Ryan (1990) fant de blant annet at elever med lærevansker, (LD), hadde dårligere selvregulering i skolesammenheng enn sine medelever. I denne studien ble lærere blant annet spurt i hvilken grad de utøvde kontroll over elevene sine med den hensikt å få dem til å prestere bedre. Resultatene viste at lærerne utøvde mer kontroll over elever med lærevansker enn elever uten lærevansker: «Teacher ratings suggested that more control is provided to children with LD who are seen as

poorly motivated and as displaying behavioral problems, especially acting-out, in the classroom» (Grolnick & Ryan, 1990, s. 182). Basert på denne studien har elever med lærevansker dårligere selvregulering og blir samtidig mer kontrollert av lærerne gjennom skoledagen. Det er nærliggende å stille spørsmål om lærernes utøving av kontroll er hensiktsmessig for elevene. Kan det tvert imot være at denne kontrolleringen har negativ påvirkning på elevenes utvikling av selvregulering?

Med TIL-modellen som ramme blir lærere tvunget til å gi slipp på deler av den kontrollen de utøver på en vanlig skoledag og utfordret til å gi mer ansvar og frihet til elevene. Dette gjelder alle elever. De må ha tillit til elevens evne til selvbestemmelse og evne til å ta beslutninger fordi TIL-modellen tilrettelegger for selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette gir muligheter for alle elever, også eleven i denne studien med sine individuelt betingede utfordringer nettopp for selvregulering, til å utvikle sine evner til selvregulering.

#### **5.2.4 Lærers betingelser**

Empirien viser at det er noen betingelser som må være på plass for at læreren skal mestre sin rolle på TIL-dagen. Disse betingelsene påvirker indirekte elevens erfaringer med TIL-modellen. Det er for det første krevende for læreren å utvikle individuelle differensierte arbeidsprogram til TIL-dagen som i størst mulig grad skal gi elevene hennes mestringserfaringer. Empirien i denne studien viser for det andre til at læreren står mye alene i arbeidet med TIL-dagen, både i forkant og underveis på TIL-dagen. Det kan hevdes at å ha mye ansvar alene kan påvirke i hvilken grad læreren mestrer å lage differensierte arbeidsprogram til TIL-dagen. I hvor stor grad har læreren tid og ressurser til å følge opp eleven og bli bevisst mestringsleden hans som en ressurs? Funn i denne studien viser at eleven trenger støtte fra læreren gjennom hele dagen. I hvilken grad ligger forholdene til rette for at læreren skal kunne gi eleven tilpasset opplæring i fag og også tilpasset opplæring i selvregulering? Kan det gjøres noen grep fra ledelsen ved skolen slik at læreren kan få bedre forutsetninger for å utøve sin rolle på TIL-dagen?

Lærers betingelser for å mestre sin lærerhverdag går langt utover rammene av TIL-modellen. Rammebetingelsene til læreren vil også påvirke hennes evne til å lykkes med sin rolle. Hun må blant annet gjennomføre vanskelige samtaler med elevenes foreldre og rette seg fortløpende etter bestemmelser fra skolemyndigheter, både lokalt og nasjonalt. Elever og lærere påvirkes av samfunnsmessige forhold som utgjør rammebetingelser for skole og opplæring. Dette gjelder både bestemmelser fra sentrale myndigheter men også andre mer



lokale forhold, som for eksempel hvilken holdninger som eksisterer om skolen (Engelsen, 2012). Hva kjennetegner de etablerte samarbeidsstrukturene ved skolen? Hvilken spesialpedagogiske kompetanse finnes på skolen og på hvilken måte benyttes den? Hva er gjeldende politikk fra myndighetene angående lærertetthet i skolen? Dette og denne diskusjonen går langt utover TIL-modellens og denne oppgavens rammer.

Forskning viser, blant annet fra Skaalvik og Skaalvik (2007), at en høy andel lærere viser tegn på utbrenthet. Skaalvik og Skaalvik fant en sterk sammenheng mellom mestringsforventning og utbrenthet hos lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Samtidig har studier vist en sammenheng mellom læreres mestringsforventning og elevers læring. Ross (1992) fant at elevers læring var større i klasserom hvor læreren hadde høy mestringsforventning sammenlignet med klasserom hvor læreren hadde lav mestringsforventning. Dette understreker viktigheten av betingelsene og forutsetningene til læren og hvordan de indirekte vil påvirke elevens og de andre elevenes læring. Det er å håpe at læreren ikke opplever tidspress og utfordringer i sin arbeidshverdag som så krevende at hun ikke har kapasitet til å gi eleven den støtten han behøver for å kunne utvikle selvregulering. Det vil gagne eleven at læreren har høy mestringsforventning og finner jobben meningsfull.

### **5.2.5 Avsluttende kommentar**

Evne til selvregulering er en av egenskapene som kjennetegner agent i eget liv (Bandura, 2006). Ved å være agent i eget liv vil elever lettere kunne mestre utfordringer de vil møte framover, både i skolehverdagen og ellers i livene sine. Norsk skole bør gjøre sitt ypperste for at alle elever utvikler selvregulering og der igjennom får mulighet til å bli agenter i egne liv. Skaalvik og Federici hevder skolens viktigste oppgave er å nettopp gi barn og unge denne muligheten (Skaalvik & Federici, 2015).

Spørsmålet blir om dagens skole gir gode rammer for at lærere kan støtte elever i deres utvikling av å bli agenter i eget liv. En skole og et skolemiljø som gir elever trygghet og bidrar til mestring vil være positivt for utviklingen til eleven i denne studien, som for alle andre elever. Gjennom Kunnskapsløftet forplikter norsk skole seg til å bidra til positiv utvikling for barn og unge og forberede dem på voksenlivet:

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 1).

