

Kristin Dørum

# Selvbestemmelse og motivasjon hos en minoritetsspråklig elev

En kvalitativ intervjustudie innenfor rammen av TIL-modellen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Marit Uthus

Juni 2021



Kristin Dørum

# Selvbestemmelse og motivasjon hos en minoritetsspråklig elev

En kvalitativ intervjustudie innenfor rammen av TIL-modellen

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Marit Uthus  
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Temaet for denne studien er selvbestemmelse og motivasjon hos en minoritetsspråklig elev innenfor rammene av TIL-modellen, en praktisk-didaktisk modell som har til hensikt å bidra til tilpasset opplæring og legge til rette for elevenes oppøving i selvregulering (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 1988; 2018). Studiens hensikt har vært å få utvidet innsikt i erfaringer knyttet til minoritetsspråklige elevers selvbestemmelse og motivasjon i skolen.

Studiens problemstilling er som følger: *Hvilke erfaringer har en minoritetsspråklig elev og hans lærer med elevmotivasjon, i lys av TIL-modellens tilretteleggelse for selvbestemmelse?*

For å belyse denne har det blitt gjennomført to intervjuer, ett med en minoritetsspråklig elev og ett med hans lærer. På tidspunktet intervjuene ble gjennomført, hadde både eleven og læreren litt over et halvt års erfaring med TIL-modellen, i form av TIL-dag én dag i uka.

Studien har et klart deduktivt utgangspunkt på den måten at TIL-modellen og studiens intervjuguide bygger på blant annet selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017) og de grunnleggende psykologiske behovene som der legges til grunn for utvikling og læring. Like fullt, med studiens formål om innsikt i intervjupersonenes erfaringer, preges studiens tilnærming til empirien og de innledende analysefasene av et induktivt tankesett. Intervjupersonenes erfaringer knyttet til motivasjon og selvbestemmelse har blir belyst og drøftet ved hjelp av Ryan og Decis (2000; 2017) selvbestemmelsesteori, Banduras (1997; 2005) teorier om mestringsforventning og å bli agent i eget liv, teori om målstruktur og målorientering, samt sosial bytteteori (Thibaut & Kelley, 1959).

De sentrale funnene i studien viser komplekse sammenhenger mellom en minoritetsspråklig elevs opplevelse av selvbestemmelse, tilhørighet og mestring, der disse i vekselvirkende prosesser påvirker elevens motivasjon for læring i skolen. Videre viser det seg at læreren, med sin kompetanse og sine verdier, utgjør en avgjørende faktor for alle ovennevnte opplevelsedimensjoner. Læreren viser seg også sentral for en minoritetsspråklig elevs muligheter til å innta rollen som aktør i egen lærings situasjon. Ved å signalisere læringsorienterte verdier, mestringsstro til den enkelte elev og legge til rette for mestringsopplevelser for eleven, danner læreren grunnlaget for at eleven inntar en aktørrolle i situasjonene det gis rom for dette.

Funnene i denne studien, som støttes i systematisk bekreftet forskning, viser at selvbestemmelse er viktig for motivasjon. I lys av forskning som viser at norske elever i liten grad opplever å få bestemme selv (Bru et al., 2010; Wendelborg et.al., 2018), og at elever i skolen opplever synkende motivasjon (Katznelson, 2018), kan denne studiens funn i så måte belyse en «optimisme» for en minoritetsspråklig elev, og slik kanskje også for flere elever i skolen.



# Abstract

This research study seeks to discover minority language pupils' experiences with self-determination and motivation within the framework of the TIL-model, a practical-didactic model aiming to facilitate personalized learning and children's practice of self-regulating skills (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 1988; 2018). Two in-depth interviews were conducted; one with a minority language pupil, and one with his teacher, both having practiced the TIL-model one day per week the previous six months.

The study has a clear deductive starting point as the TIL-model is founded upon self-determination theory (Ryan & Deci, 2017) and the basic psychological needs forming the basis for learning and development. Nevertheless, with the study's purpose of gaining insight into the interviewees' experiences, the study's approach to the empirical data and the initial analysis phases is characterized by an inductive mindset. The interviewees' perception and experiences with the TIL-model is discussed and interpreted using the self-determination theory by Ryan and Deci (2000; 2017), Bandura's (1997; 2005) theories of human agency and self-efficacy, theories of goal structure and goal orientation, and social exchange theory (Thibaut & Kelley, 1959).

Drawing on evidence generated through the interviews and extensive research, the study uncovers complex correlations between a minority language pupil's perception of self-determination, belonging and mastery, and motivation to learn. Furthermore, the teacher, with his competence, values, faith in his pupils and ability to facilitate learning, constitutes a crucial factor for all the above-mentioned experience dimensions and the pupil's chance of becoming an agent.

