

## Sammendrag

Denne studien handler om pliktoppfyllende høyt presterende elevers erfaringer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering. TIL-modellen er en praktisk didaktisk modell som har til hensikt å bidra til tilpasset opplæring, samt legge til rette for at elever kan være selvregulerte i egen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Formålet med studien har vært å beskrive, samt forsøke å få en forståelse for elevenes erfaringer, og på den måten vinne ny innsikt om selvregulering for pliktoppfyllende høyt presterende elever.

Studiens problemstilling er som følger: *«Hvilke erfaringer har fire pliktoppfyllende høyt presterende elever med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?»*

Problemstillingen er belyst med en empirinær tilnærming, gjennom semistrukturerte intervjuer med fire elever på mellomtrinnet. Da intervjuene ble gjennomført hadde elevene over ett års erfaring i å arbeide med TIL-modellen på en ukentlig basis.

Gjennom analyse og tolkning opp mot studiens teorigrunnlag, viste denne studien at pliktoppfyllende høyt presterende elever har positive erfaringer med selvregulering innenfor rammen av TIL-modellen. Elevenes utsagn gav inntrykk av at de liker å få bestemme selv, og viste at selvbestemmelse er en forutsetning for å kunne være selvregulert i egen læringsprosess. Samtidig viste analysene at elevene utfordres av sine egne høye standarder, og i å håndtere disse på en god måte – og dermed utfordres de også med selvreguleringen. Utfordringene med å bestemme selv gjør at lærerstøtte står sentralt for at disse elevene skal kunne lykkes med å være selvregulert i egen læringsprosess.

TIL-modellen legger til rette for lærerstøtte og støtte til selvrefleksjon – både i forhold til hva som blir vanskelig med å bestemme selv, og hvordan håndtere det, i de ulike fasene som selvregulert læring består i. Dersom man tar i betraktning at prestasjonspress og stress i skolen har negative konsekvenser for elevenes mentale helse (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017b) – og tenker at selvbestemmelse og selvregulert læring utgjør en livskompetanse – kan det å lære å regulere egen læring innenfor TIL-modellens rammer, sees på som helseforebygging, ved at elevene utvikler evnen til å sette på bremsen i tide.

## Forord

Nå er en lang og krevende prosess ved veis ende. Denne masteroppgaven markerer slutten på studietiden, og det kjennes både deilig og litt skummelt. Inspirasjonen til denne oppgaven har bakgrunn i mine refleksjoner rundt egen lærerrolle – at jeg har et ønske om å ikke bare støtte mine fremtidige elever i å mestre det faglige, men også i å utvikle ferdigheter som gjør at de mestrer livet. Til tider har arbeidet med masteroppgaven vært utfordrende og frustrerende. Jeg har vært usikker, og jeg har tvilt på om mine avgjørelser har vært riktige. Samtidig har prosessen også vært lærerik og interessant. Jeg har fått innblikk i, og lært mye om et tema jeg synes er veldig spennende – selvregulering.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter. Uten Ada, Kajsa, Mats og Emma hadde det ikke blitt noen masteroppgave. Jeg setter stor pris på at dere takket ja til å være med! Videre vil jeg takke min veileder Marit Uthus. Uten din omtanke, forståelse, gode tilbakemeldinger, engasjement, motivasjon og oppriktige støtte hadde det heller ikke blitt noen master. Jeg er utrolig takknemlig – du er mitt forbilde! Dernest vil jeg takke min biveileder, Øyvind Kvello, for gode faglige innspill. Så vil jeg takke Mari, som har vært en enorm støtte gjennom hele prosessen. Takk for at du alltid har tid til meg, takk for tanker og innspill, og takk for korrekturlesing. Videre vil jeg takke to av mine søstre; Hanne og Vilde. Takk for at dere har troen på meg. Takk for gode samtaler og oppbakking. Så vil jeg takke Kari Anne for all teknisk støtte, du har spart meg for mye irritasjon. Og, takk til min hund, Kaos, for varme tær under hele masteroppgaven.

Fride Karoline Selbyg

Trondheim, April 2018

## Innhold

Sammendrag	I
Forord	II
1 Innledning	1
2 Studiens teorigrunnlag	3
2.1 Skolens målstruktur og elevenes målorientering	3
2.2 Attribusjon	4
2.3 Selvverd og overstreberer	5
2.4 Selvbestemmelse	7
2.5 Mestringsforventning	8
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 Intervju som metode	17
3.3 Intervju med barn	17
3.4 Utforming av intervjuguide	18
3.5 Intervjugjennomføring	19
3.6 Transkribering	20
3.7 Analyseprosessen: koding og kategorisering	21
3.8 Forskerens rolle og forforståelse	23
3.9 Kvalitet	24
3.10 Etiske betraktninger	25
4 Empiri	26
4.1 Å bestemme selv – en mulighet	26
4.2 Å bestemme selv – en utfordring	29
4.3 Selvregulering	32
4.3.1 Planlegging	32
4.3.2 Gjennomføring	34
4.3.3 Vurdering	39
4.4 Voksenstøtte	43
4.5 Elevsamarbeid	45
5 Oppsummering og drøfting	48
5.1 Oppsummering	48
5.1.1 Å bestemme selv – en mulighet	48
5.1.2 Å bestemme selv – en utfordring	49

5.1.3	Selvregulering	49
5.1.4	Voksenstøtte	51
5.1.5	Elevsamarbeid	51
5.2	Drøfting av hovedfunn	52
5.2.1	Selvbestemmelse	52
5.2.2	Selvregulering	54
5.2.3	Voksenstøtte	56
5.2.4	Elevsamarbeid	59
5.3	Avsluttende kommentar	59
6	Litteratur	61
	Vedlegg 1: TIL-modellen (Sidsel Skaalvik, 1988)	I
	Vedlegg 2: Vurderingsskjema TIL-modellen	II
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD på prosjektet	III
	Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkebrev til foreldre	V
	Vedlegg 5: Intervjuguide	VII

## 1 Innledning

Dagens barn og unge blir ofte betegnet som «generasjon prestasjon». Prestasjonspresset i dagens storforlangende samfunn er endeløst, men det er prestasjonspresset i skolen de unge opplever som sterkest (Skaalvik & Federici, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2017b). Folkehelseinstituttet (2014) anslår at 15-20 prosent av barn og unge til enhver tid har nedsatt funksjon på grunn av psykiske helseproblemer, og omtaler dette som et stort helseproblem for samfunnet. I Ungdata rapporten fra 2017, kommer det frem at stressymptomer er den mest utbredte psykiske helseplagen blant ungdomsskoler (Bakken, 2017), og i rapporten «Stress i skolen» konkluderes det blant annet med at «langvarig negativt stress kan ha alvorlige helsekonsekvenser» (Lillejord et al., 2017, s. 40). Skaalvik og Skaalvik (2017b) peker på at skolen har utviklet seg i retning av en prestasjonsorientert målstruktur, og viser at høyt prestasjonspress har negative konsekvenser for elevenes mentale helse.

I opplæringslovas (1998) § 1-1 står det nedfelt at skolen skal være et sted der elevene får utviklet de ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for at de skal kunne «meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Livsmestring er med andre ord et overordnet mål for elevenes utdanning. I den nye overordnede delen av læreplanverket som ble fastsatt 1. september 2017, er «folkehelse og livsmestring» dessuten anbefalt som et fagovergripende tema (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skaalvik og Federici (2015) hevder at skolens viktigste oppgave er å fremme selvstendighet og evne til å ta styring over eget liv, og på den måten ruste elevene for fremtiden. Evne til selvregulering er en av egenskapene som kjennetegner det å ta styring og opptre som agent i eget liv (Bandura, 2006), og er av betydning for senere livsmestring, ettersom læring av nye ferdigheter senere i livet, og i arbeidslivet, er et resultat av evne til selvregulering (Hopfenbeck, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Denne studien er blitt gjennomført innenfor rammene av prosjektet «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen», som omhandler elevers motivasjon og trivsel i skolen gjennom praktisering av TIL-modellen. TIL-modellen er en praktisk didaktisk modell som blant annet har til hensikt å legge til rette for selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). I min studie ønsket jeg å rette fokuset mot pliktoppfyllende høyt presterende elever – elever som stiller høye krav til seg selv når det kommer til skolearbeidet, som er ambisiøse og som utfordres i å ikke overyte. For disse elevene er det viktig at selvreguleringen fungerer som en brems slik at de ikke presser seg for hardt. I studiens teorikapittel har jeg valgt å presentere begrepet overstreber (Covington, 1984, 1992). Dette begrepet er ikke ment som en «sann» betegnelse på elevene i

denne studien, men fordi det var det eneste teoretiske begrepet jeg fant som kunne dekke egenskapene til elevene jeg ønsket å ha fokus på, valgte jeg å ta det med.

Jeg var nysgjerrig på disse elevenes erfaringer med selvregulering og utformet derfor følgende problemstilling: *«Hvilke erfaringer har fire pliktoppfyllende høyt presterende elever med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?»*

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I oppgavens første kapittel, dette kapitlet, har jeg beskrevet bakgrunnen for studien og presentert problemstillingen. I det andre, gjør jeg rede for studiens teorigrunnlag. I det tredje, beskriver jeg oppgavens metodiske aspekter, hvilke valg jeg har tatt og hvorfor. I oppgavens fjerde kapittel presenterer jeg studiens funn, og belyser disse ved hjelp av noe teori. I det femte, oppsummerer jeg studiens hovedfunn og drøfter funnene i lys av teori på et noe mer overordnet nivå. Til slutt kommer jeg med en avsluttende kommentar.

## 2 Studiens teorigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere teori jeg mener står sentralt i forhold til denne studien og som kan fungere som et fundament for å belyse analysen av empirien, samt drøftingen. Jeg presenterer først teori om skolens målstruktur og elevenes målorientering før jeg legger frem teori om attribusjon. Videre kommer jeg inn på teori om selvverd og overstrebere. Deretter presenterer jeg teori om selvbestemmelse og mestringsforventning før jeg kommer inn på teori om selvregulering og selvregulert læring. Til slutt redegjør jeg for TIL-modellen.

### 2.1 Skolens målstruktur og elevenes målorientering

Selv om elever får antydninger om hva som vektlegges som viktig og verdifullt i skolen fra flere forskjellige hold, er det hovedsakelig de signalene den enkelte skole og den enkelte lærer sender om dette, gjennom en politisk styrt praksis, elevene mottar. Begrepet som brukes om signalene skolen sender er «skolens målstruktur» og det er vanlig å skille mellom to hovedtyper; prestasjonsorientert målstruktur og læringsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2013, 2015, 2017b).

Ved en prestasjonsorientert målstruktur er det elevenes prestasjoner og resultater som står i fokus. Det som fremheves som viktig og verdifullt er å jobbe mot å gjøre det bedre enn andre elever, klasser og skoler. Resultatene elevene oppnår verdsettes altså høyere enn innsatsen de legger ned, og elevene lærer at suksess sidestilles med å gjøre det bedre enn andre. Ved en læringsorientert målstruktur er det derimot det å søke mot å gjøre det bedre enn seg selv som står i fokus. Innsats og forståelse heller enn resultater fremheves som det som er viktig og verdifullt, og elevene lærer at suksess betyr mestring av individuelle mål (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2013, 2015, 2017b). «Forskjellen mellom disse målstrukturene kan beskrives som forskjellen mellom «å demonstrere kompetanse» (prestasjonsorientert målstruktur) og å «utvikle kompetanse» (læringsorientert målstruktur)» (Skaalvik & Federici, 2015, s. 14-15).

Skaalvik og Federici (2015) fant i en undersøkelse at elever på ungdomstrinnet og i videregående skole opplever et sterkt prestasjonspress i skolen, og at dette er av betydning for deres mentale helse. Skaalvik og Skaalvik (2017b) gjorde senere nye analyser, basert på det samme datamaterialet, for å se om de fant en direkte sammenheng mellom skolens målstruktur og elevenes mentale helse. De konkluderer med at en prestasjonsorientert målstruktur, uavhengig av elevenes faglige prestasjoner, er med på å øke prestasjonspresset i skolen og at dette har konsekvenser for elevenes mentale helse (Skaalvik & Skaalvik, 2017b, s. 54-60).

Skolens målstruktur har betydning for hvilken målorientering elevene utvikler. Det skolen fremmer som viktig og verdifullt, samt vurderingskriteriene som legges til grunn for suksess, påvirker hvilke grunner elevene har for å arbeide eller eventuelt ikke arbeide med skolefagene. I tillegg til om de legger ned høy eller lav innsats, samt hvordan de vurderer arbeidet sitt. Dette betegnes som elevenes målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2017b). Det skilles mellom to hovedtyper av målorientering: oppgave-orientering (læringsorientering) og ego-orientering (prestasjonsorientering). Målet for en elev som er oppgave-orientert er å øke forståelsen og å lære. Dette gjør at det å mestre oppgavene og bedre ferdighetene sine gjennom å yte innsats, er det som står i fokus. Å gjøre feil blir ikke sett på som et nederlag, men som noe man kan lære av. For en ego-orientert elev er derimot ikke målet å lære, men å gjøre det bedre enn andre og å motta positive tilbakemeldinger fra andre. Dette gjør at det er eleven selv som står i fokus, at feil oppfattes som truende og dermed at innsatsen tilpasses etter troen på egne evner og troen på å lykkes. Elevenes målorientering har altså betydning for hvordan de opptrer i en læringssituasjon, om de yter innsats eller ikke, og for hvordan de vurderer eget arbeid og dermed hvordan oppfatter seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015).

## 2.2 Attribusjon

Attribusjon handler om hvordan vi forklarer årsaken til ulike hendelser. Selvattribusjon handler om hvordan vi årsaksforklarer egen atferd (Skaalvik & Skaalvik, 1996, 2013, 2015). Når Weiner (2000) forklarer attribusjon tar han utgangspunkt i en avsluttet hendelse eller aktivitet. Han sier at det umiddelbart kommer en følelsesmessig reaksjon på resultatet av hendelsen. For eksempel kan man bli glad når man når et mål man har satt seg og motsatt; bli lei seg dersom man ikke oppnår målet. Deretter følger en rekke «hvorfor-spørsmål». Svaret på hvorfor-spørsmålene blir påvirket av forskjellige aspekt, for eksempel tidligere mestringserfaringer, andres prestasjoner og sosiale normer (skolens målstruktur), og fører til at man finner en forklaring på hvorfor man lyktes eller ikke, en årsak. «This now sets the stage for the next issue, which concerns the underlying characteristics or properties of causes» (Weiner, 2000, s. 4). For å forstå hvilke konsekvenser årsaksforklaringen (attribusjonen) har må man se på tre underliggende dimensjoner: internalitet, kontrollerbarhet og stabilitet (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Weiner, 2000). *Internalitet* refererer til om personen attribuerer til noe internalt (at det skyldes noe ved en selv, for eksempel innsats, strategi og evner) eller noe eksternt (at det skyldes noe utenfor en selv, for eksempel god eller dårlig undervisning, flaks og vanskelighetsgrad på oppgaven). *Kontrollerbarhet* handler om årsaken er noe personen kan kontrollere selv eller ikke. Eksempelvis kan innsats kontrolleres, mens evner ikke kan



kontrolleres. *Stabilitet* refererer til om årsaken er noe varig eller om den kan endres over tid. Innsats oppfattes som noe som kan endres over tid, mens evner gjerne oppfattes som noe stabilt (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Weiner, 2000).

«Hvordan elevene attribuerer resultatene av sitt arbeid på skolen har betydning både for kognisjoner (mestringsforventning og faglig selvvurdering), emosjoner (stolthet, skam, skyldfølelse, selvverd) og atferd (innsats, utholdenhet og valg)» (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 78). Hvis man ikke klarte å nå målet man hadde satt seg så vil attribusjon til innsats og strategi, som er internale og kontrollerbare årsaker som kan endres, gi håp om at man likevel kan lykkes senere. Hvis man derimot attribuerer til årsaker som er internale, ukontrollerbare og stabile, for eksempel evner, kan man i stedet miste troen på at det kan gå bedre senere (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I tillegg kan det å tillegge til evner, dersom man ikke oppnår målet sitt eller får dårlige resultater, ha negativ effekt på hvordan man vurderer seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Weiner, 2000). «En forutsetning for at en elev skal kunne opprettholde attribusjon til innsats, er imidlertid at han eller hun erfarer at innsats nytter» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 111).

### 2.3 Selvverd og overstreber

Selvverd refererer til den generelle holdningen en person har til seg selv, enten i negativ eller positiv retning. Det handler om en følelse av personlig verdi eller om hvordan en person verdsetter seg selv (Rosenberg, 1965; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vurderingen av oss selv er subjektiv og trenger ikke å reflektere objektive ferdigheter og egenskaper, eller hvordan vi blir vurdert av andre (Orth & Robins, 2014). Men, selvverdet vårt blir påvirket av hvordan vi vurderer oss selv på flere områder: «Some elements of the self-concept are at the center of attention, at the heart of the individual's major concerns, others at the periphery; some self-values are critically important, others are of the utmost triviality» (Rosenberg & Pearlin, 1978, s. 67). Det er altså vurderinger på områder som er viktige for oss og som blir høyt verdsatt av både oss selv og av vårt miljø, som påvirker selvverdet vårt i størst grad (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Rosenberg og Pearlin (1978) betegner dette som psykologisk sentralitet.

Høyt selvverd innebærer å respektere seg selv og å anse seg selv som verdig. Dette betyr ikke at man føler seg bedre enn andre, men innebærer en trygghet som gjør at man i tillegg til å se sine sterke sider også ser og aksepterer sine begrensinger og svake sider. Selv om en person med høyt selvverd ser seg selv som god nok, kan han eller hun likevel ha et ønske eller en

forventning om å forbedre seg (Rosenberg, 1965; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2017a). Å ha lavt selvverd innebærer å ikke ha et tydelig bilde av seg selv og å være mindre trygg på seg selv. Dette gjør at personer som har lavt selvverd blir mer avhengige av, og derfor søker etter, andres positive vurdering. Noe som igjen medfører at de blir mer mottakelige og sårbare for andres negative vurderinger av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2017a). «Personer med lavt selvverd ser ikke nødvendigvis på seg selv som verdiløse og inkompetente tapere. De er heller nøytrale i sin selvbeskrivelse, ved at de verken knytter sterke negative eller positive trekk til sin person» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 91). Forskning viser at det er sammen-henger mellom selvverd, tilfredshet og mental helse. Blant annet kommer det frem at lavt selvverd fører til mer av psykosomatiske symptomer som magesmerter, hodepine og stress, samt psykiske lidelser som angst og depresjon. I motsetning gir høyt selvverd bedre mental og fysisk helse, samt større grad av tilfredshet i arbeidslivet (Ferris, Spence, Brown & Heller, 2012; Orth & Robins, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015, 2017a; Trzesniewski et al., 2006).

I samarbeid med Beery utviklet Covington selvverdteorien (Covington & Beery, 1976). «The self-worth theory assumes that a central part of all classroom achievement is the need for students to protect their sense of worth or personal value» (Covington, 1984, s. 4). Teorien bygger på en forutsetning om at alle elever har et behov for å beskytte selvverdet sitt. I denne sammenheng sier Covington at oppfattelsen av egne evner står sentralt fordi evner blir oppfattet som en hovedårsak til suksess, og suksess vil igjen bidra til positiv selvvurdering. Evner og prestasjoner er dermed av betydning for selvverdet (Covington, 1984; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Teorien ser også på innsats som en viktig kilde til å oppnå en følelse av verdi, fordi økt innsats gjør det mer sannsynlig å prestere å oppnå suksess. Men, etter hvert som elevene blir eldre vil de i større grad knytte forventninger om suksess til evner istedenfor til innsats (Covington, 1984; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med andre ord kan man si at elevene ønsker å oppnå suksess, men for å opprettholde en følelse av verdi ønsker de samtidig å unngå nederlag og å eventuelt vise manglende evner. For å beskytte selvverdet sitt, utvikler elevene derfor forskjellige strategier for å unngå nettopp nederlag. Noen elever kan for eksempel velge å ikke legge ned særlig innsats dersom de ser at suksess er uopnåelig. Da kan mangel på suksess forklares ut i fra mangel på innsats heller enn mangel på evner og selvverdet holdes intakt (Covington, 1984). En annen strategi kan være å unngå nederlag ved å forsikre seg om suksess. Noen av elevene innenfor denne strategien betegnes som «overstrivers», her forstått som overstrebere. Overstrebere blir drevet av troen på at deres verdi måles ut i fra deres prestasjoner. De beskriver gjerne seg selv som høyt kvalifiserte faglig og lykkes som regel med å nå sine mål

fordi de legger ned høy innsats, men bekymrer seg samtidig for at de ikke egentlig er så smarte og verdifull som deres tidligere prestasjoner tilsier. Overstrebere stiller høye krav til seg selv, har høye standarder og ser ikke på det å feile som en del av læringsprosessen. I det lange løp blir denne strategien tyngende og skaper en form for frykt, fordi ingen kan unngå nederlag for alltid, til tross for heroisk og kontinuerlig innsats (Covington, 1984, 1992; Covington & Beery, 1976). «On the one hand, success is sought after because it reassures them, but on the other, it perpetuates fear because overstrivers know they cannot succeed indefinitely, test-after-test, since their goal is not merely excellence, but perfection» (Covington, 2007, s. 679). I tillegg blir denne strategien en kilde til frustrasjon og angst. Overstrebere klarer ikke å regulere kravene de stiller til seg selv, for med hver nådde suksess er det nødvendig å øke prestasjonene for å igjen kunne oppleve følelsen av å ha fått til noe. Dermed kreves stadig bedre prestasjoner for å få en følelse av verdi (Covington, 1992; Covington & Beery, 1976). Siden disse elevene stadig stiller høyere krav til seg selv og i tillegg legger ned så høy innsats, er de umåtelig sårbare for å feile. «But the drop can be a long way down for overstrivers. Just how far down, and how devastating the fall, is reflected by the fact that overstrivers are risking failure under the most threatening circumstance of all: failure after having tried hard» (Covington, 1992, s. 89).

Selvverdteorien viser at det er nødvendig å tilpasse undervisningen og støtte elevene i å sette seg realistiske mål slik at de opplever å mestre skolearbeidet. I tillegg står det sentralt å lære elevene at det å gjøre feil er en del av læringsprosessen, samt forsøke å legge til rette slik at sosial sammenligning unngås. Dette kan bidra til at elevenes selververd ikke trues og dermed at de ikke har behov for å forsvare selververdet sitt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2017a).

## 2.4 Selvbestemmelse

Selvbestemmelsesteorien (Self-determination theory) er utviklet av Deci og Ryan og omhandler ulike typer av motivasjon, blant annet indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Indre motivert atferd kommer av en lyst eller en interesse for aktiviteten eller oppgaven som skal utføres, mens ytre motivert atferd kommer av ytre påvirkninger i form av for eksempel en belønning eller en befaling (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Selvbestemmelsesteorien skiller mellom to typer av ytre motivasjon; autonom og kontrollert (Deci & Ryan, 2000; Gagne & Deci, 2005). «[...] being controlled involves acting with a sense of pressure, a sense of *having to* engage in the actions» (Gagne & Deci, 2005, s. 334). Kontrollert ytre motivasjon innebærer altså en følelse av press og at man ikke har noe valg (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Autonom ytre motivasjon innebærer derimot en selvbestemt handling. Handlingen er ikke

motivert av interesse, og skiller seg derfor fra indre motivasjon, men i stedet av at man har skjønnt at den er viktig, altså at man har internalisert verdien av å utføre handlingen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015).

Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 68) sier at «Indre motivasjon er den sterkeste drivkraften til skolearbeid som det er mulig å tenke seg», men påpeker samtidig at det er urealistisk å tenke at elevene skal oppleve interesse og glede ved all form for skolearbeid. De sier at det derfor er nødvendig å prøve å få elevene til å forstå verdien av skolearbeidet, altså støtte opp om å utvikle autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I følge selvbestemmelsesteorien er det nødvendig å få tilfredsstilt tre psykologiske behov for å kunne oppnå indre motivasjon og autonom ytre motivasjon: «Self-determination theory (SDT) maintains that an understanding of human motivation requires a consideration of innate psychological needs for competence, autonomy, and relatedness» (Deci & Ryan, 2000, s. 227).

Deci og Ryan (2000) vektlegger behovet for selvbestemmelse eller autonomi. Behovet handler om å føle at det er en selv som er årsaken til egne beslutninger og handlinger. I skolen innebærer dette at elevene må bli gitt valgmuligheter og få lov til å være med å bestemme, både når det gjelder arbeidsform og innhold (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gagne og Deci påpeker at «[...] autonomy support is the most important social-contextual factor for predicting identification and integration, and thus autonomous behavior» (Gagne & Deci, 2005, s. 338). Autonomistøtte fra lærere, ved for eksempel å la elevene få gi uttrykk for egne synspunkt, gi valgmuligheter og oppfordre til å ta initiativ, er altså viktig for at elevene skal få tilfredsstilt behovet for selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette viser seg også i en undersøkelse gjennomført av Reeve og Jang, hvor de fant en positiv korrelasjon mellom autonomistøttende lærere og opplevd autonomi hos elevene (Reeve & Jang, 2006).

### 2.5 Mestringsforventning

Et sentralt begrep innenfor sosialkognitiv teori er Banduras begrep «self-efficacy». Han forklarer begrepet på følgende måte: «[...] self-efficacy refers to 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 troen på egne evner i forhold til å kunne planlegge og gjennomføre handlingene som kreves for å mestre gitte utfordringer. På norsk kan begrepet oversettes til forventning om mestring eller mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 18) definerer begrepet som «en oppgave- og situasjonsspesifikk

oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer». Mestringsforventning er dermed ikke et mål på hvor flink man er eller hvor gode evner man har, men handler om troen på om man klarer å mestre oppgaven eller utfordringen man står ovenfor eller ikke. Dersom man ikke tror at man vil klare oppgaven eller utfordringen man står ovenfor vil man redusere innsatsen, forsøke å unngå den eller gi den opp. Dersom man har tro på at man klarer å mestre oppgaven eller utfordringen man står ovenfor vil derimot innsatsen, utholdenheten og motivasjonen øke (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Uthus, 2017).

Bandura (1997) og Skaalvik og Skaalvik (2015) peker på fire kilder til mestringsforventning. Tidligere mestrings erfaringer (1) sees på som den viktigste kilden til mestringsforventning. Slike erfaringer fungerer som indikatorer på egne evner og styrker troen på og forventningen om å klare noe tilsvarende igjen. Motsatt vil en tidligere erfaring med å ikke klare en oppgave svekke forventningen om å mestre noe lignende senere. Den andre kilden betegnes som vikarierende erfaringer (2). Det å observere at andre får til og mestrer en oppgave kan øke troen på at man selv også vil lykkes, og motsatt dersom man ser at en annen ikke får til en oppgave, vil det svekke troen på at man selv kan klare det. Dette gjelder bare dersom man observerer en man kan identifisere seg med. Den tredje kilde til mestrings erfaring, som kan styrke troen man har på seg selv og dermed forventningen om å klare en oppgave, er oppmuntring og verbal overtalelse fra signifikante andre (3). Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (4) er den fjerde kilden. Dersom man har negative erfaringer fra en tidligere situasjon, kan denne erfaringen fremkalle fysiologiske og emosjonelle reaksjoner hvis man på nytt står ovenfor en lignende situasjon (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Forventning om mestring har innvirkning på hvordan vi tenker, handler, føler og motiverer oss selv. Forskning viser at det er en sammenheng mellom mestringsforventninger og faglige prestasjoner. Det kommer blant annet frem at elever som har høye mestringsforventninger har en tendens til å sette seg mer utfordrende mål, yte høyere innsats og være mer utholdende når de står ovenfor nye utfordringer (Bandura, 2006; Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012). Bandura (1997) hevder at mennesker har et iboende potensial, samt er sterkt motivert for å ta styring over egne liv. Dette betegner han som «human agency». Skaalvik og Skaalvik (2015) omtaler begrepet som å være «agent i eget liv». Bandura (2006) forklarer at med et slikt perspektiv, så ser man ikke bare på mennesker som et produkt av omgivelsene sine, men også som bidragsytere. «In this conception, people are self-organizing, proactive, self-regulating, and self-reflecting. They are contributors to their life circumstances not just products of them.

To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances» (Bandura, 2006, s. 3). For å kunne ta styring over eget liv er det nødvendig å ha tro på egne evner når man står ovenfor utfordringer. Mestringsforventninger er dermed en forutsetning for å kunne opptre som agent i eget liv (Bandura, 1997, 2006). Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker i tillegg at mestringsforventninger er den viktigste forutsetningen for selvregulering og selvregulert læring.

## 2.6 Selvregulering og selvregulert læring

Kort sagt betegner selvregulering evner i å regulere seg selv (Kvellido, 2015). Barry Zimmerman hevder at selvregulering er den viktigste egenskapen til mennesket og at denne egenskapen, ved å gi evne til å mestre tilpassing, er grunnen til at mennesket har overlevd gjennom tidene (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zimmerman, 2000). Ut i fra et sosial kognitivt perspektiv definerer Zimmerman selvregulering slik: «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). I følge Zimmerman innebærer altså selvregulering at tanker, følelser og handlinger er planlagt og tilpasset for å oppnå målene man har satt seg. I tillegg beskrives selvregulering som syklisk fordi feedback fra tidligere erfaringer og prestasjoner benyttes til å følge med på og justere nåværende tanker, følelser og handlinger (Zimmerman, 2000, 2001). Selv om selvregulering innebærer bevissthet rundt og regulering av følelsesmessige reaksjoner, for eksempel å kontrollere tvil eller frykt som kan oppstå i noen situasjoner når man skal prestere (Zimmerman, 2000), vil jeg ikke gå nærmere inn på emosjonsregulering (Kvellido, 2015) og psykologien, men heller se på dette i forhold til selvregulert læring.

Selvregulert læring baserer seg på teori om selvregulering. Det vil si at læring blir sett på som en aktivitet hvor eleven eller den lærende er aktiv og kan være med å påvirke eller definere læringsprosessen ut i fra egne behov, snarere enn som noe de bare passivt mottar: «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). Forskning viser at det å mestre selvregulering bidrar til at elevene er motiverte når de arbeider mot nye mål, samt at det forbedrer prestasjonene og læringsresultatene deres (Pintrich, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011). Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 247) påpeker at det å lære å mestre selvregulering også gir «store fordeler senere i livet. Senere i livet vil problemløsning og læring av nye ferdigheter i all hovedsak være et resultat av evne til selvregulering».

Det er utviklet flere forskjellige modeller for selvregulert læring. Pintrich (2000) tar utgangspunkt i fire antakelser som går igjen i alle modellene og definerer selvregulert læring på følgende måte:

[...] self-regulated learning [...] is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in their environment (Pintrich, 2000, s. 453).

De fire felles antakelsene han nevner er: (1) at den lærende blir betraktet som en aktiv deltaker av sin egen læringsprosess, og setter seg egne mål og utvikler egne strategier. (2) at den lærende har mulighet til å kontrollere og regulere visse sider ved sin egen motivasjon, kognisjon og atferd, samt visse sider av omgivelsene. Dette gjelder ikke til enhver tid og i alle kontekster. (3) at det finnes en form for standarder eller mål som man sammenligner seg med underveis i læringsprosessen for å kunne vurdere om det er nødvendig å gjøre noen endringer for å nå egne fastsatte mål. (4) at selvregulert læring fungerer som en forbindelse mellom personlige og kontekstuelle egenskaper og faktisk prestasjon eller måloppnåelse. Altså at det ikke bare er personlige egenskaper eller bare konteksten som påvirker læring og prestasjon. Det er individets selvreguleringen av motivasjon, kognisjon og atferd som formidler forholdet mellom personen, konteksten og eventuell prestasjon (Pintrich, 2000).

Skaalvik og Skaalvik (2013) sier at forskere innenfor den sosial kognitive tradisjonen forstår selvregulert læring som: «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). De presenterer en modell for selvregulering som i stor grad baserer seg på ideer fra modeller for selvregulert læring som Paul Pintrich og Barry Zimmerman har utviklet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den selvregulerende prosessen består av tre sykliske faser; planleggingsfasen, handlingsfasen og selvrefleksjonsfasen (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zimmerman, 2000). Prosessen er kompleks, hver fase inkluderer mange delprosesser og det fremheves at det i tillegg til teknikker og strategier også inngår kognitive og affektive prosesser i selvregulering. Eksempelvis motivasjon, interesser, mestringsforventning, attribusjon og metakognisjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Mange av elementene som inngår i selvregulert læring krever ferdigheter som tar tid å utvikle. I tillegg krever selvregulert læring som nevnt at elevene er aktive og at de setter seg egne mål som de er motiverte for å arbeide mot. Dette gjør at læring må ta utgangspunkt i elevenes interesser og erfaringer, at elevene må gis ansvar og få lov til å være med å bestemme, samtidig som mengden av selvregulering må tilpasses modenhetsnivå og beherskelse av de ulike elementene som inngår. I tillegg er det viktig å påpeke at når elevene skal lære seg å regulere sin egen læring så trenger de støtte fra læreren, blant annet i form av reflekterende spørsmål om valg og strategier (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

## 2.7 TIL-modellen

TIL-modellen (vedlegg 1) er en praktisk-didaktisk modell som ble utarbeidet med bakgrunn i tanken om at all undervisningen i skolen må ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov for å utvikle dem til å bli selvstendige, interesserte og ansvarsbevisste mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Modellen bygger på fem pedagogiske prinsipp: struktur og oversikt, differensiering, samarbeid og deltakelse, selvbestemmelse og selvregulering, samt selvvurdering av både arbeidsprosessen og eget arbeid. Formålet med modellen er å legge til rette for tilpasset opplæring og å lære elevene å regulere sitt eget læringsarbeid. TIL-modellen kan brukes på alle klassetrinn og kan benyttes både som en timeplan, en dagsplan og som en ukeplan (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). I det neste forklares TIL-modellen med utgangspunkt i at den blir benyttet gjennom en hel skoledag, en TIL-dag.

På TIL-dagen går den tradisjonelle inndelingen av dagen i timer og friminutt bort, det eneste som er fastsatt er matfriminuttet. TIL-modellens utforming danner et arbeidsprogram som utgjør en organisatorisk ramme for elevene på TIL-dagen. Arbeidsprogrammet er visuelt utformet som en blomst og viser elevene hva som skal gjøres i løpet av dagen. Programmet kan tilpasses elevene individuelt med ulik arbeidsmengde og vanskegrad på oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Kronbladene i blomsten inneholder «skal-oppgaver» som det forventes at elevene skal klare å bli ferdig med i løpet av TIL-dagen. Stilken inneholder «kan-oppgaver» som er avvekslings- og pauseoppgaver elevene kan gjøre i løpet av TIL-dagen. Bladene på stilken inneholder «mitt valg». Her kan elevene selv bestemme en avvekslings- eller pauseoppgave ut fra egne interesser og behov. Oppgavene i blomsten er en blanding av individuelle oppgaver og oppgaver som krever samarbeid. På TIL-dagen har elevene alltid en læringspartner som de kan arbeide sammen med.



TIL-modellen har, i likhet med den selvregulerende prosessen, tre faser: planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og vurderingsfasen. Modellen legger vekt på elevaktivitet og elevmedvirkning, både når det gjelder å bestemme og å ta ansvar, i alle fasene. Dette sees på som forutsetninger for at elevene skal lære å regulere og ta ansvar for egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Planleggingsfasen og vurderingsfasen er illustrert som rota på blomsten. I planleggingsfasen skal elevene sette opp en plan for dagen med utgangspunkt i arbeidsprogrammet. Dette innebærer å legge opp en strategi for arbeidet, bestemme i hvilken rekkefølge oppgavene skal gjøres, samt å bestemme når/om man ønsker gjøre avvekslings- og pauseoppgaver. I gjennomføringsfasen må elevene selv passe tiden og vurdere om det er nødvendig å gjøre noen endringer utover det de planla i planleggingsfasen. I vurderingsfasen skal elevene vurdere både arbeidsprosessen, valg av strategi og resultatet av eget arbeid ved hjelp av et vurderingsskjema (vedlegg 2). Det legges vekt på forhold som eleven selv kan kontrollere, for eksempel innsats og arbeidsro. Målet er at elevene skal utvikle evne til å se at det er en sammenheng mellom resultatet av eget arbeid og forhold som de selv har kontroll på, eller kan være med å påvirke (arbeidsmengde og vanskegrad). Dette kan videre bidra til at elevene utvikler et positivt attribusjonsmønster (Skaalvik & Skaalvik, 1996, 2013).

Måten TIL-modellen er strukturert på gjør at elevene alltid har noe annet de kan gjøre dersom de står fast og må vente på å få hjelp. I tillegg legger modellen til rette for at elevene gjør ulike oppgaver til ulik tid og for at elevene skal kunne arbeide selvstendig i lengre tidsperioder. Dette gjør at mulighetene for sosial sammenligning reduseres, samt at læreren frigjøres fra sin vanlige lærerrolle og dermed får mer tid til å kunne hjelpe, støtte og veilede elevene i løpet av TIL-dagen (Skaalvik & Skaalvik, 1996, 2013).

### 3 Metode

Kvalitative forskningsmetoder har flere felles særtrekk. Blant annet kjennetegnes kvalitativ forskning ved nærhet mellom forskeren og de personer og kontekster det forskes på (Postholm, 2010). Forskerens mål er å fremme den enkeltes perspektiv, ofte kalt det emiske perspektivet, ved å prøve å forstå og beskrive den enkeltes oppfatning av sine egne erfaringer og «sin verden» (Gudmundsdóttir, 1992; Postholm, 2010). For å oppnå dette tar kvalitative forskere for seg et begrenset og lite felt, som de forsøker å gå i dybden av (Gudmundsdóttir, 1992). Jeg tok for meg én liten gruppe på fire elever i én bestemt kontekst, TIL-dagen, ved én skole. Formålet var å prøve å forstå disse elevenes opplevelser og erfaringer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering, samt forsøke å skaffe ny innsikt på området. For at forskeren skal kunne oppnå forståelse er det ifølge Thagaard (2013) viktig med innlevelse. Forskeren må leve seg inn i livsverdenen til de som studeres, for å komme nær nok til å få innsikt i og forståelse for deres erfaringer og oppfatning av situasjon og kontekst. Dette kan videre hjelpe forskeren til å reflektere og finne betydningen av dataene som samles inn (Thagaard, 2013).

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for oppgavens metodiske aspekter. Jeg vil beskrive hvordan jeg har jobbet underveis i masterprosessen, hvilke metoder jeg har benyttet og hvorfor. Thagaard (2013) påpeker at en systematisk tilnærming til forskningsprosessen bidrar til at forskeren kontinuerlig reflekterer over og vurderer valgene sine underveis, og dermed også kan begrunne sine metodiske beslutninger i etterkant. I det neste vil jeg forsøke å reflektere over, samt begrunne valgene jeg har tatt underveis i masterprosessen.

Den kvalitative forskningsprosessen kan aldri planlegges helt på forhånd, men hensikten med et forskningsprosjekt og problemstillingen man velger, er alltid førende for valg av forskningsmetode (Postholm, 2010). Den tentative problemstillingen jeg gikk ut ifra var: «*Hvilke erfaringer har tre pliktoppfyllende høyt presterende elever og deres lærer med TIL – modellens tilrettelegging for selvregulering?*». Med dette som utgangspunkt ble det altså riktig for meg å velge en kvalitativ tilnærming, og videre intervju som datainnsamlingsstrategi. Thagaard (2013) påpeker at selv om problemstillingen bidrar til å danne et avgrenset utgangspunkt for forskningsprosjektet, så vil det ikke si at den er ferdig definert. Innsikten og forståelsen forskeren opparbeider seg i løpet av prosjektet vil gjøre at den blir klarere underveis (Gudmundsdóttir, 1992; Thagaard, 2013). Dette var også tilfelle for meg, da det underveis i prosjektet ble tydelig for meg at det var elevenes perspektiv jeg var mest interessert i. I

utgangspunktet ønsket jeg også å få innsikt i lærerens erfaringer med TIL-modellen, men jeg bestemte meg altså for å kun intervju elever i stedet.

I dette kapitlet redegjorde jeg først for noen sentrale aspekter ved kvalitative forskningsmetoder. Videre vil jeg presentere mine informanter, før jeg redegjør for intervju som metode og sier litt om intervju med barn. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg utformet min intervjuguide, før jeg kommer inn på gjennomføringen av intervjuene. Så vil jeg beskrive hvordan jeg utførte transkriberingen og deretter analyseprosessen. Til slutt vil jeg si litt om forskerens rolle og min forforståelse før jeg avslutter med å si litt om ulike sider ved kvalitet i denne studien, samt etiske betraktninger.

### 3.1 Utvalg og presentasjon av deltakere

Masteroppgaven min er skrevet inn under rammen av forskningsprosjektet «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen» med Marit Uthus som prosjektleder. Målet med dette prosjektet er å implementere en praktisk didaktisk modell for selvregulert læring i skolen, TIL-modellen (vedlegg 1), og videre å studere elevers, læreres og rektors erfaringer med å arbeide med denne modellen. Marit Uthus rekrutterte deltakere fra 3 ulike skoler i Trondheim til dette prosjektet. Lærere og elever fra disse skolene har siden høsten 2015 prøvd ut og jobbet med TIL-modellen på en ukentlig basis. Elevene fra disse skolene ble dermed utgangspunktet for mitt utvalg.

Det at jeg valgte å skrive masteroppgaven min inn under rammen av Marit Uthus' prosjekt gjorde at jeg raskt kom i kontakt med informanter. Dette var uten tvil verdifullt for meg, på den måten at jeg sparte mye tid og energi. Uthus satte meg i kontakt med en lærer på en skole hvor to parallellklasser på mellomtrinnet hadde vært med og prøvd ut TIL-modellen siden høsten 2015. Både lærer og elever hadde dermed over ett års erfaring når jeg kom. Jeg avtalte raskt et møte med denne læreren for å se om jeg kunne finne mine informanter der.

Den 16. desember 2016 dro jeg på besøk for første gang. Jeg møtte læreren en liten stund før skoledagen startet og fikk høre litt om hvordan TIL-dagen ble praktisert ved skolen. Jeg fortalte selv i korte trekk hva masteroppgaven min skulle omhandle, og sa at jeg ønsket å fokusere på elever som kan beskrives som pliktoppfyllende og som stiller høye krav til seg selv når det kommer til skolearbeid. I følge Thagaard (2013) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg, altså at man velger informanter ut i fra spesifikke kvalifikasjoner eller egenskaper som er hensiktsmessig med tanke på å utforske problemstillingen. Læreren og jeg ble enige om at

jeg skulle gå rundt å observere, ta del og interagere med elevene når det falt seg naturlig. Da skoledagen var over hadde jeg gjort meg mange tanker. Ut i fra mine observasjoner nevnte jeg for læreren hvilke elever jeg trodde kunne være aktuelle for min masteroppgave. Læreren kunne fortelle meg at dette var de elevene hun også hadde sett seg ut når jeg beskrev hvilke elever jeg ønsket å fokusere på. Vi ble enige om at hun skulle dele ut informasjonsskrivene jeg hadde med til de aktuelle elevene, og ta kontakt med meg når hun hadde fått svar fra deres foresatte, om de stilte seg positive til at deres barn kunne delta.

I midten av januar 2017 fikk jeg mail fra læreren om at fire elever hadde levert svarslipp med samtykke om å delta. Det finnes ingen fasit på hvor mange informanter man bør ha med i et forskningsprosjekt, men man må tenke på at antallet ikke kan være for stort, fordi gjennomføringen, bearbeidingen og analysen av intervjuene er omfattende prosesser som krever mye tid (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Ettersom jeg hadde kommet frem til at det var elevenes subjektive erfaringer med selvregulert læring jeg i hovedsak ønsket å få innblikk i, endte jeg opp med å endre problemstillingen til: *«Hvilke erfaringer har fire plikttoppfyllende høyt presterende elever med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering?»*

Ved mitt andre besøk på skolen, 3. februar 2017, hadde jeg altså bestemt meg for kun å intervju elevene. Før skoledagen startet fikk jeg svarslippene fra læreren. Jeg visste dermed hvilke elever som hadde samtykket. Thagaard (2013, s. 14) sier at «når innsamlingen av data medfører en direkte kontakt mellom forsker og de som studeres, som ved deltakende observasjon og intervju, er relasjonene som forskeren etablerer, avgjørende for kvaliteten på materialet». Da jeg var til stede under gjennomføringen av det som elevene selv kalte «TIL-dagen», valgte jeg derfor å bruke litt ekstra tid på disse elevene, slik at de skulle bli litt bedre kjent med og dermed være tryggere på meg når jeg skulle gjennomføre intervjuene.

Av de fire elevene som samtykket til å være med i forskningsprosjektet mitt var tre jenter. Den fjerde eleven var en gutt. Jeg har valgt å kalle de «Ada», «Kajsa», «Emma» og «Mats». Som nevnt stiller disse elevene høye krav til seg selv når det kommer til skolearbeidet og kan beskrives som plikttoppfyllende. I intervjuene kom det frem at de alle trives på skolen og at de har mange venner. I tillegg uttrykte alle at de har høye ambisjoner når det kommer til hva de ønsker å jobbe med som voksen. Av læreren fikk jeg vite at to av elevene, Ada og Mats, ligger på et litt høyere nivå, faglig sett, enn de to andre.

### 3.2 Intervju som metode

«Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (Dalen, 2011, s. 13). Siden jeg ønsket å få et innblikk i elevenes egne tanker og refleksjoner rundt selvregulering, innenfor rammen av TIL-modellen, ble det altså riktig for meg å velge intervju som forskningsmetode. Intensjonen med et intervju er å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever og reflekterer rundt ulike sider ved sin situasjon (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at man ikke bare skal beskrive, men også forsøke å forstå sider ved informantenes verden, sett fra deres perspektiv. For å få til dette er det viktig å være klar over at informasjonen som kommer frem i intervjuet skapes i samspillet mellom forskeren og informanten, og at det derfor er viktig å være bevisst på hvordan man som forsker påvirker intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2013) sier at man som forsker må ta regi over intervjusituasjonen, vise interesse, etablere tillit og skape en trygg intervjusituasjon.

Innenfor kvalitativ forskning er semistrukturert intervju den mest benyttede formen (Dalen, 2011). Semistrukturerte intervju har en rekke forhåndsbestemte temaer som forskeren ønsker å dekke, samt forslag til spørsmål. Samtidig er det preget av åpenhet, slik at forskeren kan gjøre endringer både i formuleringen og rekkefølgen på spørsmål, og på den måten følge opp svarene som blir gitt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte denne intervjuformen fordi jeg som uerfaren intervjuer ønsket å ha en struktur å støtte meg til, samtidig som jeg ønsket å fleksibelt kunne forfølge informantenes innspill.

### 3.3 Intervju med barn

Når man ønsker innsikt i barns erfaringer og tanker om ulike fenomener må man gå til de eneste ekspertene, nemlig barna selv (Winger & Eide, 2003). Selvregulering er «et fenomen», og elevene er eksperter på egne erfaringer rundt dette. Ved å intervjuere elever fikk jeg tilgang til deres subjektive erfaringer nettopp på det fenomenet jeg ønsket å studere, og jeg fikk dermed et innblikk i elevperspektivet.