Selv om norsk skole på et ideelt plan skal bidra til å utjevne sosiale og kulturelle forskjeller er ikke dette realiteten (Bakke, 2016). Hvilken skole vil eleven i denne studien oppleve i framtida? Hvilke ressurser vil den norske skolen kunne tilby eleven? I studiens teorikapittel redegjorde jeg for spesialpedagogiske perspektiver. De siste årene har det vært en nokså ensrettet tendens, både politisk og faglig, til å ha fokus på systemperspektivet innenfor spesialpedagogikken. Jeg vil hevde at det er lite gunstig for elever med spesielle behov at læreren og andre ikke tar inn over seg individperspektivet også. En elev med et spesielt behov *har* et spesielt behov og en iboende vanske, som ikke skal feies under teppe, men tas på alvor. I NOU 2003:16 *I første rekke* ble det, som nevnt i studiens teoridel, foreslått å fjerne paragrafen om retten til spesialundervisning fra opplæringsloven (NOU 2003: 16). Dette ble som vi vet aldri gjennomført. Men tendensen med å nedprioritere spesialpedagogikk er der fortsatt og i den siste tiden har det vært diskusjoner knyttet til om norsk skole trenger spesialpedagogikk og spesialpedagoger. Hvilke rettigheter vil eleven i denne studien ha og hvilke vilkår vil norsk skole gi han til å oppleve mestring og rustes til voksenlivet?

Mange mener at norsk skole preges av for stor grad av testing og prestasjonspress enn det som er heldig for barn og unge. Realiteten er at både internasjonal og nasjonal forskning viser at elever på ungdomstrinnet opplever skolen som prestasjonsorientert (Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Et læringsmiljø som er prestasjonsorientert vektlegger elevers resultater og prestasjoner og slike miljø preges ofte av sammenligning elever i mellom. Et læringsmiljø som er læringsorientert kjennetegnes derimot av fokus på innsats, individuell framgang og forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Mange elever opplever et høyt prestasjonspress i skolen (Skaalvik & Federici, 2015). Forskning fra Skaalvik og Skaalvik (2011) viser at elevers oppfatning av målstrukturen i skolen som prestasjonsorientert øker med økende alder. Innfrir norsk skole da det den forplikter seg til i sitatet fra Kunnskapsløftet ovenfor? Hva skjer hvis elever begynner å måle sin egen verdi som menneske etter hvilke faglige prestasjoner de oppnår? Hva skjer hvis unge får en innstilling om at feiler du i utdanning så feiler du i livet? Hvor er skolen og samfunnet på vei da?

TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering kan bidra positivt for øving i selvregulering for eleven i denne studien. Forskning viser at barn som mestrer selvregulering har bedre forutsetninger for å klare seg bra senere i livet enn andre (Jakobsen, 2015). Eleven viser stor mestringsglede ved mestring og denne gleden kan fungere som en ressurs for eleven. Det å ta utgangspunkt i mestringsgleden kan være veien mot utvikling av selvregulering og agent i

eget liv for han, forutsatt at læreren hans er bevisst ressursen og gir han støtte for konsentrasjon, mestring og selvbestemmelse.

Konsentrasjonsvansker og hyperaktiv impulsatferd/mangelfull hemming vil skape utfordringer i skolen for eleven også framover. Han har et behov for å få fortsette med å øve seg på selvregulering, som er så vanskelig for han. Ved bruk av TIL-modellen tvinges læreren til å bidra med tilpasset opplæring i fag og også til å gi eleven tilpasset opplæring i selvregulering. For denne eleven har TIL-modellen en verdi.