It is evident in this research study that self-determination is an important motivational factor. Former studies show that Norwegian students to a small extent feel they can facilitate and influence their own learning processes (Bru et al., 2010) leading to a lack of motivation (Katznelson, 2018). The findings in this study may contribute to an optimism concerning the learning of one particular minority language pupil and also perhaps among others.





# Forord

Med denne oppgaven setter jeg punktumet for fem minnerike og minneverdige studieår i Trondheim. Å skrive denne masteroppgaven har vært både krevende og slitsomt, men kanskje akkurat derfor sitter jeg mest av alt igjen med følelsen av stolthet. Og takknemlighet – for å kunne få bidra med et lite stykke forskning innenfor et tema jeg selv synes er så viktig.

Med det sagt, vil jeg først og fremst få takke min rause og kunnskapsrike veileder Marit Uthus. Med din veiledning kan jeg, tross stress og krevende følelser, med stolthet si at jeg fullførte denne masteroppgaven. Tusen takk for ditt oppriktige engasjement, støttende ord og oppfølging som har overgått alle forventninger og ønsker.

Videre vil jeg rette en stor takk til «Adil og «Ola», for deres åpenhjertige deling av erfaringer og opplevelser. Ikke bare danner deres uttalelser fundamentet for hele denne oppgaven, men i dere fant jeg nok en motivasjonskilde til å stå på videre.

Så til jentene på lesesalen. Dette masterhalvåret, for ikke å nevne studietiden, hadde ikke vært det samme uten dere. Takk for standhaftig oppmøte, mye latter, gode råd og motiverende ord!

Takk til min storesøster Marie, for alle sårt trengte skrive- og tenkepauser. Våre telefonsamtaler gjør at jeg fullfører graden helskinnet med både vett og humør i behold!

Takk til mamma, for gjennomlesning, oppmuntring og gode innspill.

Sist, men ikke minst; takk til Sindre. For alle dagene du har disket opp med middag og har holdt hverdagen på stell. Takk for at du alltid har troen på meg og motiverer meg til å gi jernet.

Trondheim, juni 2021

Kristin Dørum



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INTRODUKSJON .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>STUDIENS TEORIGRUNNLAG .....</b>	<b>4</b>
2.1	BEGREPSAVKLARING .....	4
2.2	MOTIVASJON .....	4
2.2.1	<i>Teori om selvbestemmelse .....</i>	<i>4</i>
2.2.2	<i>Agent i eget liv og mestringsforventning .....</i>	<i>6</i>
2.2.3	<i>Skolens målstruktur og elevenes målorientering .....</i>	<i>8</i>
2.3	MESTRING OG TILHØRIGHET .....	9
2.4	TIL-MODELLEN.....	10
<b>3</b>	<b>METODE.....</b>	<b>12</b>
3.1	KVALITATIV METODE.....	12
3.2	INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE .....	13
3.3	FORHOLDET MELLOM TEORI OG EMPIRI.....	14
3.4	FORSKERROLLEN OG FORFORSTÅELSE .....	15
3.5	UTVELGING OG PRESENTASJON AV DELTAKERE .....	16
3.6	UTFORMING AV INTERVJUGUIDE OG FORBEREDELSE TIL INTERVJU .....	17
3.6.1	<i>Oppbyggingen av intervjuguidene .....</i>	<i>18</i>
3.6.2	<i>Skolebesøk .....</i>	<i>19</i>
3.7	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....	20
3.8	TRANSKRIPSJONSPROSESSEN: FRA MUNTLLIG TIL SKRIFTLIG TEKST .....	21
3.9	ANALYSEPROSESSEN: KODING OG KODEGRUPPERING .....	21
3.10	STUDIENS KVALITET .....	24
3.11	ÉTISKE BETRAKTNINGER.....	25
<b>4</b>	<b>FUNN OG TOLKNING.....</b>	<b>26</b>
4.1	TIL-MODELLEN – FRA TEORI TIL PRAKSIS .....	26
4.2	JEG FØLER MEG VELDIG BRA NÅR JEG BESTEMMER SELV .....	28
4.3	ØNSKET OM Å VÆRE LIK DE ANDRE.....	30
4.4	MATEMATIKK GJØR HAN MER MOTIVERT OG VÅKEN.....	32
4.5	JEG SA TIL MEG SELV AT JEG MÅ SPØRRE OM HJELP .....	34
4.6	LÆREREN MÅ BRUKE LANG TID OG FORKLARE ORDENTLIG .....	37
<b>5</b>	<b>OPPSUMMERING OG DRØFTING .....</b>	<b>39</b>
5.1	OPPSUMMERING.....	39
5.1.1	<i>TIL-modellen – fra teori til praksis.....</i>	<i>39</i>
5.1.2	<i>Jeg føler meg veldig bra når jeg bestemmer selv .....</i>	<i>39</i>
5.1.3	<i>Ønsket om å være lik de andre – om å søke tilhørighet.....</i>	<i>40</i>
5.1.4	<i>Matematikk gjør han mer motivert og våken – om å mestre .....</i>	<i>40</i>
5.1.5	<i>Jeg sa til meg selv at jeg må spørre om hjelp – om å ta kontroll .....</i>	<i>40</i>
5.1.6	<i>Læreren må bruke lang tid og forklare ordentlig – om behovet for støtte.....</i>	<i>41</i>