Før man skal gjennomføre et intervju med et barn, er det viktig å bli litt kjent og skape et tillitsforhold slik at barnet føler seg komfortabel i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Intervjuet bør dessuten gjennomføres på et sted som er kjent og trygt for barnet (Winger & Eide, 2003). Jeg var som nevnt på besøk på skolen to hele skoledager før jeg gjennomførte intervjuene. Den

siste dagen visste jeg som nevnt hvilke elever jeg skulle intervju, og jeg valgte derfor å bruke litt ekstra tid med dem for å bli litt kjent, slik at de forhåpentligvis skulle oppleve intervjusituasjonen som trygg.

Når man skal utforme intervjuguiden, er det viktig å tenke på at den skal ha en klar rammestruktur, men samtidig gi rom for refleksjon og undring. De fleste forskere benytter en form for halvstrukturert intervju når de skal gjennomføre et barneintervju (Winger & Eide, 2003). Dalen (2011, s. 38) påpeker at det i en intervjusituasjon med barn er spesielt viktig at forskeren har en «aksepterende holdning og viser genuin interesse og engasjement for barnet». Videre understreker hun viktigheten av å ikke stille ledende eller for kompliserte spørsmål, da dette kan forvirre barnet og gjøre at det tror at det finnes «riktige» eller «gale» svar på spørsmålene som stilles. Winger og Eide (2003) sier at det kan være lurt å relatere spørsmålene til barnet, for å på denne måten indikere at det kun er barnet selv som vet svaret. Jeg benyttet meg av dette i stor grad da jeg utformet intervjuguiden min (vedlegg 5).

### 3.4 Utforming av intervjuguide

Jeg opplevde det å utforme intervjuguiden som en utfordrende prosess. På den ene siden hadde jeg mange tanker og refleksjoner rundt hva jeg ønsket å spørre elevene om, på den andre siden var jeg usikker på hvordan jeg skulle formulere spørsmålsstillingene. Jeg hadde mange tanker knyttet til teorier og forskning jeg hadde fått innblikk i gjennom lærerstudiet, saker i media og i forhold til at jeg snart skal ut i jobb som lærer. Det at jeg bestemte meg for å kun intervju elever, gjorde at jeg brukte lang tid på å utforme intervjuguiden. Jeg ville forsikre meg om at jeg la et godt grunnlag for å samle fylldig empiri.

Da jeg utformet intervjuguiden hadde jeg hele tiden i bakhodet at det var elevenes subjektive erfaringer jeg var ute etter. Jeg forsøkte å velge spørsmålsstillinger som hadde fokus på elevenes egne synspunkt, tanker og refleksjoner. Eksempelvis stilte jeg spørsmål som *Kan du fortelle meg hvordan du tenker? Hvordan synes du det er å bestemme?* (Vedlegg 5). Selv om jeg på forhånd hadde antakelser om hva elevene kom til å svare på enkelte spørsmål, forsøkte jeg å ikke stille ledende spørsmål. I stedet prøvde jeg å stille åpne spørsmål som ikke la noen føringer ut ifra mine forventninger. Dersom elevene ikke svarte så utfyllende på disse spørsmålene, hadde jeg mulige underspørsmål å følge opp med. Noen ganger hadde jeg underspørsmål som sto i kontrast til hverandre, dette kan ifølge Winger og Eide (2003) bidra til å få frem elevenes spekter av tanker. Andre ganger hadde jeg mer konkrete underspørsmål, som også kan sies å

være litt ledene. Disse underspørsmålene sto også i kontrast til hverandre. Eksempelvis spurte jeg under *Hvordan synes du det er å bestemme?* spørsmålene: *Er det noe som er lett å bestemme?* og *Er det noe som er vanskelig å bestemme?* (Vedlegg 5). Dette var et bevisst valg for å få innblikk i ulike sider av samme sak. I intervjuguiden hadde jeg også noen gjentakende spørsmål med formål om å avdekke elevenes bevissthet rundt fysiologiske, emosjonelle og kognitive reaksjoner. Elevenes bevissthet rundt slike reaksjoner kunne være med på å avdekke evne til selvregulering.

Intervjuguiden er bygd opp med en generell innledning, hvor elevene bes fortelle litt om sin bakgrunn. Videre er den inndelt i tema med tilhørende spørsmål og, som nevnt, mulige underspørsmål. Avslutningsvis spør jeg om elevene har noe mer de har lyst til å fortelle meg, før jeg avslutter med ett takk for hjelpen.

Da jeg var ferdig med å utforme intervjuguiden gjennomførte jeg et prøveintervju på min søster. Dette gjorde jeg for å teste intervjuguiden og for å teste meg selv i rollen som intervjuer. Grunnen til at jeg valgte å gjennomføre prøveintervjuet på min søster var fordi jeg var sikker på at hun ville gi meg konstruktive tilbakemeldinger, både på spørsmålsstillinger og på meg i rollen som intervjuer. Jeg opplevde dette prøveintervjuet som nyttig. Det gjorde at jeg ble enda mer bevisst på at jeg måtte være til stede og ta meg tid til å virkelig lytte til svarene jeg fikk.

### 3.5 Intervjugjennomføring

Den dagen jeg gjennomførte intervjuene hadde elevene TIL-dag på skolen. Elevene visste at jeg skulle intervjuer de denne dagen. På starten av dagen, når elevene var i planleggingsfasen, snakket jeg med hver enkelt av dem og spurte når det passet for dem å gjennomføre intervjuene. Dette gjorde at intervjuene også foregikk på deres premisser. Det at det var TIL-dag gjorde også at elevene var «inn i» konteksten intervjuene skulle omhandle.

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom uten forstyrrelser, og hvert intervju varte i cirka 30 minutter. Jeg startet intervjuene med å minne elevene på hva jeg ønsket å snakke med dem om. Videre informerte jeg om at samtalen ble tatt opp på lydbånd, og forklarte at det bare var jeg som skulle høre på disse. Jeg forklarte også at jeg kom til å endre navnene deres i oppgaven min, slik at ingen kom til å kjenne dem igjen. Deretter sa jeg at elevene måtte si ifra om de ville ha en pause underveis, at det var helt greit om de ikke ville svare på noen spørsmål eller om de ville avbryte hele intervjuet. Til slutt påpekte jeg at det var deres meninger og erfaringer jeg

var ute etter, og at det ikke fantes noe rett eller galt svar. Som nevnt ble det brukt båndopptaker under intervjuene. Dette gjorde at jeg kunne konsentrere meg bedre om elevenes uttalelser.

Jeg opplevde at atmosfæren under intervjuene var god. Elevene kjente litt til meg fordi jeg hadde vært på to besøk forut for intervjuene. Jeg la merke til at elevene var litt spent i starten, men etter de innledende spørsmålene om deres bakgrunn slappet de mer av. To av elevene hadde med seg blyanter som de satt og fomlet med litt under intervjuene. Jeg opplevde ikke dette som forstyrrende, men tror i stedet at det var med på å gjøre elevene mer bekvem i situasjonen. Underveis i intervjuet minnet jeg elevene på at vi kunne ta en pause om de ville, men ingen av elevene ønsket dette.

Etter hvert intervju skrev jeg ned mine umiddelbare tanker. Dette gjorde at jeg fikk tyvstartet litt på analysen, og samtidig at jeg fikk reflektert litt over hvordan det hadde gått og om jeg ønsket å gjøre noen endringer til neste intervju. Jeg la merke til at jeg var litt stresset og ikke klarte å lytte så godt under det første intervjuet, til tross for at jeg tenkte over dette også under prøveintervjuet. Dette tok jeg med meg inn i de neste intervjuene.

### 3.6 Transkribering

«I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stedet, abstrahert og fiksert i skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Omgjøringen fra talespråk i det direkte sosiale samspillet i intervjuet til skriftspråk i en transkripsjon, krever mange vurderinger og avgjørelser. Det er umulig å gjengi alt intervjusamtalen rommer i en transkripsjon. Stemmeleie, kroppsspråk, intonasjon og åndedrett er eksempler på ting som kan gå tapt i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg transkriberte intervjuene når jeg fremdeles hadde de friskt i minne. Jeg forsøkte å transkribere så nøyaktig og eksakt som mulig, men valgte å transkribere på bokmål for å anonymisere elevene. I tillegg fikk elevene og personer som ble nevnt under intervjuene andre navn. Transkriberingen var en tidkrevende prosess, men som Dalen (2011) sier, er denne prosessen en unik mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet. Det var flere tanker og refleksjoner som dukket opp underveis. Disse skrev jeg ned som notater i marginen. Til sammen ble det 68 sider med transkripsjon.



### 3.7 Analyseprosessen: koding og kategorisering

Analyseprosessen i kvalitativ forskning kan ikke betraktes som en lineær, avgrenset prosess (Postholm, 2010). Det er i stedet karakteristisk at de ulike aspektene i den kvalitative forskningsprosessen inngår i hverandre. Spesielt kan analyse og tolkning sees på som gjennomgående aspekt, fordi allerede mens forskeren er ute i feltet vil hun eller han tenke på og reflektere over hvordan materialet kan tolkes (Thagaard, 2013). Selv om analysen pågår gjennom hele forskningsprosessen kommer den enda mer i fokus etter at materialet er samlet inn (Postholm, 2010). «I den egentlige analysen utvikles intervjuenes mening. Intervjupersonens egen forståelse hentes frem i lyset, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222).

I arbeidet med analysen må forskeren jobbe systematisk, forsøke å legge bort sine subjektive erfaringer og forventninger, samt vise sensitivitet for hva som finnes i det innsamlede datamaterialet. Intensjonen er å møte datamaterialet med et åpent sinn (Postholm, 2010; Tjora, 2017). Jeg opplevde analyseprosessen som en intens og krevende prosess. Det var litt overveldende å skulle gripe tak i de 68 sidene jeg hadde med transkripsjon, finne ut hva de egentlig handlet om, komprimere de ned og samtidig gjenskape og få frem alt det unike hver enkelt av elevene fortalte, samt se på både likheter og ulikheter, uten å la tanker jeg allerede hadde gjort meg farge prosessen. For å få til dette i størst mulig grad valgte jeg å støtte meg til *stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)* i analyseprosessen (Tjora, 2017). Det vil si at jeg gikk fra å arbeide empirinært (induktivt) til å arbeide teorinært (deduktivt). I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem i analyseprosessen.

Da jeg skulle begynne på analyseprosessen tok jeg for meg ett intervju av gangen. Det første jeg gjorde var å lese gjennom hele intervjuet en gang. Deretter gikk jeg gjennom intervjuet på nytt og markerte utsagn som for meg fremsto som sentrale for å beskrive datamaterialet. Dette gjorde jeg for å få en rask oversikt og bli bedre kjent med datamaterialet. I margen noterte jeg ned korte setninger eller ord ut i fra hva den enkelte elev hadde sagt. Dette beskrives som første steg i SDI-metoden, hvor man gjennom å ha en så induktiv og empirinær tilnærming som mulig, skal trekke ut essensen av utsagnene, helst ved å bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet og på den måten ivareta det som er helt spesifikt for datamaterialet (Tjora, 2017). Dette er også i tråd med hva Kvale og Brinkmann (2015) skriver om meningsfortetting, hvor de foreslår at man i en meningskonsentrert analyse, først forkorter lengre utsagn slik at den umiddelbare meningen fremheves.

Da jeg drev med den empirinære kodingen opplevde jeg at det var vanskelig å ikke fortolke det elevene sa med bakgrunn i den teoretiske innsikten jeg allerede hadde. Jeg måtte passe på at jeg ikke gikk for fort frem og foretok det Tjora (2017) kaller for sorteringsbasert koding ved å utvikle koder på grunnlag av intervjuets ulike tema, som jo nettopp var utviklet med bakgrunn i teori. Jeg måtte bremse meg selv og fokusere på at jeg ikke skulle begynne å sortere empirien enda, men i stedet få frem essensen av det som faktisk ble sagt. Samtidig påpeker Tjora (2017) at empirisk-analytiske referansepunkt, som er tanker og refleksjoner man gjør seg i arbeidet med den empirinærekodingen, kan være nyttige idéer. Jeg noterte derfor ned mine underveisrefleksjoner, slik at jeg holdt de utenfor den empirinære kodingen, men samtidig kunne se tilbake på de senere.

Etter at jeg var ferdig med å kode det første intervjuet, sorterte jeg kodene tematisk i ulike grupper. Dette omtales av Tjora (2017) som kodegruppering, mens Kvale og Brinkmann (2015) og Postholm (2010) betegner dette som kategorisering. Kodegruppering gjøres i likhet med kodingen induktivt, og er med på å danne et utgangspunkt for strukturen i analysen (Tjora, 2017). Jeg lagde en tabell i Word med de ulike kodegruppen og tilhørende koder. Hver kodegruppe gav jeg en egen farge. På denne måten ble det lett for meg å få oversikt over de ulike gruppene og se størrelsene deres. Dette hjalp meg også i arbeide med å skille ut koder som var irrelevante i forhold til problemstillingen, samt å avgjøre om noen kodergrupper ble for smale. For eksempel ble den tenkte kodegruppen *sosial sammenligning* for smal. Jeg syntes likevel det var viktig å ha den med, og valgte derfor å ta med hovedessensen av den inn under kodegruppen *selvregulering*. Hver kodegruppe skal ifølge Tjora (2017, s. 209-210) skille seg «tematisk fra de andre gruppene». Jeg syntes dette var litt vanskelig, da jeg opplevde at noen av kodene passet inn under flere kodegrupper. Samtidig fant jeg ut at selv om noen av kodene omhandlet det samme temaet, så var temaet relatert til forskjellige kontekster, og dermed ble det naturlig at de ble plassert under ulike kodegrupper. For eksempel omhandlet flere koder *pause*, og dette går igjen under flere av kodegruppene i empiridelen.

Etter at jeg hadde kodet og kodegruppert kodene i et intervju, gjorde jeg det samme med de andre intervjuene. Dette medførte at jeg fikk et helhetlig blikk og at jeg kunne bestemme meg for fem hovedkodegrupper som var sammenfallende for alle intervjuene. I arbeidet med å utvikle hovedkodegrupper er man ifølge Tjora (2017) i ferd med å bevege seg bort fra en empirisk styrt analyse, ved at teoretiske innspill kan være med å påvirke. I det neste stadiet av analysen, som Tjora (2017) betegner som konseptutvikling, tar teorien enda mer over. Ved å

stille seg spørsmål som: «Hva handler disse kodegruppene om?» «Finnes det en merkelapp på dette som et fenomen?» «Kan innholdet i kodegruppene beskrives med teoretiske begrep?» hever forskeren blikket fra kodegruppene og oppnår en mer generell og teoretisk forståelse for det som har blitt studert (Tjora, 2017).

Analysen gav meg som nevnt fem sammenfallende kodegrupper. Etter konseptutviklingsprosessen endte jeg opp med å benevne dem slik: *Å bestemme selv – en mulighet, å bestemme selv – en utfordring, selvregulering, voksenstøtte og elevsamarbeid*. I oppgavens neste kapittel, empirikapittelet, vil jeg presentere funnene i de ulike kodegruppene. Under hver kodegruppe vil de ulike nyansene av elevenes synspunkter tre frem. Av både praktiske og etiske hensyn har jeg endret litt på utsagnene som blir presentert, i forhold til hvordan de opprinnelig så ut i transkripsjonene. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det kan være ubehagelig for de som ble intervjuet å senere skulle lese egne uttalelser dersom de fremstår som usammenhengende. Jeg har derfor valgt å utelate lydord og endret veldig muntlige formuleringer slik at teksten flyter bedre og blir enklere å lese. Der jeg har kuttet ut noe fra transkripsjonen har jeg markert det slik «[...]». For å markere pause i talestrømmen har jeg markert det uten klammer slik «...». Til tross for endringer har jeg forsøkt å bevare meningsinnholdet i utsagnene etter beste evne.

### 3.8 Forskerens rolle og forforståelse

Innenfor kvalitativ forskning kan forskeren sies å være det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010). Dermed vil resultatet, ifølge Gudmundsdóttir (1992), hverken bli bedre eller verre en instrumentet, nemlig forskeren selv. Uansett hva det er som skal forskes på, vil forskeren ha med seg noe bagasje i form av verdier, holdninger, kunnskap, erfaringer og meninger som vil være med å påvirke forskningen (Dalen, 2011; Gudmundsdóttir, 1992).

Det står derfor sentralt at forskeren gjør seg bevisst sin forforståelse, samt synliggjør den for andre. Målet er ikke at forskerens subjektivitet skal legges bort slik at studien blir så objektiv som mulig, men at den skal klargjøres og legges frem, både ovenfor forskeren selv og for andre (Postholm, 2010). (Dalen, 2011, s. 16) sier at «Det sentrale blir å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse for informantenes opplevelser og uttalelser.»

Studietiden og saker jeg har lest i media har gjort at jeg i løpet av de siste årene har blitt mer bevisst presset dagens barn og unge møter på flere arenaer, samt økningen i psykiske helseplager blant barn og unge. Siden skolen er en institusjon hvor barn og unge tilbringer store

deler av dagen sin, og fordi jeg snart skal ut i jobb som lærer, har jeg tenkt mye på hvordan skolen kan legge til rette for at elevene utvikler kunnskap om sin psykiske helse og blir bevisst strategier for å ikke presse seg selv for hardt. Disse tankene bidro til at jeg valgte å skrive denne oppgaven under rammene av prosjektet «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen», da jeg hørte at prosjektet implementerte TIL-modellen i skolen, og at denne modellen legger til rette for selvregulert læring. Videre snevret jeg inn oppgaven min ved å konsentrere meg om elever som kan beskrives som pliktoppfyllende og som stiller høye krav til seg selv når det kommer til skolearbeidet. Denne beskrivelsen kan jeg kjenne meg selv igjen i som barneskole- og ungdomsskoleelev, og jeg kan derfor ikke utelukke at mine egne erfaringer og tanker ubevisst kan ha påvirket prosesser i dette studiet.

Videre er dette kun min andre forskningsstudie, der den første var bachelorstudien som en del av min lærerutdanning. Dessuten er dette den første studien hvor jeg intervjuer barn, noe som nok har vært med å påvirke ulike deler av prosessen. For eksempel kan mine forventninger inn i intervjusituasjonen eller besøkene jeg hadde på forhånd, ha påvirket elevenes svar til tross for at jeg, som nevnt tidligere, minnet dem på at det var deres egne erfaringer jeg var ute etter og at det ikke var noen svar som var rette eller gale før intervjuet startet. I tillegg har hvert intervju påvirket min forståelse, noe som kan ha hatt innvirkning på mine forventninger og framturen inn i det neste intervjuet. Selv om jeg leste mest teori etter at intervjuene og analysen var gjennomført, hadde jeg likevel bagasje i form av teori fra lærerstudiet, samt fra forberedelsen av intervjuguiden som sannsynligvis har påvirket min forståelse og tolkning av elevenes beskrivelser. Jeg har likevel prøvd under hele prosessen å ha en bevisst holdning til dette, slik at det ikke skulle farge studiet i for stor grad.

### 3.9 Kvalitet

Kvalitet i kvalitativ forskning handler om å begrunne valg og arbeide systematisk for å oppnå resultater som er troverdige, og dette diskuteres oftest ut i fra følgende kriterier: pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet), og generaliserbarhet (Tjora, 2017). Pålitelighet dreier seg i hovedsak om å redegjøre for forskningsprosessen og forskerens egen posisjon på en så tydelig og transparent måte som mulig, slik at leseren kan vurdere om forskeren og funnene er til å stole på – om de er pålitelige (Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Det er dette jeg har forsøkt å gjøre i avsnittene i dette kapitlet, gjennom å gi leseren innblikk i mine refleksjoner og ved å beskrive valgene jeg har tatt underveis i prosessen.

Gyldighet dreier seg om man undersøker det man mener å undersøke, eller om svarene man finner faktisk er svar på de spørsmålene man stiller (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Det handler om hvor gyldige forskerens tolkninger er, og om tolkningene stemmer med hva forskeren i virkeligheten har studert (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle dreier det seg om elevene kjenner seg igjen i mine tolkninger av deres erfaringer med selvregulering, og om hvorvidt kodegruppene analysen gav meg faktisk representerer deres virkelige erfaringer. Mine tolkninger henger sammen med min forforståelse, som jeg har redegjort for tidligere, og viser leseren hva som – sammen med teorien, har påvirket meg i analyseprosessen.

Generaliserbarhet handler om funnene i studien kan være relevante for, eller overføres til andre situasjoner, personer og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Dette dreier seg imidlertid ikke om at forskningen skal være universell. Ettersom forskeren er det viktigste instrumentet i forskningen (Postholm, 2010) og har med seg subjektiv personlig bagasje (Gudmundsdóttir, 1992), vil det være umulig. Men, ved å gi tykke beskrivelser av prosessen, kan kvalitative studier likevel bidra med ny innsikt på et område. Selv om denne studien er for liten til å si noe generelt om plikttoppfyllende høyt presterende elevers erfaringer med selvregulering, kan erfaringene som kommer frem være nyttig for lesere som er opptatt av disse elevene, selvregulering og tilpasset opplæring.

### 3.10 Ethiske betraktninger

Intervju som forskningsmetode innebærer nær kontakt mellom forsker og personene som studeres. Data som samles inn kan knyttes til personene som studeres, og dermed er prosjektet meldepliktig (Thagaard, 2013). Jeg meldte prosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata [NSD], og mottok godkjenning for prosjektet i januar 2017 (vedlegg 3). Som nevnt ble informert samtykke innhentet ved at læreren leverte ut informasjons- og samtykkebrev (vedlegg 4) til foreldrene til elevene jeg ønsket å intervju. Fire elever levert svarslipp med samtykke om å delta. Før jeg gjennomførte intervjuene spurte jeg elevene på nytt om de ønsket å delta, og informerte om at de når som helst kunne trekke seg. Når det kommer til anonymitet og konfidensialitet, ble all informasjon som ble innhentet behandlet fortrolig, og personlige opplysninger ble anonymisert. Forskeren har ansvar for å ivareta deltakerne og for å unngå skade og merbelastning, og det bør tas spesielt hensyn til barn (Dalen, 2011; Winger & Eide, 2003). Jeg mener at jeg ikke stilte noen sensitive spørsmål, og jeg opplevde heller ikke at noen av elevene følte seg utilpass i intervjusituasjonen. Jeg har ingen garanti for at elevene ikke følte seg utilpass, men jeg oppdaget ikke noen negative reaksjoner fra dem.

## 4 Empiri

I dette kapittelet vil jeg legge frem funnene i studien min. Etter beste evne har jeg plukket ut og analysert deler av det empiriske materialet som for meg fremsto som sentralt for å belyse problemstillingen min: «*Hvilke erfaringer har fire pliktoppfyllende høyt presterende elever med TIL – modellens tilrettelegging for selvregulering?*». Analysearbeidet gjorde, som nevnt i metodekapittelet, at jeg kom frem til fem kodegrupper som var sammenfallende for elevene jeg intervjuet. De fem kodegruppene jeg kom frem til var; Å bestemme selv – en mulighet, å bestemme selv – en utfordring, selvregulering, voksenstøtte og elevsamarbeid. Kodegruppen selvregulering tar for seg selvregulering i de forskjellige fasene på TIL-dagen; planlegging, gjennomføring og vurdering. I intervjuguiden hadde jeg gjentakende spørsmål som skulle avdekke elevenes bevissthet rundt fysiologiske, emosjonelle og kognitive reaksjoner. Det viste seg at elevene synes det var litt vanskelig å skille mellom disse reaksjonene og dermed også å svare utfyllende på disse spørsmålene. Men, der det faller seg naturlig og der elevene tydelig beskrev og viste bevissthet rundt reaksjoner vil jeg trekke det inn.