## Litteratur

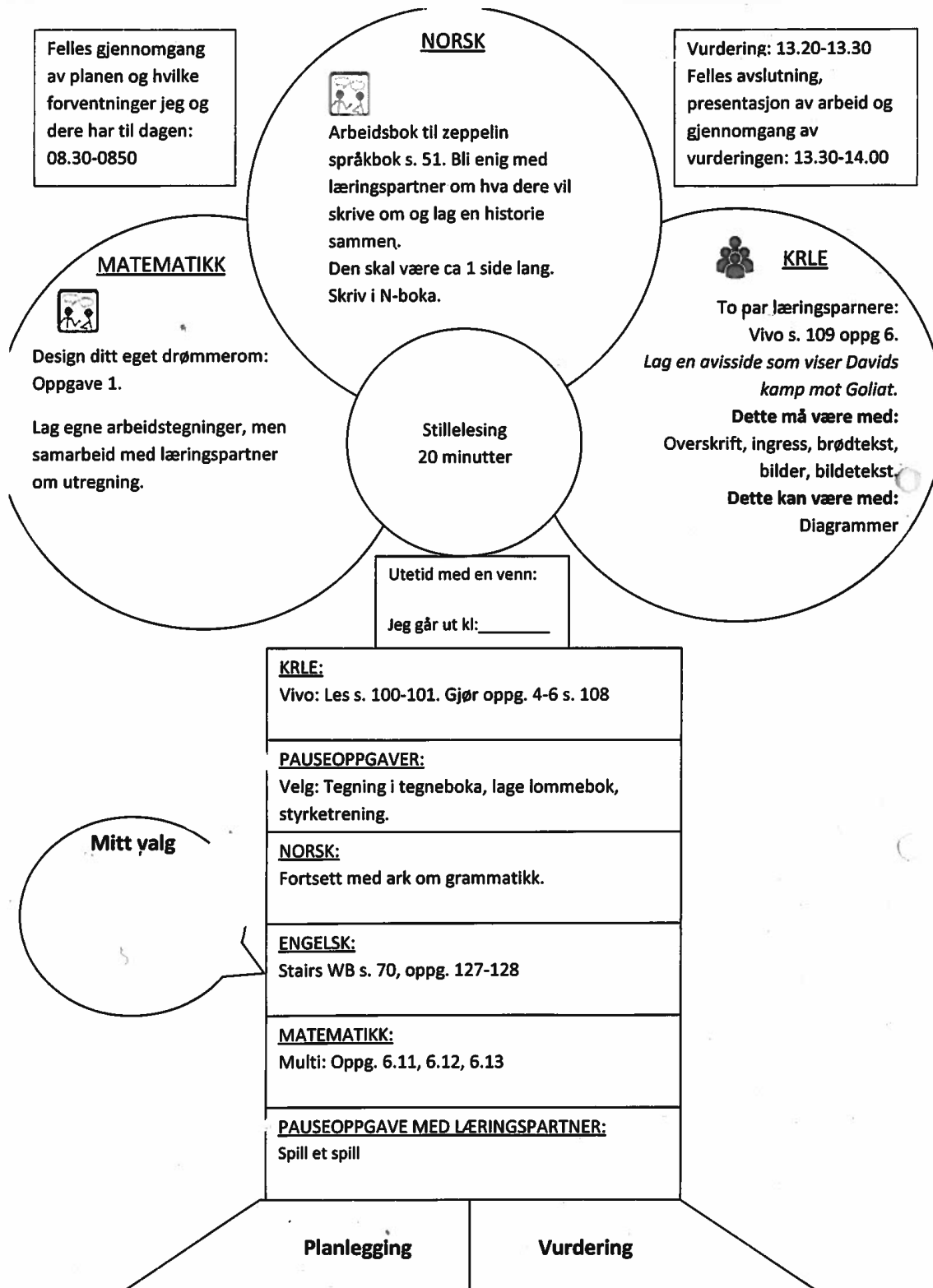
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Jourden, F.J., & Sarason, I.G. (1991). Self-Regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941-951. doi: 10.1037/0022-3514.60.6.941.
- Bandura, A., & Vandenbos, G.R. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi: 10.1037/0003-066X.44.9.1175.
- Bakke, J. (2016). Spesialpedagogikkens strukturdualitet. I R. Hausstätter, & S.M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s.52-66). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *SPELALPEDAGOGIKK* (5.utg., s.33-58). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: brain, cognition, and development*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2015). Nova Scotia Teachers' ADHD Knowledge, Beliefs, and Classroom Management Practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), 3-21. doi: 10.1177/0829573514542225
- Bong, M. (2001). Role of Self-Efficacy and Task-Value in Predicting College Students' Course Performance and Future Enrollment Intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 553-570. doi: 10.1006/ceps.2000.1048.
- Bryhn, G. (2009). AD/HD - utredning, diagnostikk og behandling. I G. Strand (Red.), *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi - en grunnbok* (2. utg., s.11-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: Care, Health and Development*, 36(4), 455-464. doi: 10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01.
- Duvner, T. (2004). *AD/HD. Impulsivitet. Overaktivitet. Konsentrasjonsvansker*. (i.e. Ny utg.), Oslo: Damm.

- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Engelsen, B.U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- Hva, hvordan, hvorfor?* (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7,117-140. doi: 10.1177/001872675400700202.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 634–645.
- Gagne, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi:10.1002/job.322
- 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.
- Holmen, N. (2016). ADHD. I E. Bru, E.C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.176-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, S.E. (2015). *Selvregulering er grunnmuren for læring*. Hentet 1.06.15, fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi/2015/01/selvregulering-er-grunnmuren-laering>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet 20.05.16 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Loe, I.M., & Feldman, H.M. (2007). Academic and Educational Outcomes of Children With ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654. doi: 10.1093/jpepsy/jsl054.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.9-14). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V.L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet 20.05.16 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- O'Regan, F.J. (2005). *ADHD, The SEN series*. London: Continuum.
- Olsen, M.I., & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Teori og tiltak. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. I M. Maehr & P.R. Pintrich (Red.), *Advances in Motivation and Achievement (vol.10)*. (s.1-49). New York: JAI Press.

- Patall, E.A., Cooper, H., & Wynn, S.R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896-915. doi:10.1037/a0019545
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A.M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. doi: 10.1037/a0023311
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I P.R. Pintrich, M. Zeidner & M. Boekaerts (Red.), *Handbook of self-regulation* (s.451-502). San Diego, California: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi: 10.1007/s10648-004-0006-x.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaususstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ross, J.A. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65. doi: 10.2307/1495395
- Schunk, D.H. & Mullen, C.A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. I S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Whyllie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* ( s. 219-235). New York: Springer.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, (2), 4-17.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Federici, R.A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, (3), 11-15.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *SPESIALPEDAGOGIKK* (5.utg., s.17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A.H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Wigfield, A., & M. Karpathian. (1991). Who Am I and What Can I Do? Children's Self-Concepts and Motivation in Achievement Situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233-261.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. I M.Boekarts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s.13-39). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-regulated Learning and Academic Achievement: an Overview and Analysis. I B.J. Zimmerman & D.H. Shunk (Red.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2.utg., s.1-37). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance. An Introduction and an Overview. I B.J. Zimmerman, D.H. Schunk & P.A. Alexander (Red.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s.1-12). New York: Routledge.

Vedlegg 1: TIL-modellen (Sidsel Skaalvik, 1988)





Vedlegg 2: Vurderingsskjema TIL-modellen (utarbeidet av Marit Uthus)

Min egen vurdering - 17. februar – uke 7				
Navn:				
Hvor godt fornøyd er jeg med mitt bidrag, oppgavene og det ferdige arbeidet i dag?				
				Forklar hvorfor du har krysset som du har gjort:
Min innsats:				
Min arbeidsro				
Samarbeid med læringspartner og evt andre:				
Passe på at jeg fikk tid til det jeg hadde planlagt:				
Hvor mye var det å gjøre i dag?				
Hvor vanskelig var det i dag?				
Orden på fingene mine/plassen min:				
Hvor fornøyd er jeg med dagen:				

4A

4B

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD på prosjekt, Marit Uthus

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

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

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

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

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

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

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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



Trondheim 14.08.2015

---

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

---

Til foreldre/foresatte

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

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

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

Denne forespørselen angår elever forskningsgruppen.

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

### **Gjennomføring**

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

### **Frivillig deltakelse**

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

For å følge elevenes erfaringer på de nevnte områdene over tid, vil vi gjennomføre flere spørreundersøkelser i løpet av skoleåret. Elevene får derfor et kodennummer som noteres på spørreskjemaet hver gang de besvarer dette. Forskerne vil ikke ha tilgang til hvilke elever som har hvilket kodennummer, og dette gjøres utelukkende for å koble svarene fra de ulike undersøkelsene og gir ikke grunnlag for å identifisere enkeltelever.

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

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

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

Med vennlig hilsen prosjektleder

Marit Uthus



Førsteamanuensis

Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Mobil: 92650438

Mail: [Marit.Uthus@hist.no](mailto:Marit.Uthus@hist.no)

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

Navn på barn: \_\_\_\_\_

Signatur foreldre/foresatte: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_



Trondheim 14.08.2015

---

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

---

Til lærere

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

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

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

### **Gjennomføring**

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

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

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

### **Frivillig deltakelse**

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

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

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

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

Med vennlig hilsen prosjektleder

Marit Uthus



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

---

---

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

---

**(Signert av prosjektdeltaker, dato)**



## Vedlegg 6: Observasjonsskjema

### Observasjonsskjema for TIL-dag. Mellomtrinnet. Hanne Bergan

1-2-3: De tre fasene i selvregulering (Skaalvik og Skaalvik 2013)

4: Mestringsforventning

5: Lærers handlinger og uttalelser under oppstart, underveis og i vurderingsfasen.

Motivasjon, affektive reaksjoner og atferdstendens er sentralt å observere gjennom hele TIL-dagen.

#### Selvreguleringens 3 faser

1. Planleggingsfasen: 1a vurdering av oppgaven. 1b Selvvurdering 1c: Motivasjon 1d: Planlegge læringsaktivitet

2. Handlingsfasen: 2a Studieteknikk. 2b Selvobservasjon 2c Selvkontroll. 2d Sosial interaksjon

3. Selvrefleksjonsfasen: 3a Selvvurdering. 3b Affektive reaksjoner 3c Motivasjon

Hva	Spørsmål å stille meg selv	Objektivt: Hva ser jeg?	Subjektivt: hvordan forstår jeg dette?
1a, 1d	<p>-Setter eleven seg inn i hele blomsten og hvilke arbeidsoppgaver han står ovenfor eller bare setter han i gang?</p> <p>-Hvordan forholder eleven seg til læringspartner i planlegginga av dagen evt med lærer?</p>		
1c	<p>-Hvilke reaksjoner kan jeg evt spore hos eleven i det han får blomsten? Reagerer eleven med interesse på oppgaven han har fått?</p>		
1c	<p>-Setter eleven i gang med arbeidet med en gang han får blomsten?</p>		
1c	<p>-Gir eleven uttrykk for hvorfor han begynner på den oppgaven han begynner på, for eksempel at den er lettest? (spør eleven direkte).</p> <p>-Motivasjon: Er eleven opptatt av arbeidsoppgavene sine?</p>		

2a	<p>Teknikker for å utføre det som er planlagt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-notert på hver oppg på blomsten hvor langt tid eleven setter av til oppgaven.</li> <li>-spørre om hjelp hvis eleven står fast</li> <li>-skravere gjennomført arbeid</li> <li>-ta pause hvis det trengs (?)</li> </ul>		
2b	<p>-Er eleven bevisst tidsdimensjonen/progresjonen sin?</p> <p>-Inntar eleven noen ganger fugleperspektiv på egen aktivitet: hva har jeg gjort, hvor står jeg nå, hvor skal jeg? Med støtte fra lærer?</p>		
2c	<p>-Hvordan kontrollerer eleven seg selv (valgfrie aktiviteter/Kan-oppgaver, pauser, konsentrasjon, impulsive handlinger. Fokus på eget arbeid? )</p> <p>- Overganger: kommer eleven raskt i gang etter for eksempel pause eller når han begynner med ny oppgave?</p>		

2d	<p>-Hjelpesøkende atferd: når tar eleven kontakt med lærer?</p> <p>-Hvordan tar han kontakt med lærer?</p> <p>-Hvordan foregår samarbeid med læringspartner, hvordan foregår kommunikasjonen dem imellom?</p> <p>-Tar eleven initiativ til samarbeid? Hvordan gjør han det, når, passer det?</p> <p>-Tar lærer eller læringspartner kontakt med eleven? Hvordan gjør de det?</p>		
3a	<p>Uttrykker eleven noe underveis, for eksempel «dette er vanskelig» «Dette klarer jeg ikke»</p> <p>Hvordan forholder eleven seg til vurderingsskjemaet, og hva uttrykkes her?</p>		

	<p>Sammenlikner eleven seg med andre? Er han opptatt av deres prestasjoner?</p>		
3b	<p>Uttrykker eleven følelser av positiv eller negativ valør på grunnlag av eget arbeid, enten gjennom dagen eller til slutt?</p>		
3c	<p>Er eleven generelt positiv eller negativ underveis? (dette påvirker motivasjonen/utholdenheten underveis.)</p> <p>Atferd: Hvilken atferd er å spore hos eleven? Ser han ut til å gi opp? Driver han seg selv framover?</p> <p>Gir eleven noen affektive reaksjoner underveis knyttet til hvordan han synes TIL-dagen er?</p> <p>Hvilke følelser er å spore hos eleven?</p>		