Jeg har tidligere sagt at elevene i utvalget mitt stiller høye krav til seg selv når det kommer til skolearbeidet og at de kan beskrives som pliktoppfyllende. I teorikapittelet presenterer jeg begrepet *overstrebere*. Elevene jeg intervjuet kan som nevnt sies å ha trekk som minner om det Covington (1984, 1992) legger i dette begrepet. Å betegne elevene som overstrebere er ikke ment som en «diagnose» eller en «sann» betegnelse. Det er rett og slett det eneste teoretiske begrepet jeg kjenner til som dekker egenskapene disse elevene har, som ambisiøse og pliktoppfyllende elever som på TIL-dagen utfordres i å yte passe innsats, heller en å overyte, og som dermed kan være relevant å nevne igjen når disse elevenes erfaringer i det følgende presenteres og tolkes. Nyansene, det som skiller elevene fra hverandre, vil tre frem under hver av kodegruppene.

### 4.1 Å bestemme selv – en mulighet

Denne kodegruppen beskriver de ulike nyansene av hva elevene synes er verdifullt med å få bestemme selv. Elevene nevnte flere forskjellige aspekter, men en ting som gikk igjen hos alle elevene var at de synes det er morsomt å få bestemme selv:

Kajsa: *Det jeg liker aller best med TIL-dagen er at man kan bestemme selv hva man skal gjøre. [...] Det er mye morsommere enn på en vanlig dag når jeg ikke får bestemme.*

Mats: *Det er morsomt å bestemme fordi som oftest på skolen så får man ikke lov til å bestemme selv når man skal gjøre de ulike oppgavene.*

Emma: *Det er veldig gøy med TIL-dag. Man kan bestemme selv når man skal gjøre ting.*

Disse utsagnene viser at elevene synes det er morsomt å få bestemme selv. Kajsa sammenligner TIL-dagen med en tradisjonell skoledag. Hun gir uttrykk for en utvidet mulighet til selvbestemmelse på TIL-dager, og sier at hun synes det er morsomt. Emma trekker også frem selvbestemmelse når hun forteller hva hun liker med TIL-dagen, og påpeker det faktum at det er hun selv som styrer tiden. Til forskjell fra en tradisjonell skoledag hvor klokka i større grad styrer over ulike timer og friminutt, kan hun på TIL-dagen bestemme selv når hun vil gjøre de ulike oppgavene, samt når hun vil ha pause, ut fra egne behov og motivasjon. Mats peker på at man som oftest ikke får lov til å bestemme selv når man skal gjøre ulike oppgaver på skolen. Han gir uttrykk for at han liker å ha valgmuligheter og selv få bestemme hvilken rekkefølge han ønsker å gjøre oppgavene i. Ut i fra dette kan man si at det virker som elevene setter pris på og opplever glede ved å få bestemme selv over de ulike aspektene på TIL-dagen. Glede er en av dimensjonene i indre motivasjon. Å få tilfredsstilt behovet for selvbestemmelse vektlegges når det kommer til å oppnå indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Med hver sin innfallsvinkel kom flere av elevene inn på at en mulighet ved å bestemme selv er at man kan ta valg og gjøre ting slik det passer en selv best, i sitt eget tempo:

Kajsa: *Det er morsomt å bestemme selv. [...] Jeg bruker å ta det som tar lang tid og MÅ-oppgaver først ... Hvis det står på planen at vi skal gjøre sånne kunst- og håndverkoppgaver, så kan jeg ta de til slutt. Da har jeg noe å glede meg til.*

Ada: *Det jeg liker best med TIL-dag er kanskje det med pauser. [...] Fordi hvis jeg først skjønner noe, så kan det hende at jeg begynner å jobbe og få det til bra, også kan jeg liksom regulere selv når jeg føler at nå har jeg jobbet masse. Da kan jeg prøve å ta en pause også kan jeg fortsette med det samme og ikke begynne med noe helt nytt etter pausen. [...]*

Kajsa snakker om i hvilken rekkefølge hun velger å gjøre oppgavene. Hun viser til innholdet i de ulike oppgavene, og gir uttrykk for at hun vurderer dette innholdet med tanke på hvor lang tid hun anslår at hun trenger for å utføre dem. Dersom hun konkluderer med at en oppgave tar lang tid, så synes hun at det er et godt valg for seg å gjøre denne oppgaven først. Hun relaterer dermed innholdet i oppgavene til egne behov. Kanskje kan man anta at hun velger å gjøre det slik fordi hun har et behov for å ha oversikt eller kontroll over tiden? Hun vurderer også innholdet i oppgavene med tanke på hva hun synes er gøy, og forklarer at hun gjør slike

oppgaver til slutt for å ha noe å glede seg til. Ved å velge å vente med lystbetonte oppgaver gir hun seg selv motivasjon til å jobbe seg gjennom oppgaver som tar lang tid, samtidig som hun tilfredsstiller behovet sitt for oversikt eller kontroll over tiden. Ada uttrykker at hun opplever det verdifullt å få bestemme når hun vil ha pause selv. Hun viser til at hun kan fortsette så lenge hun har lyst, at hun kan arbeide i flyt med egen forståelse for oppgaven, og at hun ikke trenger å stoppe opp før hun selv ønsker eller har behov for det. I tillegg til å selv regulere når hun har behov for pause, påpeker hun også at hun kan velge å fortsette der hun slapp før pausen, i stedet for å begynne med noe helt nytt. Dette er forskjellig fra en tradisjonell skoledag, hvor det som står på timeplanen avgjør hva man skal jobbe med etter en pause som ikke er selvbestemt. Ved å ønske å fortsette med en oppgave etter en pause kan man si at Ada viser interesse for oppgaven hun holdt på med, noe som videre indikerer en indre motivasjon for å få til noe hun har begynt på. Utsagnene ovenfor viser at elevene har gjort seg erfaringer og at de gjennom disse erfaringene har blitt klar over hvilke behov de selv har. Dermed kan man si at de tar bevisste valg som sørger for at de får en god arbeidsflyt i løpet av dagen. Det fremstår som om elevene liker å jobbe på sin egen måte i sitt eget tempo.

Mats er også bevisst hva som passer han. I utsagnet under reflekterer han over egen læring og sier at han konsentrerer seg mer og husker bedre når han kan jobbe i eget tempo, i stedet for å måtte følge med på felles tavleundervisning om noe han allerede kan.

Mats: *[...] På TIL-dag er det mye morsommere og da konsentrerer jeg meg egentlig litt mer, og lærer. Jeg husker det bedre da, hvis det er morsomt, enn hvis det er kjedelig og jeg sitter og ser på tavla når læreren fremfører noe jeg allerede kan. Da synes jeg timen er litt kjedelig og da blir det ikke så morsomt å jobbe.*

Ved tradisjonell formidling fra lærer til hel klasse gir altså Mats uttrykk for at skoledagen blir mer passiv for hans del, og at dette ikke fremmer læring i så stor grad for han. Når han derimot, på TIL-dager, får bestemme selv og aktivt ta valg som passer egne behov, gir han uttrykk for at det blir morsommere og at læringsutbyttet hans dermed øker. Ut fra dette kan man si at selvbestemmelse på TIL-dager for Mats' del gir økt indre motivasjon i motsetning til hva tradisjonell undervisningspraksis gjør. Både i det Mats sier her, og i det Kajsa og Ada nevner i utsagnene ovenfor, kan man også peke på at det ligger tilpasset opplæring, i og med at elevene kobles aktivt på med tanke på å ta valg for seg selv, tilpasset egne behov. Et av formålene med TIL-modellen er å legge til rette for tilpasset opplæring. TIL-modellen gjør det mulig å tilpasse både arbeidsmengde på planen og vanskegrad på oppgavene til hver enkelt elev. Til forskjell



fra en tradisjonell dag gir altså TIL-dagen elevene mulighet til å ta selvstendige valg tilpasset egne behov (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013).

Det har allerede kommet frem at elevene verdsetter å få bestemme selv, og at de har det nokså klart for seg hvorfor de verdsetter selvbestemmelse. Men er elevene bevisste på hva som er lærerens intensjon med at de får bestemme selv? Utsagnet under viser Adas refleksjoner på spørsmålet «Hvem er det som bestemmer mest på TIL-dagen? Hvorfor er det slik tror du?».

Ada: *Vi bestemmer egentlig ganske mye selv. Vi får en plan og der står det hva vi skal gjøre. Også bestemmer vi på en måte tidene og når vi skal gjøre det og alt sånt selv. [...] Jeg tror kanskje de (lærerne) skal lære oss å prøve og få til å jobbe selv; på en måte å ta ansvar for å få gjort noe, selv om læreren ikke står over oss og passer på hele tiden.*

Ada uttrykker her at hun tror det er for å lære seg å ta ansvar for egen læring. Hun poengterer i tillegg at dette skal kunne skje uten at læreren står over og følger med. Implisitt i dette kan man si at Ada føler at læreren viser henne tillit ved å la henne få bestemme selv og ikke til enhver tid følge med på det hun gjør. Dette er et godt bilde på at læreren støtter Ada til å utvikle autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Gagne & Deci, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Mats snakker ikke direkte om ansvar, men på spørsmålet «Er det noe som er morsomt med å gjøre oppgaver på TIL-dagen?» viser han at han synes det er morsomt å få ta ansvar for å bestemme selv:

Mats: *Det er morsomt å vite at du har bestemt dette selv og liksom at du har tatt det valget selv.*

Her kommer det frem at for Mats' del ligger det en verdi i det å vite at han har tatt et selvstendig valg. Han formulerer seg på en slik måte at det fremstår som om han synes det ligger en verdi i å se tilbake på fullført arbeid og tenke at «dette har jeg faktisk bestemt selv». Dette kan også vise at han får et annet forhold til skolearbeidet dersom han blir gitt ansvar og vist tillit, at han i større grad tenker at det er «mitt», og på den måten får en eierskapsfølelse til eget skolearbeid gjennom å ta selvbestemte valg.

## 4.2 Å bestemme selv – en utfordring

Denne kodegruppen omhandler de ulike nyansene av hva elevene synes er utfordrende med å bestemme selv. I intervjuene med elevene kom det tydelig frem at selv om det er morsomt å bestemme selv, kan det også være utfordrende av og til.

Selv om det å bestemme når man vil ha pause tidligere er nevnt som en mulighet, kan det også være utfordrende å ha ansvar for å bestemme over dette selv. Emma gir uttrykk for dette i to forskjellige utsagn:

Emma: *Hvis det er alt for mange MÅ-oppgaver så blir det kjedelig. For da tar man liksom ingen pauser, man sitter bare og jobber og jobber og jobber. [...] Da kan man liksom ikke ta friminutt heller og ikke noen pauser. Man blir veldig sliten fordi man må forte seg å jobbe.*

Emma: *Det er litt vanskelig noen ganger (å bestemme når hun skal ha pause), men jeg bruker bare å ta det (pauser) til slutt. [...] Hvis jeg ikke blir ferdig med alt på MÅ, da tar jeg ikke pause. For da må jeg liksom forte meg å bli ferdig før jeg tar pause, tenker jeg.*

I det øverste utsagnet ovenfor sier Emma at hvis det er mange MÅ-oppgaver på planen så blir det kjedelig, og knytter dette opp mot at hun da ikke kan ta seg hverken pauser eller friminutt. Hun uttrykker seg på en slik måte at det virker som om hun ikke har tid til en pause, i stedet for å si at hun velger å ikke ta seg tid til det. På en måte kan man si at hun «skylder» på arbeidsmengden, og dermed underforstått på læreren som har bestemt hva som skal stå på planen, i stedet for å ta ansvar for å selv kjenne etter når hun trenger en pause. Samtidig uttrykker hun i det nederste utsagnet at uavhengig av arbeidsmengde, så synes hun det er vanskelig å bestemme når hun skal ha pause, og at hun derfor velger å ta pauser først når hun er ferdig med MÅ-oppgavene. I begge utsagnene kommer det frem at Emma velger bort behovet for pause, dersom hun ser at det fremdeles gjenstår mye på planen. Det kan fremstå som om at det i dette ligger et behov for kontroll og kanskje at hun skulle ønske at hun slapp å bestemme når hun skal ha pause selv, fordi behovet for kontroll overstyrer behovet for pause.

I det øverste utsagnet ovenfor konkluderer Emma med at hun blir veldig sliten hvis hun bare må skyndte seg å jobbe hele dagen. På et senere spørsmål kommer det frem at hun blir veldig stressa hvis hun har mye igjen, og at hun da blir redd for å ikke bli ferdig:

Emma: *Jeg blir veldig stressa hvis jeg har mye igjen og sånn. [...] Jeg er redd for å liksom ikke bli ferdig.. med alt på MÅ.*

I begge utsagnene reflekterer Emma rundt egne følelser og viser emosjonell bevissthet. Hun beskriver erfaringer hun har gjort seg og uttrykker at kombinasjonen av stor arbeidsmengde og ansvaret med å bestemme selv kan gjøre at hun blir stresset, føler redsel for å ikke bli ferdig og på slutten av dagen blir veldig sliten. Dette gir inntrykk av at det for hennes del er knyttet nokså sterke negative følelser til det å skulle bestemme selv.

Både ansvaret med å bestemme selv og arbeidsmengde på planen henger sammen med tidsperspektivet. På TIL-dagen er det elevene selv som velger hvordan de skal disponere tiden. At det av og til kan være utfordrende kommer frem i utsagnene under:

Ada: *Det er av og til hvis det er sånne skikkelige oppgaver ... Hvis det er mange MÅ-oppgaver som tar lang tid, så er det litt sånn vanskelig av og til å bestemme hvilken oppgave jeg skal gjøre først.*

Emma: *Det er vanskelig å vite hvor lenge jeg skal holde på med en ting og passe på sånn at jeg får tid til å gjøre alt jeg har planlagt.*

Ada sier at det kan være vanskelig å bestemme hvilken oppgave hun skal gjøre først, dersom det er flere oppgaver som er tidkrevende blant MÅ-oppgavene. Emma uttrykker at det kan være vanskelig å passe tiden i forhold til å rekke å gjøre det hun på forhånd har planlagt. Selv om Ada ikke sier det direkte, kan man si at hun synes det er vanskelig å bestemme hvilken oppgave hun skal gjøre først, nettopp fordi hun kanskje ikke rekker å gjøre alle. Man kan si at både Ada og Emma gir inntrykk av at det oppleves som viktig for dem å bli ferdig med det de har planlagt. I dette ligger en utfordring i å selv skulle velge hvilke oppgaver man skal prioritere og selv avgjøre hvordan man skal disponere tiden.

Av og til står det gruppeoppgaver på TIL-planen. For å få gjort disse må man ikke bare planlegge med læringspartner, men med flere andre elever for å bestemme når de skal gjøres. Kajsa kommer inn på dette når hun blir stilt spørsmålet «Er det noe som er vanskelig å bestemme?», mens Ada kommer inn på det når hun blir stilt spørsmålet «Hva liker du dårligst med TIL-dagen?»

Kajsa: *Kanskje hvis man skal gjøre en oppgave i gruppe. Så er det sånn at noen skal gjøre noe annet da alle skal gjøre det sammen og sånt. Da kan det være litt vanskelig å bestemme.*

Ada: *Det er kanskje av og til når vi må ha gruppearbeid. Da må vi planlegge ganske godt for at det skal passe til alle, og det kan være litt vanskelig nesten. [...] Det blir litt sånn ... Det er så mange å ta hensyn til, at alle tenker og jobber i sitt tempo også plutselig begynner vi der også sier de «ja, bare vent litt» også begynner de på noe nytt i stedet.*

Kajsa uttrykker her at det kan være utfordrende å finne ut når man skal gjøre en gruppeoppgave og sier indirekte at det kan være vanskelig å vite hvem som skal ta ansvar og avgjøre dette. Ada sier at det kreves god planlegging for at det skal passe for alle, og begrunner dette med at det er fordi alle jobber i sitt eget tempo. Hun indikerer i likhet med Kajsa at siden noen begynner med noe nytt i stedet for å vente til de andre er klare, er det vanskelig å vite hvem som skal avgjøre når en gruppeoppgave skal gjøres. Ut ifra dette kan man si at variasjonen i elevenes

selvbestemmelse når det kommer til individuelle oppgaver, og dermed variasjonen i tidsaspektet, gjør at elevene opplever det å bestemme selv som en utfordring på gruppenivå.

### 4.3 Selvregulering

Denne kodegruppen gir et innblikk i elevenes tanker rundt de ulike fasene av TIL-dagen. Den viser deres selvregulering i de ulike fasene, samt deres selvbevissthet og selvrefleksjoner rundt den selvregulerte læringen. Under vil jeg presentere funnen i denne kodegruppen delt inn i de ulike fasene av selvreguleringsprosessen.; planlegging, gjennomføring og vurdering.

#### 4.3.1 Planlegging

Når elevene skal sette opp en plan for dagen er det flere forhold de skal tenke på og ta hensyn til. Pauser, som tidligere er nevnt som både en mulighet og en utfordring ved å bestemme selv på TIL-dagen, går igjen også når elevene forteller hvordan de planlegger dagen sin:

Emma: *Jeg bruker å ta det som tar lengst tid eller det jeg synes er vanskelig først. Så tar jeg liksom pauseoppgavene helt til slutt når jeg er ferdig med alt på MÅ. [...] For da kan jeg liksom slappe av resten av dagen.*

Mats: *[...] Og da (før TIL-dagen starter) sier jeg til meg selv at hvis jeg blir ferdig med MÅ-oppgavene, da kan jeg begynne med pauseoppgaver og litt roligere oppgaver på stilken (KAN-oppgaver).*

Både Mats og Emma sier her at de planlegger å ta pause først når de er ferdig med alle MÅ-oppgavene. De planlegger med andre ord ikke å ta pause når de kjenner at de har behov for det, knyttet til å for eksempel være sliten eller å trenge å koble av, med tanke på sviktende konsentrasjon. Det er ytre standarder heller enn indre behov, som er deres kriterium for å bevilge seg selv en pause. Dette kan jo indikere at de synes det er vanskelig å passe tiden, og at de derfor velger å gjøre alle MÅ-oppgavene før de velger å ta seg pause, men stilt opp mot andre utsagn, for eksempel der elevene beskriver en opplevelse av stress og redsel for å ikke bli ferdig, virker det mere sannsynlig at det er elevenes høye standarder om å bli ferdig med alt skolearbeidet som er utslagsgivende. Allerede under planleggingsfasen legger elevene mye press på seg selv. Emma sier at hun velger å ta pausene etter MÅ-oppgavene fordi hun da kan slappe av resten av dagen. Dette illustrerer hvordan det å kunne slappe av henger sammen med å ha levd opp til det som er aller viktigst for henne på TIL-dagen, nemlig å bli ferdig med alt hun har planlagt. Så lenge hun ikke vet om hun oppnår dette, vil kanskje ikke pause for henne være ensbetydende med å slappe av. Og sett fra hennes ståsted, hva skulle da vitsen være, med å ta pause?

I motsetning til Mats og Emma uttrykker Ada, i utsagnet under, at hun prøver å ikke legge så mye press på seg selv i planleggingsfasen. Hun sier at hun bruker å tenke at hun skal gjøre så mye hun får til. I tillegg forteller hun at hun har erfart å ikke bli ferdig med MÅ-oppgavene en gang, og at det ikke oppsto noen krise da.

Ada: *Før TIL-dagen starter prøver jeg jo egentlig bare ... Jeg bruker å tenke at jeg gjør så mye jeg får til, at jeg liksom ikke skal passe på hele tiden at det ... For en gang ble jeg ikke ferdig med MÅ-oppgavene, og det var ikke krise da altså. «Bare gjør det du får til», - liksom.*

I planleggingsfasen fokuserer altså Ada på å bevisstgjøre seg selv på at hun skal være fornøyd med å gjøre så godt hun kan. Hun «instruerer» seg selv til å tenke at standarden hennes skal være det, og at det dermed ikke gjør noe om hun ikke skulle rekke å bli ferdig med alt arbeidet. Gjennom denne bevisstgjøringen gir hun seg selv en liten påminner om å fokusere positivt og tenke at «dette går bra! – gjør det du klarer.» Senere kommer det frem at Ada likevel legger litt press på seg selv:

Ada: *Ja, eller jeg gjør som oftest alle MÅ-oppgavene (før pause) fordi jeg blir ikke så sliten at jeg trenger en skikkelig pause etter bare en time med jobbing for eksempel.*

Til tross for at Ada, i dette forrige utsagnet, viser at hun forsøker å gjøre seg selv bevisst på å være fornøyd med å gjøre så godt hun kan, viser hun her at hun har forventninger til egen arbeidskapasitet, samt at hun legger press på seg selv i form av at hun ikke tar noen pause før hun er ferdig med MÅ-oppgavene. Det fremstår som om hun ønsker å bli ferdig, samtidig som hun forsøker å berolige seg selv med at det går bra uansett. Selvinstruksjonene kan nok derfor heller sies å bekrefte snarere enn avkrefte stress og uro for å ikke leve opp til egne høye standarder.

Selv om elevene legger press på seg selv og velger bort pause frem til de er ferdig med MÅ-oppgavene, viser de også at de har reflektert rundt valgene de gjør under planleggingen. Dette kommer frem i utsagnene under:

Mats: *Jeg liker å gjøre de oppgavene jeg synes er litt sånn kjedelige, lange eller vanskelige i starten, bare for å få de unna på en måte. Hvis jeg gjør det sånn blir jeg mer konsentrert og kan endelig gjøre morsomme oppgaver. Hvis jeg gjør det morsomme først så blir det bare kjedelig, kjedelig, kjedelig helt til skoledagen er ferdig.*

Ada: *Jeg tenker som oftest litt sånn «vanskeligst først» fordi jeg er ganske våken om morgenen og har spist frokost og alt sånn. Også bruker jeg å ta noe litt lett før mat, også etter maten så er jeg fortsatt ganske ... Da har jeg jo nettopp spist og sånn, så da bruker jeg å ta noe litt vanskelig igjen. Også tar jeg det jeg har igjen på slutten.*

Mats sier at han bevisst velger hvilke typer oppgaver han gjør først og sist, og forklarer at han blir mer konsentrert ved å gjøre det på denne måten. Man kan også si at han bevisst motiverer seg selv til å stå på gjennom dagen ved å velge å vente med å gjøre mer lystbetonte oppgaver som han gleder seg til. Ada forklarer sine valg med når på dagen hun har spist og er opplagt. Hun har gjort seg erfaringer og vet dermed at starten av dagen og etter lunsj er de tidene det passer best for henne å gjøre utfordrende oppgaver. Ved å reflektere rundt opplagthet og sulthetsfølelse viser hun også fysiologisk bevissthet.

Kajsa peker på en annen faktor som også er nevnt tidligere under «å bestemme selv – en utfordring», nemlig arbeidsmengden. Hun uttrykker at arbeidsmengden påvirker hvordan hun velger å disponere tiden når hun planlegger og sier at dette også er med på å avgjøre hvordan hun tenker om det hun skal gjøre denne skoledagen; om hun trenger å stresse eller ikke.

*Kajsa: Hvis det er masse på planen så tenker jeg at da må jeg jobbe ordentlig. Også når det ikke er så masse, så tenker jeg at da trenger jeg ikke å stresse så mye.*

#### 4.3.2 Gjennomføring

TIL-planen er som nevnt strukturert slik at den gir elevene oversikt over hvilke oppgaver det forventes at de skal klare å gjennomføre i løpet av TIL-dagen (MÅ-oppgavene), samt hvilke oppgaver de kan velge å gjøre dersom de får tid til det (KAN-oppgaver). I intervjuene kom det frem at Mats og Ada alltid pleier å bli ferdig med MÅ-oppgavene. Ada har ikke blitt ferdig bare én gang på grunn av et elevrådsmøte. Emma og Kajsa sier derimot at det noen ganger har hendt at de ikke har blitt ferdig med MÅ-oppgavene:

*Emma: Det har skjedd noen ganger (at hun ikke ble ferdig med MÅ-oppgavene). [...] Jeg sier at det ikke var så bra. [...] Jeg blir litt sint. For jeg føler at jeg ikke har jobbet noe bra.*

*Kajsa: Når jeg ikke blir ferdig med alle MÅ-oppgavene blir jeg litt sånn sur eller irritert på meg selv, fordi at da vet jeg at jeg må jobbe mer neste gang for å få det til. [...] Grunnen til det (at hun ikke ble ferdig) er kanskje at jeg ikke jobbet bra nok eller at jeg brukte for lang tid på en oppgave eller noe sånt.*

Emma sier at hun blir sint dersom hun ikke blir ferdig med MÅ-oppgavene. Kajsa sier at hun blir sur eller irritert på seg selv. Når de skal forklare hva som er grunnen til at de ikke ble ferdig attribuerer de begge internalt til egen innsats ved å si at de ikke synes at de har jobbet bra nok, i stedet for å attribuere eksternt ved å påpeke at det er læreren som bestemmer og tilpasser arbeidsmengden, samt vanskegrad på oppgavene. Dette viser at elevene har en forventning om at de skal klare å mestre å bli ferdig med MÅ-oppgavene i løpet av TIL-dagen.