4	Gir eleven uttrykk for om han tror han vil klare dagens arbeidsoppgaver?		
4	Får eleven oppmuntringer fra læreren eller medelever som bygger opp tro om egen mestring??		
4	Ser det ut som eleven mestrer læringsaktivitetene?		
4	Mestrer eleven med eller uten støtte?		
4	Ser det ut som eleven får mestringstro av å se andre elever mestre		

Hva	Spørsmål å stille meg selv	Objektivt: Hva ser jeg?	Subjektivt: Hvordan forstår jeg dette?
5a Lærers handlinger og uttalelser. Ved oppstart:	Hvordan introduserer læreren dagen?		
5b.Lærers handlinger og uttalelser. Underveis:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Stimulerer læreren elevens motivasjon med oppmuntrende ord?</li> <li>- «Ser» lærer eleven gjennom dagen?</li>   <li>-Stimulerer lærer eleven til selvrefleksjon, ved for eksempel å stille spørsmål?</li> </ul>		

5c.Lærers handlinger og uttalelser. I vurderingsfasen:	Sammenligninger? Refleksjonssamtale?		
--	---	--	--



## Vedlegg 7: Intervjuguide elev

### **Intervjuguide elev.**

#### **Innledning**

Da skal vi snakke litt sammen om TIL-modellen. Du har sagt ja til å svare på noen spørsmål om hvordan du synes det er å bruke TIL-blomsten. Vi snakker sammen fordi jeg skal lære mer om hvordan elever synes det er med TIL-dag. Jeg er veldig takknemlig for at du hjelper meg med det! Jeg tar opp samtalen vår på bånd. Det er fordi jeg ikke klarer å skrive ned alt vi snakker sammen om her og nå. Det er bare jeg som skal høre på det etterpå og det jeg tar opp skal jeg slette når jeg har skrevet ferdig oppgaven min. I oppgaven jeg skal skrive etterpå bruker jeg verken ditt eller skolen sitt navn, så ingen vil få vite hvem du er.

Du kan når som helst i samtalen si at du ikke vil at vi skal fortsette mer. Du kan også be om en pause. På spørsmålene jeg stiller deg er det ingen riktige svar, husk på det! Det er du som vet best. Du svarer det du vil og du har god tid til å tenke deg om hvis du vil det.

Er det noe du lurer på? Du kan også spørre underveis hvis du kommer på noe. Da setter vi i gang.

#### **Hoveddel**

Kan du fortelle litt om deg selv? Hva liker du å gjøre når du ikke er på skolen?

Hvordan har du det på skolen? Har du venner på skolen? I klassen? Hvem? Hvordan synes du friminuttene er?

Hvordan synes du det er å jobbe med oppgaver i timene på skolen?

Hvilket fag liker du best?

Hva er lett på skolen synes du?

Hva er vanskelig synes du?

#### **Generelt om TIL-dagen**

Kan du fortelle meg litt om hvordan du synes det er å ha TIL-dag?

Gleder eller gruer du deg? Hvorfor det? Er det morsomt eller kjedelig? Hvorfor det?

Hva er det du liker best med TIL-dagen? Hvorfor det tror du?

Hva er det du liker dårligst med TIL-dagen? Hvorfor er det slik tror du?

Hva synes du er enkelt å få til på TIL-dagen?

Hva synes du er vanskelig å få til på TIL-dagen?

(planlegge, velge rekkefølge, komme i gang, passe tiden, be om hjelp, overganger, samarbeide, vurdere det arbeidet du har gjort)

Hvem er det som bestemmer mest på TIL-dagen? Hvorfor er det slik tror du?

Hva bestemmer læreren?

Hva bestemmer du?

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

Før du begynner å jobbe med oppgavene på TIL-dagen, hva tenker du da?

At det blir lett eller vanskelig?

At det blir morsomt eller kjedelig?

Når du får utdelt TIL-blomsten på starten av dagen og du skal planlegge TIL-dagen, hva gjør du da?

Når du skal starte med en oppgave, hva gjør du da?

Hvordan synes du det er å bestemme rekkefølgen på oppgavene selv?

Hvordan gjør du det da?

Bestemmer du rekkefølge på alt på forhånd, eller litt underveis også?

Når du jobber med en oppgave, vet du hva du skal gjøre neste?

Ev hvorfor ikke/hvorfor?

Hva gjør du for å vite det?

### **Gjennomføring av TIL-dagen**

Hvordan er det å gjøre oppgaver på TIL-dagen synes du?

Er det lett eller vanskelig? Morsomt eller kjedelig?

Hvordan synes du det er når du ikke får til en oppgave på TIL-dagen?

Bryr du deg om det? Hvordan da?

Får du lyst til å jobbe mer? Ja/nei - hvorfor er det slik tror du?

Hvordan synes du det er når du får til en oppgave på TIL-dagen?

Bryr du deg om det? Hvordan da?

Får du ikke lyst til å jobbe mer? Ja/nei - hvorfor er det slik tror du?

Hva synes du om SKAL-oppgavene på TIL-dagen?

Mengde: Passe, for lite, for mye?

Vanskegrad: Passe, for lett for vanskelig?

Hva gjør du for å klare å bli ferdig med alle oppgavene?

Blir du ferdig med alle oppgavene noen ganger? Alltid?

Synes du det er lettere eller vanskeligere å arbeide på TIL-dagen enn andre dager?

Hva er lettere? Hva er vanskeligere? Hva er grunnen til det tror du?

Hva gjør du hvis du ikke får til en oppgave eller lurer på noe?

Hender det at læreren kommer bort til deg på TIL-dagen?

Når da? Hvorfor? Når du ber om hjelp? Hva gjør læreren da?

Ofte? Sjelden?

Får du den hjelp fra læreren som du ønsker deg da? Ev. hvorfor ikke tror du?

Hva tenker du hvis du ser at andre elever i klassen din får til oppgaver?

Blir du glad, for da ser du at du også kan du også få det til?

Blir du lei deg eller stressa, fordi da må du også få det til?

Hvis du tenker på en vanlig dag og TIL-dagen, hvilken av disse dagene er du mest stressa?

Hvorfor er det slik tror du?

På skjemaet som dere fyller ut på slutten av TIL-dagen (ha med skjemaet) står det ”du leser det som står om innsats der”.

Hva betyr innsats her tror du?

Hvordan er din innstas på TIL-dagen synes du?

Gjør du så godt du kan på TIL-dagen, eller kunne du gjort det enda bedre?

Hvorfor er det slik tror du?

Tenker du mye på de andre elevene i klassen på TIL-dagen? Hva tenker du om dem da?

Tenker du noen ganger på om de andre elevene i klassen din får til oppgavene?

Er det viktig for deg å få til det samme som de andre, eller bryr du deg ikke så mye om det? Hvorfor er det slik tror du?

På TIL-dagen har du jo en læringspartner. Hvordan synes du det er å samarbeide?

Hva er lett?

Hva er vanskelig?

Hva er dere enige om?

Hva er dere uenige om?

Synes du det er lettest å gjøre oppgaver sammen med læringspartner eller alene?

Hvorfor er det slik tror du?

Hvordan synes du det er å få bestemme selv når du skal ha pause?

Når pleier du å ha pause? Hvorfor det?

Klarer du å passe tiden synes du? Hvorfor, ev. hvorfor ikke?

Når du arbeider med oppgavene på TIL-dagen, hvordan synes du det er å konsentrere seg da?

Tenker du på oppgaven eller på andre ting? Hvorfor er det slik tror du? Hva gjør du da?

Synes du at de andre elevene forstyrrer deg i arbeidet?

Tror du at du forstyrrer andre elever?

På TIL-dagen, og andre dager også, må dere være stille og arbeide og ikke forstyrre andre elever. Hvordan synes du dette er? Er det lett eller vanskelig? Morsomt eller kjedelig?

Hvordan er læreren din mot deg synes du?

Synes du det er noen forskjell på hvordan læreren er mot deg en vanlig dag og en TIL-dag?

Ev. hvordan da? Gjør læreren noe annerledes? Hvordan da?

Har læreren mer eller mindre tid til deg synes du?

Er det noe læreren gjør som du blir veldig glad av?

Ros? Fine ord? Hva synes du om det?

### **Vurdering av TIL-dagen**

Når du er ferdig med TIL-dagen så pleier du å fylle ut dette skjemaet (peke):

Er det noe spesielt du tenker på når du gjør dette?

Hva tenker du når du vurderer – så peke/vise til de ulike kriteriene på skjemaet?

Når TIL-dagen er over, pleier du da å være fornøyd med det du har gjort, eller skulle du ønske du fikk gjort enda mer?

### **Avslutning**

Oppsummere litt av det vi har snakket om.

Spørre eleven om det er noe mer han har lyst å fortelle meg eller noe han lurer på.

Takke eleven for at han var så grei og snakket med meg.

### Oppfølging-/avklaringsutsagn

Hva mener du med det tror du? Kan du si noe mer om det? Mener du at... ? Betyr det at?

Kan du prøve å forklare meg litt mer?

Hvorfor, hvorfor ikke?

Hvordan synes du det er? Hva synes du om det? Hva tenker du om det? Hvordan opplever du det?

Er det enkelt eller vanskelig?

## **Intervjuguide lærer.**

### **Innledning**

- Informere om bakgrunn, formål og ønsker med samtalen (dine praksiserfaringer). Gjenta informasjon gitt tidligere angående lydopptak, taushetsplikt, anonymitet og retten til å trekke seg. Avklare eventuelle spørsmål. Klargjøre rammene for samtalen. Ufarliggjøre situasjonen. Formidle at enkelte av spørsmålene er nokså detaljerte, og at det er forståelig om hun ikke har svar å komme med på alle. Hun har tross alt «hele klassen å holde styr på».
- Minne om at det er lærerens praksiserfaringer jeg er ute etter, på godt og vondt og ingen fasitsvar.

### **Hoveddel**

#### **1. Lærers bakgrunn**

- Kan du fortelle litt om deg og din bakgrunn? (Alder, utdanning, yrkeserfaring).

#### **2. Elevgrunlaget i klassen hennes**

- Kan du beskrive klassen din, elevmangfoldet? Faglig. Sosialt. Spredning?

#### **3. Erfaringer med TIL-modellen så langt**

- Hvis du skulle forklart TIL-modellen til en kollega som ikke kjenner til den, hva ville du sagt da?
- Kan du fortelle om erfaringene dine med TIL-dagen så langt?
  - Hvilke positive erfaringer gjør du deg når dere har TIL-dag? (både i forberedelse, underveis, og i etterarbeid. Husk oppfølging!).
  - Hvilke utfordringer erfarer du når dere har TIL-dag? (både i forberedelse, underveis, og i etterarbeid. Husk oppfølging!).
- Hvilke muligheter ser du for elevene med TIL-modellen?
- Hvilke utfordringer ser du for elevene med TIL-modellen?

#### **Spesialundervisning**

- Har du noen elever som får spesialundervisning?
- Får elevene spesialundervisning denne dagen? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Hvordan erfarer du eventuelt at dere kan implementere spesialundervisning inn i TIL-dagen?
- Hvordan erfarer du eventuelt at eleven opplever spesialundervisningen denne dagen versus andre dager?