Gjennom analysen ble det klart at det er flere forhold som påvirker elevenes arbeidslyst og deres motivasjon for å fortsette og jobbe målrettet mot det de planla på starten av TIL-dagen. For eksempel viser elevene til at det har betydning om de mestrer og får til en oppgave, eller motsatt om de ikke mestrer og får til en oppgave:

Ada: *Hvis jeg får til noe som jeg har tenkt at jeg ikke kom til å få til så bra, så blir jeg ofte ganske glad. Og da får jeg mer motivasjon til neste oppgave også. [...] Jeg tenker kanskje inne i meg at «nå får du det til bra, fortsett sånn». [...] Jeg blir litt mer våken og tenker ... Føler meg klar for å jobbe mer da på en måte. Jeg blir liksom ikke sliten av det.*

Mats: *Jeg blir glad når jeg får til en oppgave. Også liker jeg å fargelegge planen når jeg er ferdig med den. [...] Jeg blir litt sånn ... Jeg slapper litt mer av når jeg har fått til en oppgave. Jeg tenker bare «gå på neste oppgave» egentlig.*

Emma: *Hvis jeg får til en oppgave på TIL-dagen blir jeg ganske glad. Spesielt hvis jeg har sittet lenge for å få det til. [...] Da sier jeg «bra jobba!» til meg selv. [...] Hvis jeg får til en oppgave får jeg noen ganger lyst til å ta en pause, men som oftest vil jeg bare jobbe å få alt ferdig. [...] For da kan jeg få til sånn belønning til slutt. At jeg liksom kan ta masse pause.*

Kajsa: *Det er morsomt å få til en oppgave fordi da vet jeg at jeg kan gå videre og at det ikke bare blir sånn at jeg ikke får gjort noe. [...] Jeg blir jo glad og lettet. Jeg tenker sånn at «nå har jeg jobbet bra og da er det bare å fortsette». [...] Når jeg får til en oppgave får jeg lyst til å gjøre mer.*

Elevene uttrykker her at de blir glade når de får til en oppgave. Ada reflekterer rundt hvordan hun tenker underveis og beskriver hvordan hun har en indre dialog med seg selv som er med på å drive henne fremover. Under intervjuet formidler hun gjennom en metarefleksjon sin bevissthet om at det som skjer er at hun blir motivert og «føler seg klar» for mer arbeid. Mats beskriver en følelse av lettelse når han får til en oppgave. Tatt i betraktning at han tidligere har gitt uttrykk for at han på starten av TIL-dagen legger press på seg selv og har høye forventninger til seg selv, kan man anta at lettelsen over å bli ferdig med en oppgave oppleves desto sterkere. Han beskriver også at han liker å fargelegge oppgavene på planen ettersom han blir ferdig med dem. Det å få et «fysisk» bevis, å få visuelt fremstilt at en oppgave er gjort, blir dermed en viktig og lystbetont del av dagen for hans del. Emma uttrykker at når hun får til en oppgave, spesielt hvis det er en oppgave hun har strevd med å få til, så gir det henne en viss trygghet for at dette skal gå bra og for at hun skal rekke å bli ferdig med alt i dag. Hun kjenner på fristelsen for å ta en pause, men bevilger seg den sjelden ettersom standarden hennes er å vente til hun har gjort alt. I stedet fortsetter hun å jobbe videre for å være på den sikre siden. Kajsa gir, i likhet med Emma, uttrykk for at det gir henne en viss trygghet når hun får til en oppgave fordi det da «ikke bare blir sånn at hun ikke får gjort noe». Det fremstår som om hun er litt urolig for å ikke få det til, at hun er redd for å mislykkes, og dermed blir gleden og lettelsen desto større

når hun blir ferdig med en oppgave på TIL-dagen. Hun beskriver også at hun da tenker inne i seg «bra jobba, da er det bare å fortsette». Å få til en oppgave gir henne altså energi og motivasjon til å gå løs på neste oppgave. Felles kan man si at elevene viser at de er bevisste på hvordan det føles å få til en oppgave på TIL-dagen.

I likhet med at elevene er bevisste på hvordan det påvirker dem når de får til en oppgave, viser de også at de har reflektert rundt hvordan det føles å ikke få til en oppgave og hvordan dette er med på å påvirke dem:

Emma: *Hvis jeg ikke får til en oppgave blir jeg litt sånn oppgitt og irritert. [...] Jeg sier liksom at jeg ikke kommer til å rekke alt hvis jeg ikke hopper over en oppgave og begynner på noe annet i mens. [...] Hvis jeg ikke får til en oppgave får jeg lyst til å jobbe mere. [...] Fordi da må jeg liksom prøve å ta det igjen litt og ikke ta pause.*

Kajsa: *Når jeg ikke får til en oppgave tenker jeg bare at nå må jeg bare fortsette. [...] Jeg blir litt sånn ... ikke frustrert, men litt sånn ... Ja, det er vanskelig å forklare. Jeg tenker bare at jeg må gjøre mer for å bli ferdig.*

Mats: *Hvis jeg ikke får til en oppgave så blir jeg litt sånn skuffet nesten.. Av meg selv. Det blir liksom litt tomt inne i meg. [...] Det (om han ønsker å ta en pause eller jobbe mer) spør på hvor mange oppgaver jeg har gjort og hvor mange som mangler.*

Emma viser emosjonell bevissthet når hun sier at hun blir oppgitt og irritert når hun ikke får til en oppgave. Kajsa synes det er vanskelig å forklare hva hun føler, men drar inn ordet frustrert. Til tross for dette er både Emma og Kajsa likevel tydelig på at de ønsker å fortsette å jobbe videre. Det at de uansett om de får til en oppgave eller ikke, har lyst til å fortsette å jobbe illustrerer evne til selvregulering. Men, de begrunner ønsket om å fortsette å jobbe med at de må ta igjen tapt tid for å rekke å bli ferdig. Dersom ønsket om å bli ferdig går på bekostning av behovet for hvile eller avveksling, tipper derimot selvreguleringen over til å ikke være hensiktsmessig for dem (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zimmerman, 2000). Mats viser i likhet med Emma emosjonell bevissthet og sier at han blir skuffet over seg selv når han ikke får til en oppgave. Han er derimot ikke like klar på om han ønsker å jobbe mer eller ikke. Ytre faktorer, arbeidsmengde som gjenstår stilt opp mot tiden til rådighet, er det som er avgjørende for om han tar pause eller ikke. Han tar med andre ord ikke indre forhold som slitenhet eller konsentrasjon i betraktning. Til tross for motgang kan man altså si at elevene velger å sette egne følelser og behov til side, fordi det i deres øyne er viktigere å bli ferdig med det de har planlagt.



I likhet med de andre elevene uttrykker Ada at hun blir oppgitt hvis hun ikke får til en oppgave:

Ada: *Jeg vet ikke om jeg sier noe til meg selv. Men jeg tenker sikkert at ... Jeg blir litt sånn ... Når jeg ikke får til en oppgave føler jeg ofte for en pause, for da har jeg jobbet ganske hardt og prøvd lenge. Og når jeg fortsatt ikke får det til da, da er det litt trist å ha brukt så lang tid. [...] Jeg mister litt energi. Jeg blir på en måte litt sånn at jeg ikke føler for å jobbe noe mer. Jeg mister motivasjonen til å jobbe da.*

Ada sier at hun synes det er litt trist å vite at hun har brukt så lang tid på en oppgave, og likevel ikke få den til. I motsetning til de andre elevene er hun derimot klar på at dette gjør at hun mister motivasjonen og at hun da ofte føler for en pause. Senere, når hun blir spurt om hva hun gjør for å klare å bli ferdig med alle oppgavene, sier hun derimot at hun velger bort pause dersom hun har dårlig tid:

Ada: *For å klare å bli ferdig med alle oppgavene så bruker jeg.. Og hvis jeg ser at jeg har litt dårlig tid.. Eh, da bruker jeg ikke å begynne å ta noen pause da. Jeg bruker å prøve å jobbe på litt mer, også.. Mm, bruker jeg å spørre om hjelp da, hvis det er noe jeg ikke skjønner.*

Dermed kan man si at Ada er tydelig på at hun mister motivasjon når hun ikke får til en oppgave, og at dette gjør at hun får lyst til å ta seg en pause. Men at hun, i likhet med Mats, likevel velger å se bort ifra sine egne behov dersom hun ser at ytre faktorer, som dårlig tid, tilsier at hun burde gjøre det. Selv om hun føler for det, bevilger hun seg altså likevel ikke en pause.

På TIL-dagen er det som nevnt elevene selv som planlegger og bestemmer når de ulike oppgavene skal gjøres. Dette gjør at ikke alle elevene i klassen gjør de samme oppgavene til samme tid, og dermed reduseres mulighetene for å sammenligne egne prestasjoner med andres (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013) Under intervjuene gav elevene likevel uttrykk for at de følger med på andre elever i løpet av TIL-dagen:

Mats: *Jeg tenker litt på de andre elevene i løpet av TIL-dagen. [...] Om jeg har gjort like mye som de andre har gjort, at jeg ikke har gjort for lite eller noe sånt. Men hvis jeg har gjort sånn passe, likens som de andre, så blir jeg veldig fornøyd med meg selv. For da blir jeg lettet over å ikke være den eneste som ikke har klart den oppgaven eller noe.*

Kajsa: *Det er morsomt å vite hvor langt de andre har kommet, men det er ofte noen som blir ferdig med alt ganske fort. Jeg bruker ganske lang tid. [...] Hvis jeg ser at andre elever får til en oppgave har jeg egentlig lyst til å få tips og hjelp fra de, men det er morsomt å få til en oppgave som ikke så mange andre får til.*

Ada: *Av og til. For eksempel når noen er ferdig med alt og jeg kanskje bare har gjort en oppgave. Da tenker jeg at de er flinke og at jeg skulle ønske at jeg også klarte å gjøre det sånn som dem. [...] Jeg blir litt sånn ... Jeg blir litt lei meg, for at de får det til ganske bra, men da prøver jeg å gjøre det bedre selv.*

Mats beskriver at han sammenligner seg med andre elever med tanke på arbeidsmengde som er gjennomført. Det fremstår som viktig for han å ha gjort tilsvarende mengde som de andre, å ikke henge etter. Dersom han klarer det blir han veldig fornøyd med seg selv. Han peker også på at han kan føle lettelse over å se at andre elever strever med en oppgave, og sier indirekte at han ikke ønsker å være den eneste som ikke forstår og får til en oppgave. Kajsa gir først uttrykk for at det er morsomt å vite hvor langt andre elever har kommet. Rett etterpå kommenterer hun derimot at hun bruker ganske lang tid, og at hun derfor ofte kan observere at andre blir ferdig før henne. Videre sier hun at hun kan bli fristet til å spørre om hjelp dersom hun ser at andre elever får til en oppgave, men indikerer samtidig at hun ikke bruker å gjøre det. På et vis fremstår det som om hun mener at det er juks å spørre andre om hjelp. Hun gir inntrykk av at det å prestere og få til en oppgave på egenhånd er morsommere, spesielt dersom det ikke er så mange andre som får det til. Ada sier, i likhet med Mats, at hun sammenligner arbeidsmengden hun har gjort med arbeidsmengden andre elever har gjort. At andre «får det til bra» påvirker henne emosjonelt ved at hun blir lei seg, og hun gir uttrykk for at det oppleves som et nederlag å ikke klare det samme som dem. Men dette fører ikke til at hun gir opp, det gjør i stedet at hun presser seg selv hardere og prøver «å gjøre det bedre selv».

I motsetning til de andre elevene gir Emma, i utsagnet under, uttrykk for at hun prøver å konsentrere seg mest om egne oppgaver, og sier at hun ikke følger med på hva de andre elevene har gjort:

Emma: *Nei, jeg prøver mest å bare konsentrere meg om mine egne oppgaver. Jeg følger ikke med på hva de andre har gjort. Eller på læringspartner gjør jeg jo det, fordi vi ofte bruker å samarbeide, men ikke på de andre.*

Når hun blir spurt direkte om hva hun tenker når hun ser at andre elever får til en oppgave, gir hun derimot uttrykk for at hun følger litt med på de andre elevene likevel:

Emma: *Hvis jeg ser at noen andre får til en oppgave blir jeg litt sånn «det vil jeg og få til.» [...] Fordi jeg har lyst til å bli ferdig jeg også.*

Det fremstår som om «idealet» til Emma er å klare å kun konsentrere seg om seg selv og egne oppgaver, men at det i praksis blir litt vanskelig. Når hun ser at andre elever klarer en oppgave ønsker hun å klare det samme, fordi hun også ønsker å bli ferdig. Det virker som om hun forsøker å tenke at «jeg blir ferdig når jeg blir ferdig», men at det å se andre elever få til en oppgave, gjør at hun stresser seg opp og i stedet legger press på seg selv ved å tenke at hun må «skynde seg for å bli ferdig». Elevenes utsagn viser at de, til tross for at muligheten til å sammenligne seg med andre elever er redusert på TIL-dagen, følger med på hva andre elever

har gjort og måler seg selv opp mot dette. Det kan derfor sies at forventningene elevene har til seg selv også kan bli påvirket av at de sammenligner seg med andre elever.

Gjennom det foregående kommer det frem at elevene stiller høye krav til seg selv og at de presser seg selv hardt for å leve opp til egne forventninger. Hovedfokusets deres ligger på å klare å bli ferdige med det de har planlagt, og behov for hvile og avveksling skyves til side. På spørsmål om hvordan det kjennes ut når de blir slitne i løpet av TIL-dagen, sier samtlige elever at de kjenner at de får vondt i hodet. Ada og Emmas utsagn under illustrerer dette:

Ada: *Av og til så er det sånn at jeg glemmer å ta pause, og da får jeg vondt i hodet og sånn. Men hvis jeg prøver å huske på å ta pauser, da går det ganske greit. [...] Jeg blir litt sånn oppgitt på en måte hvis jeg glemmer det. Da tenker jeg at ... Da blir jeg litt sånn «kunne ønske at jeg var litt sånn avslappet» og hjemme, eller at jeg var ferdig med alt og bare kunne legge meg ned.*

Emma: *Jeg kjenner det i beina og i armene når jeg blir sliten. Og i hodet. [...] Jeg blir litt sliten og sånn hvis jeg bare har jobbet hele dagen og bare fått ett friminutt. [...] Jeg blir litt irritert for at jeg ikke har jobbet fortere. [...] Jeg føler at jeg blir litt sånn at jeg skulle ønske at jeg hadde fått til å gjøre det.*

Ada formidler en bevissthet om at hun ikke klarer å senke skuldrene på TIL-dager og at det oppleves som strevsomt å ikke klare å ta lettere på skolearbeidet. Hun gir uttrykk for at hun muligens har litt for høye forventninger til seg selv og at dette fører til at hun presser seg selv hardt, og dermed glemmer å ta pause. Hun sier at hun da skulle ønske at hun var hjemme og kunne slappe av. Dette kan indikere at TIL-dager for hennes del betyr det samme som høye standarder og stress, i motsetning til at det å være hjemme betyr mer hvile. Dette gir også et innblikk i hvor sliten hun faktisk blir dersom hun glemmer å ta pause i løpet av TIL-dagen. Emma sier at hun blir sliten hvis hun kun har jobbet hele dagen med unntak av matfriminuttet som er forhåndsbestemt av læreren. Igjen attribuerer hun internalt ved å begrunne det at hun ikke rakk å ta friminutt med at hun ikke har jobbet fort nok. Standarden settes høyt, dersom hun ikke lykkes skyldes det at hun ikke er flink nok. Begge er tydelig på at de vet hvordan det kjennes ut når de blir sliten og viser dermed fysiologisk bevissthet, men tross denne bevisstheten velger de altså bort sine egne behov.

### 4.3.3 Vurdering

Når TIL-dagen nærmer seg slutten er det satt av tid til at elevene skal fylle ut et vurderingsskjema. Skjemaet har til hensikt å øke elevenes bevissthet rundt forhold de selv kan påvirke og ha kontroll over under TIL-dagen, som videre kan ha betydning for deres mestring av skolearbeidet denne dagen. For eksempel om de bidro til god arbeidsro, om innsatsen deres var god og om de fikk tid til pause eller ikke. Vurderingsskjemaet gir også elevene mulighet til

å gi læreren tilbakemelding på arbeidsmengde på planen og vanskegrad på oppgavene. Dette kan sies å være ikke-kontrollerbare forhold under TIL-dagen, siden det er læreren som tilpasser og bestemmer hva som skal stå på TIL-planen (Skaalvik & Skaalvik, 1996, 2013).

Under intervjuet kom det frem at elevene er klar over at vurderingsskjemaet gir de mulighet til å påvirke arbeidsmengde samt vanskegrad på oppgavene på neste TIL-plan. På spørsmålet «Hvorfor har dere dette skjemaet tror du?» svarte to av elevene følgende:

Ada: *Jeg tror vi har det skjemaet fordi at de (lærerne) skal kunne finne ut til neste gang da, «synes du kanskje at matten var litt vanskelig eller litt lett, da kan jeg (læreren) kanskje gi deg litt vanskeligere på det eller litt lettere på det». Også på en måte gjøre det perfekt til deg da.*

Kajsa: *Kanskje for å se hvis det var noe som ... Hvis det var en gang alle sleit litt, så ser de (lærerne) at det her kanskje var for masse eller at det her var for vanskelige oppgaver.*

Både Ada og Kajsa sier at de tror de skal fylle ut vurderingsskjemaet for at læreren skal få se om de syntes noe var for vanskelig eller for lett. Ada uttrykker videre at lærerne ut i fra tilbakemeldingene kan tilpasse planen slik at den blir «perfekt» for henne. Det kommer altså tydelig frem at elevene har en opplevelse av at de kan være med å påvirke både mengde og vanskegrad på neste TIL-plan. Dersom læreren følger opp tilbakemeldingene kan dette gi elevene en følelse av kontroll over noe som i teorien ligger utenfor deres kontroll på TIL-dagen, siden de ikke avgjør hva som skal stå på planen.

I tillegg til at vurderingsskjemaet gjør at elevene kan gi tilbakemeldinger om arbeidsmengde og vanskegrad, bidrar det også som nevnt til at elevene reflekterer rundt sin egen innsats på TIL-dagen. I utsagnene under uttrykker elevene hva som skal til for at de er fornøyd med egen innsats etter endt TIL-dag:

Emma: *Jeg er fornøyd med innsatsen min hvis jeg er ferdig med alt på det jeg må. Og at jeg har fått tid til litt pause også. [...] Fordi at da er jeg på en måte fornøyd med at jeg har rukket alt. Og med at jeg ikke har strevd veldig mye, eller vært sånn at jeg må forte meg skikkelig. For da er jeg ikke så fornøyd.*

Kajsa: *Jeg er fornøyd med innsatsen hvis jeg vet at jeg har jobbet bra og blitt ferdig. [...] Kanskje for at når man vet at man har jobbet bra, så blir man litt stolt over seg selv egentlig.*

Mats: *For å være fornøyd med innsatsen min så må jeg få til en ekstra KAN-oppgave i forhold til hva jeg pleier. Da blir jeg litt mer fornøyd.*

Ada: *For å være fornøyd med innsatsen min må jeg på en måte ha fått gjort det jeg har planlagt at jeg skal få tid til å gjøre. Og fått tid til pauser og jobbing.*

Emma og Ada sier på hver sin måte at de er fornøyde med innsatsen sin hvis de har fått gjort det de har planlagt. Emma legger vekt på at hun er fornøyd dersom hun har blitt ferdig med MÅ-oppgavene. Ada nevner kun «det jeg har planlagt». Dette kan indikere at hun har høye forventninger til seg selv i planleggingsfasen og allerede der setter standarden høyt, noe som dermed også vil gjøre at standarden for hva som skal til for å bli fornøyd er høy. Begge drar i tillegg inn at de må ha fått tid til pause for å være fornøyd. Mats sier at han må klare en KAN-oppgave ekstra i forhold til hva han pleier for å være fornøyd med egen innsats. Dette kan bety at han legger lista for å være fornøyd stadig høyere. Kajsa sier at hun må ha blitt ferdig for å være fornøyd. Hun reflekterer over at når hun vet at hun har jobbet bra så blir hun stolt over seg selv. Det kan sies at hun ser en sammenheng mellom valg hun har gjort i løpet av dagen og resultatet, og dermed ser at det er hennes egen fortjeneste at hun har lyktes, ikke læreren eller noen andres. Ut fra utsagnene over kan man si at et fellestrekk som går igjen hos alle elevene for at de skal være fornøyde med egen innsats, er at de klarer å gjennomføre det de har forventninger om å klare, og at disse forventningene til seg selv er høye.

Forventningen elevene har til seg selv viser seg også når de forteller om hva som gjør at de eventuelt er misfornøyde etter en TIL-dag:

Mats: *Jeg blir misfornøyd om jeg klarer mindre enn jeg pleier. [...] Da blir jeg litt skuffet og føler at jeg skulle ha gjort det bedre. [...]*

Emma: *Jeg er misfornøyd hvis jeg ikke har rukket alt. [...] Jeg sier at det er litt ... At jeg ikke har jobbet så bra. At jeg kunne ha gjort det litt bedre. [...] Jeg er litt irritert.*

Ada: *Jeg er misfornøyd hvis jeg ikke har fått gjort det jeg skal eller ... På en måte ikke har fått det til noe bra da. [...] Jeg tenker at det går bra, men at jeg kan prøve å gjøre det bedre neste gang. [...] Jeg blir litt sliten og sånn hvis jeg er misfornøyd.*

Kajsa: *Hvis jeg er misfornøyd er det kanskje for at jeg ikke jobbet noe bra og ikke fikk gjort så masse. [...] Da tenker jeg at jeg må jobbe bedre neste gang og ikke la det gå sånn da. [...] Jeg blir litt sånn sur på meg selv. Jeg tenker at jeg neste gang må gjøre det bedre. At neste gang så må jeg blir flinkere.*

Mats sier at han er misfornøyd hvis han klarer mindre enn han pleier, og viser emosjonell bevissthet ved å si at han da blir skuffet over seg selv. Dette underbygger antakelsen om at ambisjonsnivået hans heller stadig settes høyere enn lavere. Emma uttrykker at hun er misfornøyd hvis hun ikke har rukket alt, og sier da til seg selv at hun ikke har jobbet bra nok. Ada sier at hun er misfornøyd hvis hun ikke har fått det til noe bra, mens Kajsa sier at hun er misfornøyd hvis hun ikke har jobbet bra nok. I tillegg sier begge at de tenker at de må gjøre det bedre neste gang. Ada viser at hun forsøker å berolige seg selv, å dempe indre uro og stress ved

å tenke at det går bra, for så å likevel ha ambisjoner om å gjøre det bedre neste gang. Kajsa har derimot ikke refleksjoner som går denne «omveien» om selvregulering. Hennes tanker er fokusert på at hun må bli flinkere og gjøre det bedre neste gang. Ut i fra utsagnene over kan vi se at elevene attribuerer til seg selv dersom de er misfornøyde etter endt TIL-dag, ved å legge vekt på at de selv ikke har jobbet bra nok og ved å si at de blir skuffet, irritert eller sur på seg selv. De attribuerer altså ikke til forhold som angår lærerens tilpasning, men i stedet til internale forhold. Det kan gi inntrykk av at de ikke opplever at vurderingsskjemaet har en reell betydning når det kommer til å ha innflytelse på arbeidsmengde på planen og vanskegrad på oppgavene.

Gjentatte ganger har elevene gitt uttrykk for at de har høye forventninger til seg selv og at de presser seg selv hardt i løpet av TIL-dagen. Dette kan vi også se ut fra hva elevene svarte på spørsmålene «Hva skal til for å alltid være fornøyd etter en TIL-dag? Er det mulig?»

Ada: *Det er jo på en måte ... Det er ganske vanskelig å alltid være fornøyd fordi ... Da må jeg jo ha oppgaver som på en måte passer meg da. Det er jo ikke alltid det, så derfor så er det ikke så ... Jeg tror ikke det alltid er så veldig lett.*

Mats: *Hvis du alltid klarer alt, så kan du alltid si at du er fornøyd. Fordi da har du jo klart det som lærerne vil at du skal klare.*

Emma: *For å alltid være fornøyd må jeg ... Eller da blir det jo på en måte vanlig at jeg gjør det så bra da. Da må jeg på en måte ha gjort alt på planen da, på både MÅ og KAN. Hvis jeg liksom alltid får til det så er jeg godt fornøyd.*

Kajsa: *For å alltid være fornøyd må jeg gjøre mitt beste hver gang.*

Ada sier det er vanskelig å alltid være fornøyd, og begrunner dette med at hun da kun må få oppgaver som passer henne hver gang. Hun viser til et forhold som ligger i lærerens hender, noe som hun selv ikke kan kontrollere. Både Mats og Emma sier at for å alltid være fornøyd, så må de få til absolutt alt på planen hver gang. Dette indikerer høye ambisjoner som er vanskelig å leve opp til. Mats begrunner svaret sitt med å si at han da har klart det læreren vil at han skal klare, dermed sier han på en måte at det læreren bestemmer om arbeidsmengde og vanskegrad er det han skal leve opp til. I motsetning til de andre elevene uttrykker Kajsa at det er mulig å alltid være fornøyd, dersom hun gjør sitt beste hver gang. Tidligere har hun derimot sagt at hun ikke er fornøyd dersom hun ikke ble ferdig med MÅ-oppgavene. Dette kan bety at hun mener at hun ikke har gjort sitt beste dersom hun ikke ble ferdig, og motsatt at hun mener at hun har gjort sitt beste dersom hun ble ferdig. Altså at om hun er blitt ferdig eller ikke avgjør om hun har gjort sitt beste eller ikke, og dermed om hun er fornøyd. Ut fra dette fremstår det som om tre av elevene mener at det så å si er umulig å alltid være fornøyd, mens Kajsa mener

at det er mulig. Uansett kan man si at læreren har betydning når det kommer til dette fordi det er læreren som bestemmer og avgjør forhold som arbeidsmengde, oppgavetyper og vanskegrad på oppgavene på planen, forhold som ligger utenfor elevenes kontroll.

#### 4.4 Voksenstøtte

Denne kodegruppen viser de ulike nyansene av elevenes tanker rundt og opplevelser av voksenstøtte på TIL-dagen. Som nevnt er ikke TIL-dagen inndelt i tradisjonelle timer og friminutt, og undervisningen er heller ikke organisert etter tradisjonelt mønster med felles undervisning først og så elevaktivitet. På TIL-dagen jobber elevene stort sett selvstendig med en læringspartner. Planen er utformet slik at vanskelighetsgrad og arbeidsmengde kan tilpasses til ulike elever. Et mål er at læreren skal bli frigjort og ha mer tid til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 1996, 2013).

På spørsmålet «Hender det at læreren kommer bort til deg på TIL-dagen» uttrykte tre av elevene at læreren ikke kommer innom dem så ofte på TIL-dagen:

Ada: *Hvis jeg lurer på noe så kommer læreren bort, men ikke sånn ... [...] Hun kommer som oftest ikke innom hvis jeg ikke spør. Fordi det er så mange å følge med på at jeg tror det blir litt dårlig tid til det.*

Kajsa: *Den (læreren) bruker å komme bort å se hvor langt vi har kommet da, eller se hvis det er noe vi trenger hjelp med eller et eller annet sånn. [...] Men hun (læreren) har jo egentlig ganske mye å gjøre, så hun kommer ikke så ofte. [...] På en TIL-dag så er hun (læreren) kanskje litt mer stresset fordi det er så mange som trenger hjelp. [...] Hun (læreren) har mindre tid til meg.*

Emma: *Læreren bruker å komme innom hver fall en gang om dagen. Hun (læreren) har kanskje ikke like mye tid til meg. Fordi ... Hun har ikke gått gjennom alle oppgavene og sånt så vi må få det til selv eller vente en god del, for det er sikkert flere som spør da.*

Ada sier at læreren som oftest ikke kommer innom henne i løpet av dagen hvis hun ikke spør om det. Kajsa forklarer at læreren pleier å komme innom for å se om det er noe hun og læringspartneren trenger hjelp med, men sier at det ikke skjer ofte. Emma sier at læreren bruker å komme innom henne hvert fall en gang om dagen. Alle uttrykker en opplevelse av at læreren har mindre tid til dem på TIL-dagen, mot hva hun har en tradisjonell skoledag. Samtidig viser de forståelse for at det er travelt for læreren på TIL-dagen fordi det er mange som trenger hjelp. Det fremstår som om de tilpasser seg omgivelsene ved at når de ser at læreren er travel, så spør de mindre om hjelp og tenker i stedet «jeg klarer meg selv.»

I motsetning til de andre elevene svarer Mats, i utsagnet under, at han opplever at læreren har mer tid til dem på TIL-dagen:

Mats: *På TIL-dagen er lærerne mer fri til å hjelpe en og en, for da trenger ikke alle like mye hjelp fordi de ikke gjør de vanskelige oppgavene samtidig. [...] Og da er lærerne mer ledig til å hjelpe dem som gjør den vanskelige [...].*

Han poengterer at ikke alle elevene gjør de vanskelige oppgavene samtidig og forklarer at læreren derfor har mer tid til å hjelpe dem som gjør nettopp disse vanskelige oppgavene. I et senere utsagn sier Mats at læreren bare kommer innom han kanskje annenhver TIL-dag:

Mats: *Læreren kommer innom annenhver gang kanskje, annenhver TIL-dag. [...] Men hvis jeg spør om hjelp, så kommer læreren alltid.*

Selv om læreren ikke alltid kommer innom, understreker Mats at læreren alltid kommer hvis han spør om hjelp. Underforstått sier han altså at han ikke spør om hjelp hver TIL-dag og at læreren derfor ikke alltid kommer innom. Dette viser at Mats, i likhet med de andre elevene, er selvgående. Det kan også indikere at vanskegraden på oppgavene er passe for hans del.

Voksenstøtte innebærer ikke bare hjelp med det rent faglige. Læreren kan også støtte elevene når det kommer til å mestre de kravene som stilles til dem på TIL-dagen, om å planlegge, gjennomføre og vurdere skolearbeidet, med de implisitte krav dette stiller om å bestemme selv og være selvregulert (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Utsagnene til Mats og Emma under kan illustrere dette:

Emma: *Ja, hun sier noen ganger at «nei, nå er du litt for streng med deg selv». [...] For at jeg ikke skal være for streng med meg selv kan hun for eksempel ... Hun kan si sånn «det var veldig bra jobba». Da kan jeg bli litt mer snill med meg selv.*

Mats: *Lærerne sier ofte at vi ikke må være for strenge med oss selv, og at vi må ha selvtilit på om vi har gjort noe bra. [...] Men også, når vi skal vurdere TIL-dagen, at «dere må ikke bare si at dere er fornøyd med alt, dere må tenke litt over det og tenke på om dere strevde med noe eller om noe var vanskelig».*

Emma sier at læreren av og til påpeker det hvis hun er streng med seg selv. Videre uttrykker hun at tilbakemelding på arbeidet sitt i form av ros kan gjøre at hun blir mer snill med seg selv. Mats påpeker, i likhet med Emma, at læreren ofte sier at de ikke må være for strenge med seg selv. I tillegg sier han at læreren minner dem på at det er viktig å være ærlige dersom noe var vanskelig når de vurderer TIL-dagen. Voksenstøtte i form av positive tilbakemeldinger og i form av påminninger om å ikke være for strenge med seg selv kan altså påvirke hvordan elevene vurderer seg selv og sitt arbeid både underveis og etter endt TIL-dag.



På TIL-dagen er det som nevnt elevene selv som bestemmer, ut ifra egne behov, når de ønsker å ta pause. Dette er tidligere beskrevet som både en mulighet og en utfordring ved TIL-dagen. I utsagnene under forteller Emma og Ada på ulike måter hvordan læreren kan støtte dem i forhold til dette:

Emma: *Den (læreren) bruker noen ganger å se hvor langt vi har kommet. Og hvis vi liksom ikke har kommet så langt så kan den si sånn «ja, men da slipper du å gjøre de oppgavene», sånn at vi rekker å ta pause også.*

Ada: *Det var på foreldresamtale, så skulle vi snakke om hvordan vi skulle gjøre det. Også var det også sånn at man krysset av på om man har fått tid til både jobbing og pause. Og da hadde jeg bare fått tid til jobbing og ikke noen pause. Så nå passer de på en måte på at jeg får tatt pauser da.*

Emma forteller at dersom læreren ser at de ikke har kommet så langt, at det er mye som gjenstår, så bruker hun å hjelpe dem ved å redusere arbeidsmengden og si at det er greit at de dropper å gjøre noen oppgaver. Hun forklarer videre at dette gjør at de rekker å ta pause. Ada beskriver at det på en foreldresamtale kom frem at hun hadde krysset av på vurderingsskjemaet at hun ikke hadde fått tid til pauser, bare jobbing på TIL-dagene. Hun sier at læreren derfor nå hjelper henne med å huske på å ta seg tid til pauser. Det elevene forteller her viser at læreren kan utgjøre en støtte for selvreguleringen for dem.

#### 4.5 Elevsamarbeid

Denne kodegruppen viser de ulike nyansene av elevenes opplevelser med å samarbeide med en læringspartner på TIL-dagen. Som nevnt legger TIL-modellen til rette for differensiering og gir mulighet til at arbeidet kan tilpasses enkeltelever. For at arbeidet på TIL-dagen likevel ikke skal bli for individualistisk prøver TIL-modellen samtidig å legge til rette for elevsamarbeid i alle fasene av arbeidet. Samarbeid med læringspartner kan gi elevene en opplevelse av støtte, være med på å skape en fellesskapsfølelse og gir trening i sosiale ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013).

Under intervjuene kom det frem at elevene opplever det som verdifullt å ha en læringspartner å støtte seg til gjennom TIL-dagen:

Ada: *Jeg liker veldig godt å samarbeide fordi da kan man... I stedet for å bare høre tankene til en person om det, kan to personer høre hva som høres likt ut og kanskje finne det, på en måte i midten, det som er helt ... Det som er rett da. Det er lettere å finne svaret og sånn da.*

Kajsa: *Hvis det er noe du ikke får til, så kanskje den (læringspartneren) får det til. [...] Da slipper liksom læreren å hele tiden hjelpe til og sånn. Så kan vi heller bli flinkere til å hjelpe hverandre.*

Mats: *Det er fint at du nesten kan ha en sånn liten ekstralærer (i læringspartneren) hvis du trenger hjelp.*

Emma: *Det er kanskje litt lettere å jobbe på TIL-dager enn på vanlige dager. Fordi at jeg liksom ... Man får ganske mye hjelp av læringspartneren sin. Det fungerer veldig bra å samarbeide.*

Ada sier at hun liker å samarbeide veldig godt og forklarer at når man samarbeider med læringspartner så får man muligheten til å høre, sammenligne og diskutere tankene til to personer. Videre forteller hun at dette kan gjøre det enklere å finne svaret på en oppgave. Kajsa peker på at læringspartneren kanskje kan hjelpe henne hvis det er noe hun ikke får til. Hun reflekterer over at dersom de blir flinkere på hjelpe hverandre så vil det frigjøre, samt lette presset på læreren. Mats beskriver at læringspartneren kan fungere som en ekstralærer dersom han trenger hjelp med noe. Emma sier at hun synes det er lettere å jobbe på TIL-dager sammenlignet med andre skoledager, nettopp fordi hun på TIL-dager har en læringspartner hun kan få hjelp av. Dette viser at elevene opplever det som verdifullt å samarbeide med en læringspartner. Samtlige legger vekt på at læringspartneren kan være til hjelp og støtte dersom det er noe de ikke forstår eller synes er vanskelig.

Senere kommer det frem at læringspartnerens evner er av betydning:

Kajsa: *Det er litt forskjellig fra hvilken læringspartner jeg har. For noen samarbeider jeg godt med og noen ikke like godt. [...] Det er litt vanskelig å samarbeide hvis ingen av oss skjønner det og det er nesten sånn at du må hjelpe til enda mer. Når jeg for eksempel må hjelpe læringspartner min ganske mye, da får jeg ikke gjort så masse.*

Ada: *Ja, av og til kan det være vanskelig å jobbe med læringspartner. Hvis den gjør det enten ganske fort eller ganske sakte. Da kan det av og til være litt vanskelig å få det til i samme tempo. [...] Jeg vet ikke helt. Hvis det er oppgaver som kanskje er litt sånn at jeg ikke skjønner eller noe sånt, så er det veldig mye bedre med læringspartner. Men hvis det er noe jeg kan ganske greit, da synes jeg det er ganske godt å bare få jobbe i eget tempo og på en måte få gjort det.*

Mats: *Det spør. Hvis læringspartner ikke er så veldig smart og ikke vet så veldig mye, så er det litt sånn irriterende at jeg må bruke mer tid på å hjelpe han enn på å løse oppgaver selv. Men som oftest så går det egentlig helt greit.*

Emma: *Det er like lett ... Med mindre læringspartneren min synes det er veldig vanskelig da. For da må jeg liksom begynne å forklare han alt og sånn, og da tar det ganske mye lengre tid.*

Kajsa forklarer at det er noen elever hun samarbeider bedre med enn andre. Videre sier hun at det kan være vanskelig å samarbeide dersom hverken hun eller læringspartneren forstår en oppgave, og uttrykker at hun da får en følelse av at hun må yte mer. Hun sier at dersom hun må hjelpe læringspartneren mye så går det utover arbeidsmengden hun selv får gjort. Ada peker på at det kan være vanskelig å samarbeide dersom hun og læringspartneren jobber i ulikt tempo og ikke klarer å tilpasse seg hverandre. Hun viser at hun vurderer samarbeid ut ifra om det er

nyttig for henne ved å si dersom det gjelder oppgaver hun synes er vanskelig så er det bedre å jobbe med læringspartner. Hvis det gjelder oppgaver hun mestrer greit ønsker hun derimot å få de unnagjort i eget tempo. Mats sier at han som oftest synes at det går helt greit å samarbeide, men påpeker at han synes det er irriterende å bruke tid på å hjelpe en læringspartner som «ikke er så veldig smart» i stedet for å løse oppgaver selv. Emma uttrykker først at hun synes det å samarbeide med læringspartner er like lett som å gjøre oppgaver alene. Etter en liten tenkepause påpeker hun at dette bare gjelder dersom læringspartneren ikke synes at noen oppgaver er vanskelige, fordi det betyr at hun da må bruke tid på å forklare og hjelpe læringspartneren. Ut fra dette kan man si at elevenes syn på samarbeid avhenger av om de opplever at det er til fordel for dem eller ikke. Dersom det tar fra dem kontrollen på suksess, ved at de ikke klarer å tilpasse seg hverandre eller ved at de må bruke tid på å hjelpe læringspartneren, så er de ikke interesserte i det.

## 5 Oppsummering og drøfting

Formålet med denne studien var å beskrive og belyse fire pliktoppfylgende høyt presterende elevers opplevelser og erfaringer med selvregulering innenfor den organisatoriske rammen av TIL-modellen. Studiens problemstilling var som følger: «*Hvilke erfaringer har fire pliktoppfylgende høyt presterende elever med TIL – modellens tilrettelegging for selvregulering?*»

For å få innsikt i dette gjennomførte jeg samtaler med fire elever på mellomtrinnet som hadde over ett års erfaring med å arbeide med TIL-modellen. Essensen av deres erfaringer ble forsøkt presentert i det forrige kapittelet. I dette kapittelet vil jeg først gi en oppsummering av hovedfunnene. Videre vil jeg drøfte studiens hovedfunn på et noe mer overordnet nivå i lys av studiens teorigrunnlag. Til slutt vil jeg komme med en avsluttende kommentar. Noen av funnene har vist seg å med fordel kunne drøftes i lys av noen nye referanser som ikke er presentert i teorikapittelet. De nye referansene viser til det som er klare empirinære funn.

### 5.1 Oppsummering

#### 5.1.1 Å bestemme selv – en mulighet

Elevene setter pris på og opplever glede ved å få bestemme selv på TIL-dagen. Det fremstår som om de liker at dagen ikke er tradisjonelt inndelt med fastsatte timer og friminutt. Blant annet uttrykker de at de liker å kunne bestemme selv når de vil ha pause, at de kan velge å fortsette med samme oppgave etter en pause og at de selv kan bestemme i hvilken rekkefølge de ønsker å gjøre oppgavene i. TIL-modellen gjør det mulig å ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og behov, også når det kommer til behovet for hvile og avveksling (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Empirien viser at elevene er bevisst sine egne behov og at de tar bevisste valg som sørger for at de får en god arbeidsflyt i løpet av dagen. Det at de får bestemme selv gjør at de opplever å ha kontroll over dagen, at de blir mer konsentrerte og interesserte i skolearbeidet. Ada og Mats peker på at det at de blir vist tillit og gitt ansvar, gjør at de opplever å få et annet forhold til skolearbeidet, enn på tradisjonelle skoledager og at det bidrar til at de ser verdien av å gjøre skolearbeidet selv når interessen eller lysten ikke er like stor. Selvbestemmelse kan med andre ord bidra til at elevene utvikler både indre motivasjon og ytre autonom motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Gagne & Deci, 2005).

### 5.1.2 Å bestemme selv – en utfordring

Empirien viser at det å bestemme selv også innebærer noen utfordringer. Elevene knytter dette særlig opp mot det å disponere tiden selv og det å bestemme selv når de skal ha pause. Det fremstår som viktig for elevene å klare å bli ferdig med MÅ-oppgavene eller det de har planlagt, og dermed forventer av seg selv. Utsagnene indikerer også at de har et behov for kontroll. Behovet for kontroll og ønske om å leve opp til egne høye standarder gjør det utfordrende å selv skulle avgjøre hvor lenge man skal jobbe med en oppgave og om man skal ta seg tid til pause eller ikke. Emma uttrykker også at hun blir stresset hvis hun har mye igjen på planen og sier at hun da blir redd for å ikke bli ferdig. Som nevnt har elevene som deltok i denne studien trekk som minner om det Covington (1984, 1992) beskriver som overstrebere. Elevenes strategi for å lykkes er å yte høy innsats, de har vanskelig for å regulere kravene de stiller til seg selv og fallhøyden dersom de ikke lykkes er stor. Strategien kan også føre til at de attribuerer til internale forhold og legger skylden på noe ved seg selv dersom de ikke lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Weiner, 2000). Det kan dermed sies å være viktig for disse elevene å få støtte når det kommer til å bestemme selv.

### 5.1.3 Selvregulering

Empirien viser at elevene har reflektert rundt valgene de tar når de planlegger TIL-dagen. Blant annet viser de at de er bevisste på hva som motiverer dem og på forhold som påvirker konsentrasjonen deres, og gir uttrykk for at de legger opp dagen med hensyn til dette. Videre kommer det frem at elevene stiller høye krav til seg selv og legger press på seg selv i planleggingsfasen; de planlegger å ikke ta pause før etter de er ferdig med alle MÅ-oppgavene. Det fremstår som om ytre standarder heller enn indre behov er deres kriterium for å bevilge seg en pause. Empirien viser også at arbeidsmengden på planen påvirker hvordan elevene planlegger dagen sin. Kajsja gir uttrykk for at arbeidsmengden avgjør om hun blir stresset eller ikke.

Elevene gir uttrykk for at de blir glade dersom de får til en oppgave på TIL-dagen. De reflekterer over at det å mestre en oppgave, spesielt hvis den er utfordrende, både er med på å motivere til videre arbeid og på å gi en viss trygghet for at de skal rekke å gjøre det de har planlagt. Alle elevene sier at de får lyst til å gjøre mer når de mestrer en oppgave. Dette er i tråd med det som er beskrevet i teorikapittelet. Mestringserfaringer styrker troen på å klare noe lignende igjen og er med på å øke innsats, motivasjon og utholdenhet (Bandura, 1997). Når elevene ikke får til en oppgave, gir de uttrykk for at de føler seg skuffet over seg selv og sier at de blir oppgitt,

irritert og frustrert. Ada sier at hun mister motivasjonen. Elevenes utsagn viser at de til tross for motgang setter egne følelser og behov til side og fortsetter å jobbe for å bli ferdig. Stress og ytre faktorer som dårlig tid eller arbeidsmengden som gjenstår, er det som styrer om de tar seg en pause eller ikke. Ved at elevene tilpasser tanker, følelser og handlinger for å oppnå målene de har satt seg viser de evne til selvregulering (Zimmerman, 2000). Men, dersom ønsket om å bli ferdig går på bekostning av behovet for hvile eller avveksling, kan selvreguleringen derimot ikke sies å være hensiktsmessig for dem. Empirien viser dermed at det er nødvendig for disse elevene å erfare støtte for kunne mestre selvreguleringen.

Til tross for at mulighetene til å sammenligne seg med andre er redusert på TIL-dagen, viser empirien at elevene likevel følger med på hva de andre elevene har gjort og måler seg selv opp mot dette. Det fremstår som om det å se at andre elever mestrer en oppgave både er kilde til motivasjon og stress. På den ene siden uttrykker elevene at det å se at andre får til en oppgave er med på å styrke troen på at de også vil klare det. Dette er i tråd med det som i teorikapittelet er beskrevet som vikarierende erfaringer (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015). På den andre siden uttrykker elevene et ønske om å være på høyde med de andre elevene, eller i hvert fall å ikke være dårligere. Empirien viser at dette ikke fører til at elevene gir opp, men i stedet gjør at de presser seg selv hardere.

Elevenes utsagn viser at de er bevisst på hvordan det kjennes ut når de blir slitne på TIL-dagen. Samtlige elever forteller at de kjenner at de får vondt i hodet dersom de ikke rekker eller husker å ta seg en pause i løpet av dagen. Likevel har de gjentatte ganger gitt uttrykk for at behovet for hvile blir skjøvet til side. Dette indikerer at elevene utfordres i selvreguleringen på grunn av sine høye standarder og viser igjen at de trenger støtte for å mestre selvreguleringen.