#### **Lærers rolle**

- Kan du beskrive din egen lærerrolle på TIL-dagen?

- Hvordan tror du elevene oppfatter deg på TIL-dagen?

#### 4. Fokuselev: inn på den aktuelle eleven

- Hvordan vil du beskrive eleven?
- Opplever du at eleven trives på skolen?
- Hvilke styrker har denne eleven?
- Hvilke utfordringer har denne eleven?
  - Faglig, sosialt?

#### 5. Fokuseleven på TIL-dagen

- Hvilken oppfatning har du av eleven på TIL- dagen?
  - Hvilke forskjeller merker du eventuelt fra andre dager? (i læringsaktivitetene; konsentrasjon, oppmerksomhet, fokus, sosialt, trivsel, trygghet, stress, lærer-elev relasjon, elev-elev relasjon).
  - Hva ser du på som elevens største utfordring på TIL-dagen? (Og, hvilke tanker har du rundt at dette er den største utfordringen?)
  - Ser du noen muligheter TIL-modellen gir eleven?
- Mestring
    - Hvordan opplever du at eleven mestrer skolehverdagen en vanlig dag?
    - Kan du si noe om/beskrive elevens mestring på TIL-dagen?
    - Ved oppstart på TIL-dag, gir eleven uttrykk for at han selv tror han vil klare dagens arbeidsoppgave? Hvorfor? Hvorfor ikke tror du? Hva tror du skal til?
    - Hva er det eleven ikke mestrer så godt denne dagen, og hvorfor er det slik tror du? (Hva er utfordrende). Noe du kan gjøre for å støtte oppunder elevens mestring?
    - Hva mestrer eleven denne dagen? Hvorfor er det slik tror du? Hva gjør du?
    - Hvordan kan du se at eleven mestrer eller ikke mestrer?
    - Hvordan reagerer eleven på å se at medelever mestrer?

#### (Stikkord til støtte for oppfølgingsspørsmål for hva eleven ikke mestrer og mestrer denne dagen

-selve kravene som ligger i TIL-modellen: samarbeid med læringspartner, velge rekkefølge, komme i gang, passe tiden, pauser ved behov, be om hjelp, overganger, vurdere eget arbeid realistisk.

-faglig; mestring av selve arbeidsoppgavene

-sosialt; arbeidsro, blir regnet med, inkluderer andre elever

-konsentrasjon, fokus på eget arbeid, eller opptatt av andre, sammenligner seg)

- Planlegging og tilrettelegging ++



- Kan du beskrive hvordan TIL-dagen planlegges? Er det noe spesielt du må tenke på for denne eleven? (Tilpasning av arbeidsoppgaver, mengde, vanskegrad)
- Er det noe samarbeid mellom deg og spesialpedagog/assistent?
- Kan du beskrive elevens samarbeid med læringspartner? (Eventuelt følge opp med hva gjør du for at eleven skal samarbeide med læringspartner?)
- Når du «går innom eleven» i løpet av arbeidsøktene, kan du beskrive hva du gjør eller sier til eleven da?
- Hvordan tror du eleven erfarer relasjonen til deg og andre lærere/spesialpedagog/assistent på trinnet denne dagen? Hvorfor er det slik tror du?

## 6. De tre fasene i selvregulering:

### a. Planleggingsfasen.

- Hvordan reagerer eleven når han får utdelt TIL-blomsten sin på starten av dagen?
  - Motivasjon /følelsesmessig reaksjon når han får blomsten?
- Hvordan opplever du eleven i oppstarten? (raskt i gang, planlegging eller bare rett på selve arbeidet?)
- Hvordan opplever du samarbeidet mellom eleven og læringspartner i planleggingen av dagen?

### b. Handlingsfasen

- Hvordan synes du generelt eleven arbeider gjennom TIL-dagen?
  - Fokus på egne arbeidsoppgaver/konsentrasjon, forstyrrer han andre, blir eleven forstyrret av andre?
  - Har du inntrykk av om eleven spør om hjelp hvis han står fast? Hvordan forstår du det? Eventuelt hva skal til tror du?
  - Hvordan håndterer eleven overganger?
  - Hvordan forholder eleven seg til egen progresjon denne dagen? (får eleven hjelp fra andre til å regulere/observere dette? Passe tida? Har han kontroll underveis på hvor mye arbeid gjort/hvor mye gjenstår?)

### c. Vurderingsfasen

- Har du erfart om eleven uttrykker følelser av positiv eller negativ valør på grunnlag av eget arbeid, enten gjennom dagen eller til slutt?
  - Har du inntrykk av om han sammenlikner seg med andre medelever? (Hvordan forstår du det? Evnt når? Hvordan? Hvorfor tror du?)
  - Sett under ett, er eleven generelt positiv eller negativ?
  - Hvis du vet: Hvilket forhold har eleven til vurderingsskjema? Opplever du at han vurderer seg selv realistisk? Tar han det på alvor? Positiv, negativ?

## 7. Til slutt:

- Hvilke klare muligheter erfarer du at TIL-modellen kan ha for elever som har ADHD?
- Hvilke klare utfordringer erfarer du at TIL-modellen kan ha for elever som har ADHD?

### **Avslutning**

- Oppsummering av samtalen.
  - Spørre vedkommende om det er noe annet hun ønsker å snakke om eller ta opp.
  - Formidle at hun gjerne må ta kontakt i ettertid hvis det er noe hun lurer på.
- Takk.

### **Liste på eget ark med eventuelle oppfølgingsspørsmål**

Hvordan da?

Hvorfor tror du det er slik? Hva gjør du? Hva skal til?