Empirien viser at elevene er fornøyde med egen innsats på TIL-dagen dersom de har blitt ferdig med det de har planlagt. I tillegg nevnes å ha fått tid til pause som en faktor for å være fornøyd. Tidligere har det kommet frem at elevene har høye forventninger til seg selv og at de planlegger dagen ut i fra disse forventningene. Med andre ord kreves det at elevene yter høy innsats gjennom hele dagen for å rekke å gjøre alt de har planlagt og få tid til pause, og dermed på slutten av dagen kunne si at de er fornøyde med egen innsats. Mats peker på at han må klare en ekstra KAN-oppgave enn han pleier, for å være fornøyd. Dette kan indikere at han stadig må bedre prestasjonene sine for å få en følelse av å ha fått til noe og for å få en følelse av verdi (Covington, 1992; Covington & Beery, 1976). Elevene uttrykker at de er misfornøyde etter endt

TIL-dag dersom de ikke rekker å bli ferdig med det de har planlagt, eller klarer mindre enn de pleier å klare. Empirien viser at elevene attribuerer til internale forhold. Ada og Mats attribuerer til både evner og innsats, mens Kajsa og Emma legger mest vekt på innsats ved å si at de ikke har jobbet bra nok. Å attribuere til innsats, som er noe elevene selv kan kontrollere, gir håp om at de til tross for et «nederlag» kan lykkes senere. Attribusjon til evner kan derimot gjøre at Ada og Mats mister troen på å lykkes senere og kan i tillegg ha negativ effekt på hvordan de vurderer seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015; Weiner, 2000). Det at elevene attribuerer til internale forhold, i stedet for å attribuere til forhold som angår lærerens tilpasning av arbeidsmengde og vanskegrad på oppgavene på planen, kan indikere at de ikke opplever at vurderingsskjemaet har reel betydning når det kommer til å ha innflytelse på disse forholdene. Dermed kan man si at det for elevene står det sentralt at læreren tar deres tilbakemeldinger med i betraktning når neste arbeidsplan skal lages.

### 5.1.4 Voksenstøtte

Jentenes utsagn gir inntrykk av at de opplever at læreren har mindre tid til dem på TIL-dager enn på tradisjonelle skoledager. Samtidig fremstår det som at de har forståelse for at læreren har det travelt, og at de tilpasser seg dette ved å ikke spørre så mye om hjelp. I stedet forsøker de å være selvgående. Empirien viser at Mats derimot opplever at læreren har mer tid til dem på TIL-dagen. Imidlertid gir utsagnene hans uttrykk for at han ikke spør om hjelp hver TIL-dag, og at han i likhet med jentene i stor grad er selvgående. Dette kan bety at vanskegraden på oppgavene er passe for hans del.

Empirien viser at elevene opplever at læreren noen ganger støtter dem i løpet av TIL-dagen ved å gi de ros og ved å minne dem på at de ikke må være for strenge mot seg selv. I tillegg uttrykker de at læreren kan være til støtte når det gjelder å ta seg tid til pause, enten ved å minne dem på å huske det, eller ved å redusere arbeidsmengden på planen i løpet av dagen. Det pekes også på at læreren påpeker at de må være ærlige når de vurderer TIL-dagen. Dette antyder at lærerens tilbakemeldinger har betydning for hvordan elevene vurderer både seg selv og sitt arbeid, og får dermed også betydning for deres selvregulering.

### 5.1.5 Elevsamarbeid

Elevenes utsagn viser at de opplever det som verdifullt å arbeide med en læringspartner. De gir uttrykk for at læringspartneren kan være til hjelp og støtte dersom det er noe de ikke forstår eller synes er vanskelig. Men, det kommer også frem at deres syn på samarbeid avhenger av

om det er til fordel for dem eller ikke. Empirien viser at dersom samarbeid sinker arbeidet deres og tar fra dem kontrollen på suksess, så er de ikke interesserte.

## 5.2 Drøfting av hovedfunn

### 5.2.1 Selvbestemmelse

Empirien illustrerer hvordan det å bestemme selv er en forutsetning for å kunne være selvregulert. Ved å få bestemme selv kan elevene selv ta styring, være agent i eget skoleliv og påvirke og regulere egen læringsprosess ut fra egne behov (Bandura, 1997; Zimmerman, 2001). Vi har sett at pliktoppfyllende høyt presterende elever utfordres i å skulle bestemme selv på TIL-dagen, og at de særlig knytter dette til det å selv skulle disponere tiden og det å selv avgjøre når de skal ha pause. I tillegg utfordrer TIL-modellen elevene i å bestemme over hvilken rekkefølge de skal gjøre oppgavene i, hvilke og hvor mange KAN-oppgaver de skal gjøre, når de skal gjøre individuelt arbeid og når de skal samarbeide med læringspartner, samt når de skal gjøre eventuelle gruppeoppgaver. At pliktoppfyllende høyt presterende elever utfordres i å skulle bestemme selv, betyr samtidig at de utfordres i den selvregulerte læringsprosessen som forventes av dem på TIL-dagen (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zimmerman, 2000). Først utfordres elevene i planleggingsfasen med å sette seg realistiske mål for læringen, vurdere oppgavene med tanke på vanskegrad, og deretter beregne hvor lang tid de tror de vil trenge på dem, samt å planlegge hvordan de skal utføre de ulike læringsaktivitetene. I gjennomføringsfasen utfordres de i å observere sin egen læringsaktivitet og vurdere om det går som de hadde planlagt eller om det er nødvendig å gjøre noen endringer. I vurderingsfasen utfordres de i å vurdere både arbeidsprosessen, valg av strategi og resultatet av eget arbeid. Videre utfordres de i å trekke slutninger om egen kompetanse og videre arbeid. Derfor blir det å erfare både på godt og på vondt - å mestre eller å ikke mestre - det å bestemme selv, også å erfare å mestre eller å ikke mestre den selvregulerte læringsprosessen.

I 2010 startet den nasjonale satsingen «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Bakgrunnen for satsingen var blant annet at forskning viste at det var lite systematikk i vurderingsarbeidet i norsk skole. I tillegg at internasjonale studier viser at vurdering for læring står sentralt når det gjelder å styrke elevenes utbytte av opplæringen, samt deres mulighet for å lære (Hopfenbeck, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2015). Innenfor satsingen blir selvregulert læring vektlagt og elevmedvirkning blir sett på som et viktig aspekt ved vurdering. Vurdering for læring krever med andre ord at elevene i større grad tar ansvar for egen læring, men det er ikke særlig belyst hvordan selvbestemmelse inngår i dette. Empirien i denne studien viser som



nevnt at for pliktoppfyllende høyt presterende elever, så er selvbestemmelse en forutsetning for å kunne være selvregulert i læringsprosessen. Litteraturen i teorikapittelet påpeker imidlertid at mange av elementene som inngår i selvregulert læring, blant annet det å bestemme selv, krever ferdigheter som tar tid å utvikle, og for at elevene skal utvikle evne til å regulere egen læring så trenger de støtte fra læreren. Dersom man tar skolepolitikken, målstyring, og en skole i utvikling mot en mer prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017b) i betraktning, så kan man spørre seg om lærere har tilstrekkelig handlingsrom til å tilrettelegge for selvbestemmelse for elevene.

1. September 2017 fastsatte regjeringen en ny overordnet del av læreplanene i skolen. Et av de prioriterte områdene er folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Her er det nærliggende å vise til at det å mestre å regulere sin egen læring er av betydning for senere livsmestring, ettersom problemløsning og læring av nye ferdigheter senere i livet i all hovedsak er et resultat av evne til selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hopfenbeck (2014) understreker også at evnen til å lære å lære står sentralt. Hun viser til utviklingen i arbeidslivet og sier at det er «økende etterspørsel etter mennesker som kan løse problemer og lære å lære for livet, i tillegg til å løse oppgaver de ikke var forberedt på i utgangspunktet» (Hopfenbeck, 2014, s. 33). Kanskje bør selvbestemmelse, som en forutsetning for å kunne være selvregulert i egen læring, sees på som en ny form for kompetanse for livsmestring?

Deci og Ryan (2000) vektlegger viktigheten av selvbestemmelse, og dermed behovet vi mennesker har for å oppleve at vi har valgfrihet og kontroll over egne handlinger. Empirien i denne studien belyser hvordan pliktoppfyllende høyt presterende elever gis en mulighet til å erfare selvbestemmelse på TIL-dagen. Med støtte i god tilrettelegging fra læreren kan elevene erfare å mestre å bestemme selv, og dermed mestre å være selvregulert i egen læring. Teorien viser at autonomistøtte fra lærere, ved for eksempel å gi elevene valgmuligheter, er viktig for at elevene skal få tilfredsstilt behovet for selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Erfaringene elevene får med selvbestemmelse i skolen er med andre ord avhengig av lærerens tilrettelegging for det. Kanskje kan man her si at man snakker om en ny og utvidet lærerkompetanse – altså hvordan lærere støtter opp om at elever i skolen mestrer å bestemme selv?

Men, når er elevene modne for å bestemme selv og for å lære å lære i skolen? Skaalvik og Skaalvik (1996) argumenterer for at TIL-modellen lar seg bruke fra 1.klasse. De viser at modellen kan tilpasses slik at den inneholder symboler i stedet for tekst, og sier at modellen derfor kan benyttes selv før elevene lærer seg å lese. Adas utsagn fra empirien kan være med på å illustrere hvorfor elevene bør få bestemme selv: «[...] Jeg tror kanskje de (lærerne) skal lære oss å prøve og få til å jobbe selv; på en måte ta ansvar for å få gjort noe, selv om læreren ikke står over oss og passer på hele tiden». Hvis elevene ikke får lov til å erfare og øve på å bestemme selv i grunnskolen, kan man anta at overgangen til høyere utdanning vil bli utfordrende. Der vil de i mye større grad overlates til seg selv, læringsarbeidet vil i hovedsak bestå av selvstendig arbeid uten en lærer i umiddelbar nærhet, og evne til å bestemme og til å regulere egen læringsprosess vil dermed stå sentralt. Empirien viser at elevene i denne studien stiller høye krav til seg selv og legger press på seg selv. Prestasjonspresset de føler på - enten det er et press skapt av dem selv eller av andre - har det betydning for deres mentale helse (Skaalvik & Federici, 2015). Tidlig erfaring med å bestemme selv, med tilgang til støtte fra læreren, kan foreslås å være nyttig for plikttoppfyllende høyt presterende elever. Med veiledning og støtte til selvrefleksjon kan disse elevene kanskje oppnå et mer balansert og sunt forhold til egne høye standarder. Det kan gjøre at de lærer å regulere egen læring slik at den ikke bare består av høy innsats og evig jakt på ny suksess, men at den også innebærer å ta vare på egne behov. Med veiledning og støtte kan elevene få større fokus på at det å gjøre feil er en del av læringsprosessen, noe som igjen kan gjøre at de kan senke skuldrene, unngå usunt stress og forstå at deres personlige verdi ikke bare reflekteres i deres prestasjoner på skolen.

### 5.2.2 Selvregulering

Elevene i denne studien formidler god evne til selvregulert læring. Empirien viser at de innehar de egenskapene som beskrives å inngå i selvregulert læring. Blant annet setter de seg egne mål for læringen. I tillegg viser de at de er bevisst rundt hvilken strategi de velger og at de tar forhold som konsentrasjon og motivasjon i betraktning når de planlegger dagen. Underveis på TIL-dagen observerer de egen læringsaktivitet og gjør endringer dersom de ser at det er nødvendig. Empirien viser at de til tross for motgang fortsetter å jobbe – noe som viser at de mestrer å regulere tanker, følelser og handlinger slik at de oppnår målene de har satt seg. På slutten av dagen vurderer de egen arbeidsprosess, læringsstrategi og resultatet de har oppnådd. Empirien viser at de reflekterer rundt hva som gjør om de er fornøyd eller eventuelt misfornøyd etter endt TIL-dag, og at dette er med på å avgjøre om de tenker at det er nødvendig å gjøre noe annerledes neste TIL-dag. For eksempel legge ned høyere innsats og «jobbe bedre».

Men, hva betyr det å være selvregulert i egen læringsprosess? Kan man si at disse elevene er selvregulerte fordi de besitter evnen til å drive egen læringsprosess fremover? Empirien viser at når det kommer til å ivareta eget behov for hvile og avveksling, til å slippe «kontrollen» før de har kontroll og til å senke egne høye standarder, så kommer de til kort. Som nevnt presser elevene i denne studien seg selv hardt, og empirien indikerer at kravene de stiller til seg selv blant annet forårsaker stress. Dette gjelder ikke kun elevene i denne studien; dagens barn og unge blir ofte betegnet som generasjon prestasjon. Folkehelseinstituttet anslår at 15-20 prosent av barn og unge til enhver tid har nedsatt funksjon på grunn av psykiske helseproblemer og ser på dette som et stort helseproblem for samfunnet (Folkehelseinstituttet, 2014). I Ungdata rapporten fra 2017 kommer det frem at stresssymptomer er den mest utbredte psykiske helseplagen blant ungdomsskoleelever. Tre av ti elever rapporterer at de opplever å være «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er et slit», eller at de «bekymrer seg for mye om ting». På videregående skole gjelder dette nærmere halvparten av elevene (Bakken, 2017). I rapporten Stress i skolen konkluderes det blant annet med at: «det er imidlertid ingen tvil om at langvarig negativt stress kan ha alvorlige negative helsekonsekvenser og at skolen må gjøre det som er mulig for å unngå at skolens praksiser stresser elever i høy grad og over lang tid» (Lillejord et al., 2017, s. 40). Dersom man tar rapportene i betraktning og ser på hva empirien i denne studien viser – at pliktoppfyllende høyt presterende elever kommer til kort når det gjelder å ivareta egne behov – er tiden inne for å belyse overregulering som et faglig konsept? At noen elever kan bli for selvregulerte og at dette kan ha uheldige helsekonsekvenser?

Empirien gir innsyn i hvordan elevene både mestrer og ikke mestrer de ulike fasene som selvregulert læring består av. For eksempel viser empirien at Ada, i planleggingsfasen, forsøker å instruere seg selv til å være fornøyd med å gjøre så godt hun kan. Hun tenker at hun ikke skal presse seg selv for hardt og sier også senere at for å være fornøyd etter endt TIL-dag må hun ha fått tid til pause. Det fremstår som om idealet hennes er å få til dette, men at realiteten blir en annen. Empirien viser at hun presser seg selv og dropper pause for å nå målene hun har satt seg. Det kommer også frem at hun har erfart å ikke blitt ferdig med MÅ-oppgavene en gang og at hun er klar over at det ikke oppstår noen krise av den grunn, men likevel har hun altså en forventning til seg selv som gjør at hun presser seg selv hardere enn hun i utgangspunktet tenkte. Empirien viser at også de andre elevene er klare over at det går bra om de ikke skulle bli ferdig, men at forventningene de har til seg selv likevel gjør at de presser seg selv hardt og dropper pause til fordel for å bli ferdig med det de har planlagt. Man kan spørre seg om hva som er

grunnen til at de stresser og presser seg selv så hardt når de vet at det uansett kommer til å gå bra. Som allerede nevnt handler det om deres forventninger til seg selv. På den ene siden kan man knytte det til forskning som viser at elever som har høye mestringsforventninger har en tendens til å sette seg mer utfordrende mål, yte høyere innsats og være mer utholdende når de står ovenfor utfordringer (Bandura, 2006; Bong & Skaalvik, 2003; Schunk & Mullen, 2012). På en annen side kan det knyttes til at prestasjoner i skolesammenheng er viktige for elevene og blir høyt verdsatt både av dem og av miljøet rundt dem (Skaalvik & Skaalvik, 2013), noe som Covington og Beery (1976) beskriver som psykologisk sentralitet. Til behovet elevene har for å beskytte selvverdet sitt (Covington, 1984; Covington & Beery, 1976) og at de kanskje tror at deres verdi måles ut i fra deres prestasjoner, slik Covington (1984, 1992) beskriver at elever han betegner som overstreberer gjør.

Videre blir spørsmålet hva man skal gjøre for å støtte disse elevene som stresser og kanskje presser seg selv for hardt. Skal man støtte dem i å endre sine egne høye standarder? Skal man legge til rette for at de helt sikkert bli ferdig? Eller skal man hjelpe dem til å tåle at de ikke alltid lever opp til egne standarder? Som nevnt tidligere kan det å lære å regulere sin egen læring kanskje sees på som en form for livsmestring, ettersom problemløsning og læring av nye ferdigheter senere i livet i all hovedsak vil være et resultat av evne til selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). For elevene i denne studien kommer det igjen frem at det står sentralt at læreren innehar den kompetansen som trengs for å veilede og støtte dem. Det kan foreslås at læreren må, gjennom støtte til selvrefleksjon, gjøre elevene bevisste på de uheldige sidene ved å ikke sette på bremsen i tide. Og videre støtte elevene slik at de får øve seg på å gjøre nettopp dette.

### 5.2.3 Voksenstøtte

Som allerede påpekt flere ganger viser empirien at det er viktig for plikttoppfyllende høyt presterende elever å erfare voksenstøtte når det kommer til å bestemme selv for å kunne lykkes med å være selvregulert i egen læringsprosess. Med andre ord kan man si at det er viktig for elevene å erfare tilpasset opplæring for selvregulering.

Dersom elevene skal lære og mestre selvregulering må læreren legge til rette for det, og tilpasse både organisatorisk og pedagogisk (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved å lage TIL-planen og bestemme arbeidsmengde og vanskegrad for oppgavene, setter læreren rammen for hva elevene skal bestemme over. Empirien viser at arbeidsmengden kan føre til stress og til at elevene

presser seg selv hardt, noe som igjen fører til at de blir veldig slitne etter endt TIL-dag. På en side kan man si at dette viser at det er viktig for elevene at læreren følger opp deres tilbakemeldinger og tar dem i betraktning når neste TIL-plan skal lages. På en annen side kan man også si at det viser at elevene trenger veiledning og støtte til selvrefleksjon.

Empirien viser at elevene trenger veiledning og støtte til selvrefleksjon både i planleggings-, gjennomførings- og vurderingsfasen. I hovedsak handler dette om at læreren må stille spørsmål som får elevene til å tenke over og bli bevisst valgene de tar, og hva de fører til (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kommer frem at elevene i denne studien planlegger å gjøre ferdig alle MÅ-oppgavene før de tar seg en pause, og at dette resulterer i at de ikke alltid rekker å ta seg en pause i løpet av TIL-dagen. Det fremstår på et vis som om dette har blitt en «vane», noe elevene bruker å gjøre for å nå målene de har satt seg. I empirien forteller elevene at de blir slitne og får vondt i hodet etter endt TIL-dag, dersom de ikke har fått tid til pause. I dette tilfellet kan det foreslås at læreren stiller spørsmål som; Hvordan kjennes det ut når du ikke har fått tatt deg en pause i løpet av dagen? Hva skjer om du tar deg en pause før du er ferdig med MÅ-oppgavene? Hva kan gjøre at du klarer å koble av en kort stund? Tror du det er lurt for deg eller dumt for deg å ta deg tid til/planlegge å ta deg en pause? Hva kan jeg gjøre for å hjelpe deg? Hva kan du gjøre?

I empirien kommer det også frem at elevene av og til synes at det er vanskelig å planlegge når gruppearbeid skal gjøres. Elevene begrunner dette med at det er mange hensyn å ta, at alle tenker og jobber i eget tempo. I dette tilfelle kan det foreslås at læreren snakker med klassen i fellesskap og stiller spørsmål som: Hvordan planlegger dere dagen når dere ser at det står en gruppeoppgave på TIL-planen? Hva kan være lurt å tenke på? Planlegger dere dagen for dere selv, eller sammen med de dere er på gruppe med? Hvem skal ta hensyn til hvem?

I gjennomføringsfasen kan læreren blant annet støtte elevene i selvreguleringen ved å gi dem ros og positive tilbakemeldinger. Empirien viser at bekreftelser som «det var veldig bra jobba», kan gjøre at elevene ikke er for strenge med seg selv, og at de får troen på seg selv. Oppmuntring fra signifikante andre, i dette tilfellet læreren, beskrives i teorikapitlet som en kilde til mestringsforventning som nettopp kan styrke troen man har på seg selv, samt forventningen man har om å klare en oppgave (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Selv om elevene har troen på at de kan klare en oppgave, kommer det frem i empirien at de likevel kan oppleve å bli stresset på grunn av ansvaret med å bestemme selv og arbeidsmengden. Emma gir uttrykk

for at hun blir veldig stresset og at hun blir redd for å ikke bli ferdig med alle MÅ-oppgavene, dersom hun ser at hun har mye igjen. I dette tilfelle kan læreren for eksempel si: Du sier at du er redd for å ikke bli ferdig, Emma? Hvorfor er det slik for deg tror du? Hva kan vi gjøre for at du skal slippe å være redd for det? Hva kan jeg gjøre? Hva kan du gjøre?

Læreren kan som nevnt bevisstgjøre elevene på valgene de tar i planleggingsfasen med hensyn til pause. I tillegg uttrykker elevene at læreren kan komme innom dem i løpet av dagen for å se hvor langt de har kommet, eventuelt redusere arbeidsmengden, og minne dem på å ta seg pause. Ada forteller at etter en foreldresamtale, hvor det kom frem at hun ikke hadde fått tid til noen pauser på TIL-dagene, så ble de enige om at læreren skulle passe på slik at hun får tatt seg pauser. Selv om målet er at elevene skal klare å bestemme når de skal ha pause selv, kan det å få hjelp til å bestemme at «nå er det pause» også være tilpasset opplæring for selvregulering. Det å i starten få hjelp til å bestemme, kan kanskje senere gjøre det lettere å bestemme det selv, ved at det innarbeider seg som en «vane». Målet for elevene det måtte gjelde kan være å bestemme en pause selv på sikt, for så å bestemme flere pauser selv, og til slutt ha ansvar for å bestemme alle selv.

På slutten av TIL-dagen skal elevene vurdere både arbeidsprosessen, strategien og resultatet (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). I empirien kommer det frem at læreren har sagt til elevene at de ikke må være for strenge med seg selv, men at de også må være ærlige når de krysser av på vurderingsskjemaet. Empirien viser også at elevene i hovedsak er fornøyde hvis de fikk gjort det de hadde planlagt, og at de er misfornøyde dersom de ikke fikk gjort det de hadde planlagt. Det fremstår også som om de attribuerer til forhold ved seg selv, som innsats og evner, i stedet for å tillegge til forhold som arbeidsmengde eller vanskegrad på oppgavene, dersom de ikke fikk gjort det de hadde planlagt. Som støtte til selvrefleksjon, for å bevisstgjøre elevene på alle forholdene, kan læreren stille elevene spørsmål som: Hvordan synes du/dere at dagen har vært? Er noe du/dere er fornøyd med? Er det noe du/dere ikke er fornøyd med? Er det noe som kan gjøres annerledes neste gang? Har innsatsen din/deres vært god i dag? Har du/dere fått tid til pause?

Empirien viser at elevene i denne studien er selvgående. De viser forståelse for at læreren har det travelt på TIL-dager, og det fremstår som om de tilpasser seg omgivelsene ved at de spør mindre om hjelp og i stedet tenker «jeg klarer meg selv». Samtidig gir elevene uttrykk for at de får hjelp når de spør om det. TIL-modellens hensikt er blant annet å legge til rette for, samt lære

elevene å jobbe selvstendig (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Ettersom elevene er så selvgående, ikke forstyrrer andre elever og jobber med høy innsats selv om læreren ikke følger med til en hver tid, er det en fare for at disse elevene kan bli lærerens hvilepute. Selv om det på en side er positivt at elevene i stor grad har evne til å jobbe selvstendig, viser empirien at de har behov for støtte og veiledning for at selvreguleringen ikke skal tippe over til å ikke være hensiktsmessig for dem. Det er dermed viktig at læreren husker på disse elevene, til tross for at det kan være travelt for læreren på TIL-dagen.

### 5.2.4 Elevsamarbeid

Empirien viser at elevene opplever det som verdifullt å ha en læringspartner som de kan samarbeide med og støtte seg til gjennom TIL-dagen. Elevene gir uttrykk for at læringspartneren kan være til hjelp og støtte, dersom det er noe de ikke forstår eller synes er vanskelig. Samtidig viser empirien at deres syn på samarbeid avhenger av om det er til fordel for dem eller ikke. Dersom samarbeidet sinker dem og tar fra dem kontrollen på suksess, så er de ikke interesserte. På et vis fremstår elevene som ego-orienterte. Men, ettersom det å mestre oppgavene og øke ferdighetene sine gjennom høy innsats er det som står i fokus, kan det også argumenteres for at elevene er oppgave-orienterte. Det som fremstår som mest sentralt i forhold til at elevene ønsker samarbeid som er til fordel for dem, er deres høye standarder, målet de har satt seg og forventningene de har til seg selv.