Hva mener du med det tror du? Kan du si noe mer om det? Mener du at...? Betyr det at?

Kan du prøve å forklare meg litt mer? Kan du gi et eksempel på det?

Hvorfor, hvorfor ikke?

Hvordan synes du det er?

## **INFORMASJON OG SAMTYKKE OM FORSKNINGSPROSJEKT:**

### **«Selvregulering, faglig selvvurdering og motivasjon»**

#### **Til lærere**

Mitt navn er Hanne Bergan. Jeg er masterstudent ved NTNU. Våren 2016 skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave. Masteren min er en del av det allerede pågående prosjektet «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen», som dere allerede er i gang med i din klasse, med Marit Uthus som prosjektleder.

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

Temaet for oppgaven min er elevers motivasjon og mestring knyttet til skolearbeid. Målet med min oppgave er å få kunnskap om elevers erfaringer rundt dette. Jeg ønsker å få fram enkeltelevers tanker og opplevelser av enkelte aspekter ved læringsmodellen elevene og dere lærere prøver ut. Mitt fokus er på læringsmodellens kriterier for selvregulering og faglig selvvurdering. Jeg ønsker å få innblikk i enkelte elevers opplevelser av disse; et innblikk i muligheter og utfordringer. For å oppnå dette ønsker jeg blant annet å intervju deg.

#### **Gjennomføring**

Intervjuet vil mest sannsynlig gjennomføres i løpet av februar 2016. Det vil bli fokusert på selvregulering og faglig selvvurdering og hvordan du erfarer at utvalgte elever opplever disse to gjennom bruk av læringsmodellen. Datamaterialet vil registreres både i form av notater og lydopptak, som vil bli transkribert.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta. Undersøkelsen er anonym for alle parter. Det er også slik at jeg er avhengig av deltakelse for å få resultater. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bare forskere som er tilknyttet prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke bli presentert på

en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å identifisere den enkelte deltaker eller skole. Alt datamateriale vil bli makulert ved prosjektslutt.

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

**Kontaktinformasjon finnes under.**

Med vennlig hilsen

Hanne Bergan

Mastergradsstudent ved Pedagogisk institutt, NTNU.

Mailadresse: [hanneheg@stud.ntnu.no](mailto:hanneheg@stud.ntnu.no)

Mobil: 95026623

---

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

-----  
**(Signert av prosjektdeltaker, dato)**

## **INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKT: «Selvregulering, faglig selvvurdering og motivasjon»**

---

### **Til foreldre/foresatte**

Mitt navn er Hanne Bergan. Jeg er masterstudent på pedagogikk ved NTNU. Våren 2016 skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave. Masteren min er en del av det allerede pågående prosjektet «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen», som dere har fått informasjon om per post, med Marit Uthus som prosjektleder, (brev fra henne datert 14.08.2015).

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

Temaet for oppgaven er elevers motivasjon og mestring knyttet til skolearbeid. Målet med min oppgave er å få kunnskap om elevers erfaringer rundt dette. Jeg ønsker å få fram enkeltelevers tanker og opplevelser av enkelte aspekter ved læringsmodellen elevene og lærerne prøver ut. Det vil derfor være svært verdifullt for meg å ha en samtale med /intervjue ditt/deres barn. Jeg skal også gjennomføre intervju med barnas lærere.

### **Gjennomføring**

Samtalen gjennomføres sannsynligvis i løpet av februar 2016. Den vil utføres på skolen i skoletiden, tas opp på lydbånd og vare i maksimum 30 minutter.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig for det enkelte barn å delta. Barnet eller du/dere kan når som helst trekke ditt/deres samtykke underveis. Samtalen vil være konfidensiell og vil bli anonymisert. Som nevnt vil jeg også intervju barnas lærere. Da vil jeg stille spørsmål direkte om barnet og hans/hennes erfaringer med læringsmodellen. Med dette samtykket godkjenner du/dere at lærer uttaler seg om barnet.

Undersøkelsen er godkjent av Personvernombudet for forskning (NSD), og bare forskere som er tilknyttet prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker, klasse eller skole. Alle data vil bli makulert ved prosjektets slutt. Forventet prosjektslutt er 20.06.2016. Det er også slik at hvis du/dere eller barnet selv ønsker det, kan du/dere få lese gjennom eventuelle sitater jeg bruker i min masteroppgave.

**Jeg ber foreldre/foresatte som ønsker at sitt/sine barn skal delta om å fylle ut vedlagt svarslipp.**

Ta gjerne kontakt dersom du/ dere ønsker mer informasjon om oppgaven, ønsker å se spørsmålene jeg eventuelt skal stille ditt/deres barn eller har andre spørsmål. Det er også mulig å direkte kontakte prosjektets leder Marit Uthus, på mail: [marit.uthus@hist.no](mailto:marit.uthus@hist.no)

Med vennlig hilsen

Hanne Bergan

Mastergradsstudent ved Pedagogisk institutt, NTNU.

Mailadresse: [hanneheg@stud.ntnu.no](mailto:hanneheg@stud.ntnu.no)

Mobil: 95026623

**Jeg/vi ønsker at mitt/vårt barn skal delta i samtale om elevens mestring og motivasjon av egen læring.**

Navn på barn: \_\_\_\_\_

Signatur foreldre/foresatte: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_

Vedlegg 11: Godkjenning fra NSD på prosjekt, Hanne Hegg Bergan

**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  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.01.2016

Vår ref: 45666 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.11.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 06.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

45666	<i>Selvregulering, faglig selvvrdering hos elever som strever faglig, i lys av TIL-modellen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Uthus</i>
Student	<i>Hanne Hegg Bergan</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

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

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

*Avdelingskontoret / 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 kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmax@svt.uib.no*