Det at elevenes syn på samarbeid avhenger av om det er til fordel for dem eller ikke, gjør at de står i risiko for å ta individualistiske valg. Det å kunne samarbeide med andre må også sees på som en livslang ferdighet, altså som en ferdighet de vil trenge gjennom hele livet for å klare seg. Dermed trenger elevene lærerstøtte i form av veiledning og spørsmål til bevisstgjøring også her.

### 5.3 Avsluttende kommentar

Den overordnede delen av læreplanverket beskriver det grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i hele grunnopplæringen i skolen. Et av de nye prioriterte områdene er folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, hvor det legges vekt på at skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysiske helse, samt muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skaalvik og Skaalvik (2017b) viser at elever opplever et sterkt prestasjonspress i skolen, og peker på at skolen har utviklet seg i retning av en prestasjonsorientert målstruktur. Videre viser de at dette har negative konsekvenser for

elevenes psykiske helse, og påpeker i tillegg at opplevd prestasjonspress har sammenheng med følelse av selvverd. I følge Skaalvik og Federici (2015) er skolens viktigste oppgave å ruste elevene for fremtiden, noe som innebærer å fremme evne til å fungere som agent i eget liv, samt å utvikle selvstendighet.

Evne til selvregulering er en av egenskapene som kjennetegner det å være agent i eget liv (Bandura, 2006). Denne studien viser at pliktoppfyllende høyt presterende elever har positive erfaringer med selvregulering innenfor rammen av TIL-modellen. Empirien viser at de setter pris på og liker å få muligheten til å bestemme selv. Elevene knytter dette spesielt til at dagen ikke er tradisjonelt inndelt med fastsatte timer og friminutt. Til at de får legge opp dagen slik det passer dem selv best, til at de selv får bestemme når de skal gjøre de ulike oppgaven og når de skal ha pause. Samtidig viser denne studien at elevene utfordres av sine høye standarder og av forventningene de har til seg selv. De utfordres i å bestemme selv og i å håndtere egne høye standarder på en god måte. Dermed utfordres de også i den selvregulerte læringsprosessen som forventes av dem på TIL-dagen.

I rapporten stress i skolen påpekes det at skolen må forsøke å unngå at skolens praksiser stresser elever i høy grad over tid, fordi det ikke er noen tvil om at langvarig stress kan ha alvorlige negative helsekonsekvenser (Lillejord et al., 2017). På den ene siden kan man tenke seg at TIL-modellen utsetter pliktoppfyllende høyt presterende elevene for unødvendig stress og press i skolehverdagen, og at en tradisjonell skoledag med mindre krav om å bestemme selv ville være mer hensiktsmessig for dem. På den andre siden, hvis man tenker seg at selvbestemmelse og selvregulert læring utgjør en livskompetanse – og må ansees som en viktig livslang ferdighet for alle mennesker, ja så er det kanskje nettopp innenfor rammen av TIL-modellen at disse elevene kan få utviklet dette.

Fordi modellen legger til rette for lærerstøtte, og støtte til selvrefleksjon for elevene – både i forhold til hva som blir vanskelig med å bestemme selv, og hvordan håndtere det, i de ulike fasene som selvregulert læring består i, kan kanskje TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering sees som helseforebygging, ved at barn og unge som utvikler psykiske helseplager av presset i skolen utvikler evnen til å bremse seg selv.



## 6 Litteratur

- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017*. NOVA Rapport 10/17. Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajeres & T. Urdan (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.  
doi:10.1023/A:1021302408382
- Covington, M.V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 4-20. doi:10.1086/461388
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (2007). A Motivational Analysis of Academic Life in College. I R.P. Perry & J.C. Smart (red.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (s. 661-712). Dordrecht, The Netherlands: Springer
- Covington, M.V. & Beery, R.G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Principles of Educational Psychology Series.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.  
doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Ferris, D.L., Spence, J.R., Brown, D.J. & Heller, D. (2012). Interpersonal Injustice and Workplace Deviance: The Role of Esteem Threat. *Journal of Management*, 38(6), 1788-1811. doi:10.1177/0149206310372259

- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*. Hentet 28.04.2018, fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- 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
- Gudmundsdóttir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 266-279.
- Hopfenbeck, T.N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 27.04.2018, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 28.04.2018, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Orth, U. & Robins, R.W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381-387. doi:10.1177/0963721414547414
- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. I M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 451-502). San Diego, California: Academic Press.

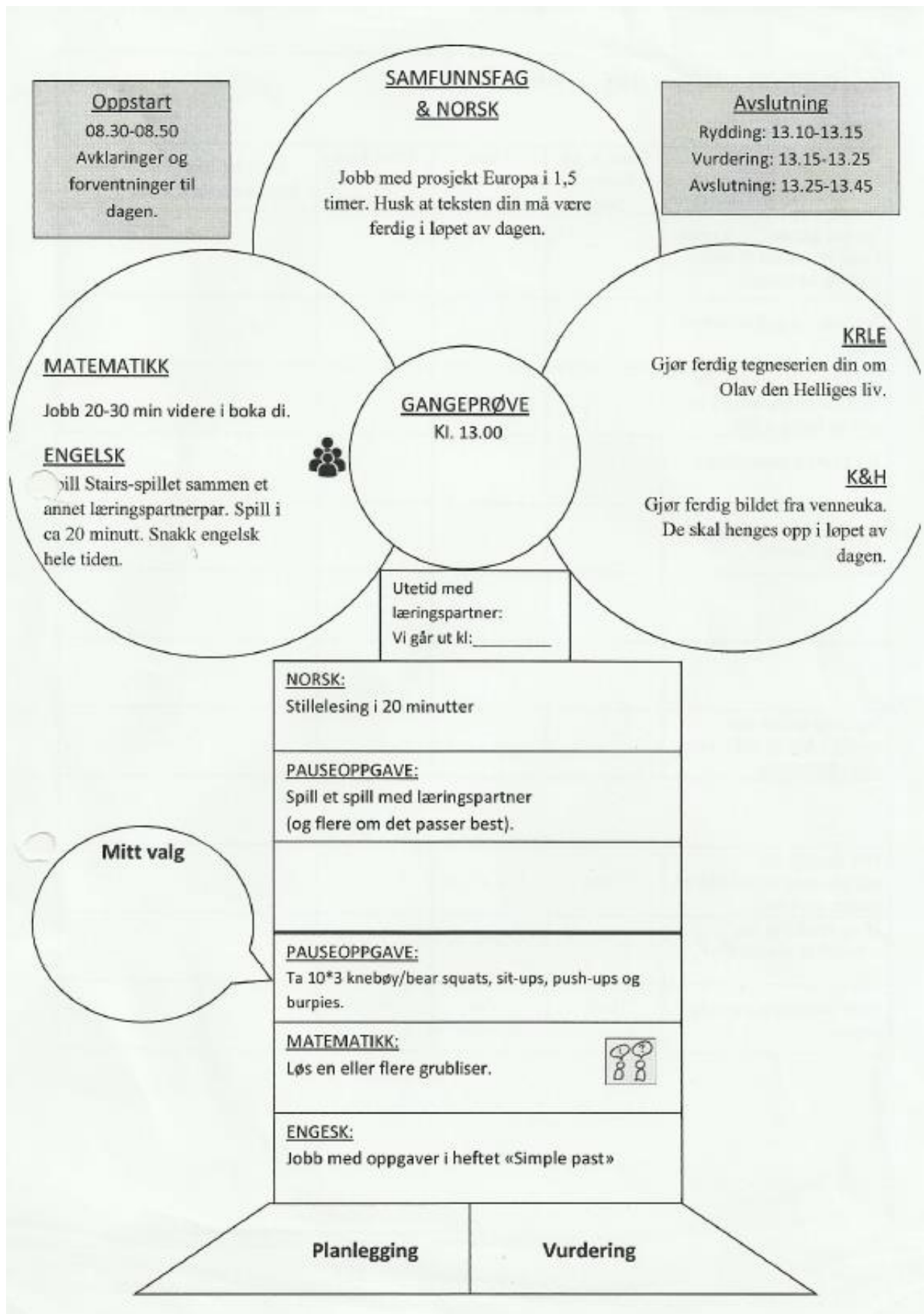
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. & Pearlman, L. (1978). Social Class and Self-Esteem Among Children and Adults. *American Journal of Sociology*, 84(1), 53-77. Hentet 15.04.2018, fra <http://www.jstor.org/stable/2777978>
- Schunk, D.H. & Mullen, C.A. (2012). Self-Efficacy as an Engaged Learner. I S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 219-235). New York: Springer.
- Skaalvik, E.M. & Federici, R.A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, (nr. 3), s. 10-15.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: TANO A.S.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017a). Elevenes selvverd. Et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv.* (s. 70-90). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017b). Prestasjonspresset i skolen. Om skolens målstruktur og elevenes mentale helse. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Trzesniewski, K.H., Donnellan, M.B., Moffitt, T.E., Robins, R.W., Poulton, R. & Caspi, A. (2006). Low Self-Esteem during Adolescence Predicts Poor Health, Criminal Behavior, and Limited Economic Prospects during Adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381-190. doi:10.1037/0012-1649.42.2.381
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet 27.04.2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>
- Uthus, M. (red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning i å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14. doi:10.1023/A:1009017532121
- Winger, N. & Eide, B.J. (2003). *Fra Barns Synsvinkel: Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. I M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. I B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (red.), *Self-Regulated*

*Learning and Academic Achievement* (2 utg., s. 1-37). Mahwah, New Jersey:  
Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. I B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (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

Min egen vurdering - uke 9				
Navn: _____				
	Dette er jeg fornøyd med.	Dette strevde jeg litt med.	Dette synes jeg var vanskelig.	Forklar hvorfor du har krysset som du har gjort:
Jeg har hatt en god innsats i dag, og fått tid til både jobbing og pauser.				
Jeg bidro til god arbeidsro i dag.				
Jeg fikk til å samarbeide med læringspartner på en god og faglig måte.				
Jeg klarte å passe tiden i dag.				
Jeg ble ferdig med teksten min om Europa.				
Jeg holdt pulten min ryddig i dag og bidro til en rask opprydning.				
Hva synes du om arbeidsmengden du fikk på planen din i dag?	Passe	For mye	For lite	
Hvor vanskelig var arbeidet på planen din i dag?	Passe	For vanskelig	For lett	
Hvor fornøyd er jeg med dagen:	Godt fornøyd	Passe fornøyd	Ikke fornøyd	

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD på prosjektet



Marit Uthus  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.01.2017

Vår ref: 51610 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51610	<i>Psykisk helse og selvregulering/overregulering hos pliktoppfyllende høytpresterende barn i lys av TIL-modellen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Uthus</i>
Student	<i>Fride Karoline Selbyg</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, 02.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf. 55 58 30 19

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



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51610

#### UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av pliktoppfyllende, høytpresterende elever og deres lærere. Utvalget er et delprosjekt av prosjektet "Elevenes motivasjon og trivsel i skolen" (prosjektnr. 43894), og skolen/lærerne er rekruttert via dette prosjektet.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

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

#### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt. De kan ikke gi identifiserende opplysninger om enkeltelever, med mindre det først innhentes samtykke fra den enkelte til dette. Hvis lærerintervjuene skal omhandle de konkrete elevene som inngår i prosjektet, må elevene og foreldrene få informasjon om at lærerne intervjues om dem (og få se intervjuguiden til lærerne) og gi sitt samtykke til det. Alternativt kan lærerne intervjues generelt om sin erfaring, og det må da ikke fremkomme opplysninger om enkeltelever.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger NTNU sine rutiner for datasikkerhet.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 02.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

## Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkebrev til foreldre

### **INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKT:**

#### **«Selvregulering hos pliktoppfylgende høyt presterende elever»**

##### **Til foreldre/foresatte**

Jeg heter Fride Karoline Selbyg og jeg er masterstudent ved NTNU. Våren 2017 skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave. Masteroppgaven er en del av forskningsprosjektet «Elevenes motivasjon og trivsel i skolen», som pågår i deres barns klasse, med Marit Uthus som prosjektleder.

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

Oppgaven har fokus på elever som kan beskrives som pliktoppfylgende, som stiller høye krav til seg selv når det kommer til skolearbeid. Målet med prosjektet er å få kunnskap om disse elevenes egne erfaringer med TIL-modellen, hva de liker med denne måten å arbeide på, og eventuelt hva de synes er utfordrende. 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 vil mest sannsynlig bli gjennomført i løpet av februar 2017. 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. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD), og bare forskere tilknyttet prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke under noen omstendigheter 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 02.06.2017. 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 prosjektet, 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@svt.ntnu.no](mailto:marit.uthus@svt.ntnu.no)**

Med vennlig hilsen

Fride Karoline Selbyg

Masterstudent ved institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.

Mailadresse: [fride\\_selbyg@hotmail.com](mailto:fride_selbyg@hotmail.com)

Mobil: 400 00 103

---

**Jeg/vi ønsker at mitt/vårt barn skal delta i samtale om ...**

Navn på barnet: \_\_\_\_\_

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

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

## Vedlegg 5: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

#### INNLEDNING

- Si hvorfor vi skal snakke sammen. (Da skal vi snakke litt sammen om TIL-modellen. Vi snakker sammen fordi jeg ønsker å vite mer om hvordan elever synes det er å ha TIL-dag. Tusen takk for at du hjelper meg med det!)
- Informere om at jeg tar opp samtalen på lydbånd og om anonymitet.
- Si at eleven kan trekke seg når som helst, si i fra at vi kan ta pauser og at det er helt greit om eleven ikke vil svare på noen spørsmål.
- Si at det ikke finnes noen riktige svar på spørsmålene. Det er eleven som vet best.
- Spørre om eleven har noen spørsmål før vi begynner.

#### HOVEDDEL

##### 1. Elevens bakgrunn

- Kan du fortelle litt om deg selv?
  - Hvor gammel er du?
  - Hva liker du å gjøre når du ikke er på skolen? Fritidsaktiviteter?
  - Har du noen søsken?
  - Hva jobber foreldrene dine med?
    - Hva tror du foreldrene dine synes om innsatsen din på skolen?
    - Hva sier de hvis du gjør det bra på en prøve?
    - Hva sier de hvis det ikke går så bra på en prøve?
  - Når du gjør lekser hjemme – gjør du de alene eller får du hjelp?
    - Alltid? Ofte? Av hvem?
  - Har du noen tanker om hva du ville jobbe med når du blir voksen?
- Hvordan har du det på skolen?
  - Har du venner på skolen? Hvem?
  - Hvilke fag liker du best?
  - Hva er lett på skolen synes du?
  - Hva er vanskelig på skolen synes du?

## 2. Generelt om TIL-dagen

- Hvordan synes du det er å ha TIL-dag? Hvorfor det?
  - Er det noe som er morsomt? Hvorfor det?
  - Er det noe som er kjedelig? Hvorfor det?
  - Gleder eller gruer du deg til å ha TIL-dag? Hvorfor det?
  
- Hva liker du best med TIL-dagen? Hvorfor er det slik tror du?
  
- Hva liker du dårligst med TIL-dagen? Hvorfor er det slik tror du?
  
- Synes du det er lettere eller vanskeligere å arbeide på TIL-dagen enn andre dager?
  - Hvorfor det?
  - Hva er lettere? Hvorfor det?
  - Hva er vanskeligere? Hvorfor det?
  
- Hvem er det som bestemmer mest på TIL-dagen? Hvorfor er det slik tror du?
  - Hva bestemmer læreren?
  - Hva bestemmer du?
  
- Hvordan synes du det er å bestemme?
  - Er det noe som er lett å bestemme? Hvorfor det?
  - Er det noe som er vanskelig å bestemme? Hvorfor det?

## 3. Oppstart av TIL-dagen

- Før du starter med TIL-dag:
  - Er det noe du pleier å tenke eller si til deg selv da? Hvorfor det?
    - At dette klarer jeg eller at dette klarer jeg ikke?
    - Lett eller strevsomt?
    - Lette oppgaver eller vanskelige oppgaver?
    - Morsomt eller kjedelig?
  - Er det noen følelser som pleier å komme da? Hvordan kjennes det ut inni deg?
  - Merker du om det er noe som skjer med kroppen da? Kjenner du det noen plass i kroppen? Hva da?

- Når du får utdelt TIL-blomsten og skal planlegge TIL-dagen:
  - Er det noe du pleier å tenke eller si til deg selv da? Hvorfor det?
    - At dette klarer jeg eller at dette klarer jeg ikke?
    - Lett eller strevsomt?
    - Lette oppgaver eller vanskelige oppgaver?
    - Morsomt eller kjedelig?
  - Er det noen følelser som pleier å komme da? Hvordan kjennes det ut inni deg?
  - Merker du om det er noe som skjer med kroppen da? Kjenner du det noen plass i kroppen? Hva da?
  
- Kan du fortelle meg hvordan du tenker når du planlegger? Hvorfor det?
  
- Hvordan synes du det er å bestemme rekkefølgen på oppgavene selv?
  - Lett eller vanskelig? Hvorfor det?
  - Morsomt eller kjedelig? Hvorfor det?
  - Hvordan gjør du det?
    - Fag du liker eller ikke liker først?
    - Det lette eller vanskelige først?
    - Det som er morsomt eller kjedelig først?
    - MÅ-oppgaver eller KAN-oppgaver først?
  - Bestemmer du rekkefølgen på alt på forhånd, eller ser du det an underveis også? Hvorfor det?

#### **4. Gjennomføring av TIL-dagen**

- Hvordan er det å gjøre oppgaver på TIL-dagen synes du?
  - Er det noe som er lett? Hvorfor det?
  - Er det noe som er vanskelig? Hvorfor det?
  - Er det noe som er morsomt? Hvorfor det?
  - Er det noe som er kjedelig? Hvorfor det?
  
- Hvordan synes du det er når du får til en oppgave på TIL-dagen?
  - Sier du noe til deg selv da?
  - Er det noen følelser som pleier å komme da? Hvordan kjennes det ut inni deg?

- Merker du om det er noe som skjer med kroppen da? Kjenner du det noen plass i kroppen? Hva da?
- Får du lyst til å ta en pause da, eller får du lyst til å jobbe mer?
  - Hvorfor er det slik tror du?
  
- Hvordan synes du det er når du ikke får til en oppgave på TIL-dagen?
  - Sier du noe til deg selv da?
  - Er det noen følelser som pleier å komme da? Hvordan kjennes det ut inni deg?
  - Merker du om det er noe som skjer med kroppen da? Kjenner du det noen plass i kroppen? Hva da?
  - Får du lyst til å ta en pause da, eller får du lyst til å jobbe mer?
    - Hvorfor er det slik tror du?
  
- Hva synes du om 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 MÅ-oppgavene på TIL-planen noen ganger?
  - Alltid?
  - Sier du noe til deg selv da?
  - Er det noen følelser som pleier å komme da? Hvordan kjennes det ut inni deg?
  - Merker du om det er noe som skjer med kroppen da? Kjenner du det noen plass i kroppen? Hva da?
  
- Hvis du ikke klarer å bli ferdig med alle MÅ-oppgavene:
  - Sier du noe til deg selv da?
  - Er det noen følelser som pleier å komme da? Hvordan kjennes det ut inni deg?
  - Merker du om det er noe som skjer med kroppen da? Kjenner du det noen plass i kroppen? Hva da?
  - Hva tenker du at er grunnen til at du ikke ble ferdig?

### Sammenligning

- Tenker du mye på de andre elevene i løpet av TIL-dagen?
  - Hva tenker du om dem/på da? Hvorfor det?
- Hva tenker du hvis du ser at andre elever i klassen din får til oppgaver? Hvorfor det?
  - Bryr du deg om det? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan er din innstas på TIL-dagen synes du?
  - Er du som regel fornøyd med den, eller tenker du noen ganger at du kunne ha gjort det enda bedre? Hvorfor det?

### Pauser

- Hvis du blir sliten i løpet av TIL-dagen, hva gjør du da?
  - Sier du noe til deg selv da?
  - Er det noen følelser som pleier å komme da? Hvordan kjennes det ut inni deg?
  - Merker du om det er noe som skjer med kroppen da? Kjenner du det noen plass i kroppen? Hva da?
- Hvordan synes du det er å få bestemme selv når du skal ha pause?
  - Lett eller vanskelig?
- Pleier du å ta pause?
  - Hvorfor det?
  - Hva kjenner du på da?
  - Sier du noe til deg selv da?
  - Er det noen følelser som pleier å komme da? Hvordan kjennes det ut inni deg?
  - Merker du om det er noe som skjer med kroppen da? Kjenner du det noen plass i kroppen? Hva da?
- Klarer du å passe tiden i løpet av TIL-dagen synes du?
  - Synes du noen ganger at tiden går for fort?
    - Hva tenker du da?
  - Synes du noen ganger at tiden går for sakte?
    - Hva tenker du da?



### Læringspartner

- På TIL-dagen har du jo en læringspartner. Hvordan synes du det er å samarbeide?
  - Er det noe som er lett?
  - Er det noe som er vanskelig?
  - Er det noe dere pleier å være enige om?
  - Er det noe dere pleier å være uenige om?
  
- Synes du det er lettest å gjøre oppgaver sammen med læringspartner eller alene?
  - Hvorfor er det slik tror du?
  
- Hva gjør du hvis du ikke får til en oppgave eller lurer på noe? Hvorfor det?

### Lærer-elev relasjonen

- Hender det at læreren kommer bort til deg på TIL-dagen?
  - Når da?
  - Hvorfor?
  - Hva gjør læreren da?
  - Ofte? Sjelden?
  
- Får du den hjelpen fra læreren som du ønsker deg på TIL-dagen?
  - Hvorfor/hvorfor ikke tror du?
  
- 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 på en TIL-dag synes du?

### **5. Vurdering av TIL-dagen**

- Når du er ferdig med TIL-dagen så pleier du å fylle ut et vurderingsskjema.
  - Hva synes du om skjemaet?
  - Hvorfor har dere dette skjemaet tror du?
  - Er det noe spesielt du tenker på når du fyller ut skjemaet?

- Pleier du å krysse av likt fra gang til gang, eller forskjellig?
  - Kan du vise meg?
- Kan du gi meg et eksempel på hvorfor du krysser slik? Hva tenker du når du krysser der for eksempel? (peke/vise til de ulike kriteriene på skjemaet)
- Hva skal til for at du er fornøyd med innsatsen din på TIL-dagen?
  - Hvorfor er det slik tror du?
- Er du mest snill eller streng med deg selv på TIL-dagen synes du? Eller passe av begge deler?
  - Hvorfor er det slik tror du?
  - Hva skal til for at du blir passe snill/streng med deg selv?
  - Vet læreren at det er slik for deg? Hvordan fant læreren ut det? Ev hvorfor ikke?
  - Kan læreren gjøre noe for deg tror du, slik at det blir passe?
- Hvis du er misfornøyd etter en TIL-dag, hvorfor er du det?
  - Sier du noe til deg selv da?
  - Er det noen følelser som pleier å komme da? Hvordan kjennes det ut inni deg?
  - Merker du om det er noe som skjer med kroppen da? Kjenner du det noen plass i kroppen? Hva da?
- Hvis du er fornøyd etter en TIL-dag, hvorfor er du det?
  - Sier du noe til deg selv da?
  - Er det noen følelser som pleier å komme da? Hvordan kjennes det ut inni deg?
  - Merker du om det er noe som skjer med kroppen da? Kjenner du det noen plass i kroppen? Hva da?
- Er du som oftest fornøyd eller misfornøyd med deg selv, når TIL-dagene er over?
  - Hvorfor er det slik tror du?
  - Ev. hva skal til for at du alltid er fornøyd? Er det mulig?

## **AVSLUTNING**

- Oppsummere litt av det vi har snakket om.
- Spørre eleven om det er noe mer han/hun har lyst å fortelle meg eller lurer på.
- Takke eleven for at han/hun var så grei og snakket med meg.