5.2	DRØFTING AV HOVEDFUNN .....	41
5.2.1	<i>Selvbestemmelse og mestring – gjensidig avhengige betingelser for minoritetsspråklige elevers motivasjon for læring i skolen?.....</i>	42
5.2.2	<i>Mestring og tilhørighet – gjensidig avhengige betingelser for minoritetsspråklige elevers motivasjon for læring i skolen?.....</i>	43
5.2.3	<i>Å få innta rollen som aktør i egen læringssituasjon – hvorfor så viktig for minoritetsspråklige elever?.....</i>	45
5.2.4	<i>Lærerens rolle og praksis – den avgjørende «brikken»? .....</i>	47
<b>6</b>	<b>KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....</b>	<b>49</b>
	<b>REFERANSER .....</b>	<b>51</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>56</b>
	Vedlegg 1: Eksempel på TIL-plan og vurderingsskjema på TIL-dag	
	Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkebrev til lærer	
	Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkebrev til elev og foresatte	
	Vedlegg 4: Intervjuguide lærerintervju	
	Vedlegg 5: Intervjuguide elevintervju	
	Vedlegg 6: Vurdering fra Norsk senter for forskningsdata	
	Vedlegg 7: Transkripsjonsnøkkel	

# 1 Introduksjon

Til grunn for denne masterstudien, ligger erfaringer jeg har gjort meg gjennom fire år på lærerstudiet. Allerede første semester fikk jeg en kunnskapsrik foreleser som engasjert foreleste om motivasjonsteorier og elevers potensial for å utøve kontroll i eget liv. Gjennom lærerstudiet utviklet denne innsikten seg til en motivasjon for å forske på skolens tilretteleggelse for elevers mulighet til å oppøve selvstendighet og andre nødvendige egenskaper for å kunne innta en aktørrolle i eget liv. Etter å ha lest dokumentarboka *Klassen*, der Spurkland (2017) skildrer et knippe videregåendeelevers utfordringer i en tokulturell hverdag, lurte jeg på om ikke elever i skjæringspunktet mellom ulike kulturer, verdier og forventninger, kunne være en særlig givende gruppe å «dedikere» min masteroppgave til. Etter eget utvekslingsopphold i Tyskland og tallrike møter med flerspråklig ungdom som følge av dette, har ivaretagelsen av flerspråklige elever, samt bevisstgjøring rundt språklig og kulturelt mangfold som en ressurs, blitt et interessefelt.

Da jeg skulle få bidra i prosjektet «Elevenes selvbestemmelse i skolen», og muligheten for å få innsikt i en flerspråklig elevs erfaringer meldte seg, rådde det liten tvil om studiens tema. Prosjektet har til hensikt å vinne ny forskningsbasert innsikt i hvordan elever i skolen opplever å bli gitt utvidet mulighet til selvbestemmelse i skolen innenfor rammen av TIL-modellen. TIL-modellen er en praktisk-didaktisk modell som har til hensikt å bidra til tilpasset opplæring og legge til rette for elevenes oppøving i selvregulering, en egenskap som fremheves for å kunne utøve kontroll i eget liv (Bandura, 1997; E. Skaalvik & S. Skaalvik, 1988; 2018). I denne studien rettes altså fokuset mot selvbestemmelse og motivasjon hos en minoritetsspråklig elev innenfor rammene av TIL-modellen<sup>1</sup>.

Tidligere forskning på elevers erfaring med TIL-modellen viser at motivasjonen elevene opplever i forbindelse med modellen er knyttet til det å få *bestemme selv* (Uthus, 2020; Bergan, 2016; Selbyg, 2018). Med bakgrunn i dette, har jeg valgt å ta utgangspunkt i elevens opplevelse av *selvbestemmelse* i min studie. Med formålet å få utvidet innsikt i erfaringer knyttet til minoritetsspråklige elevers selvbestemmelse og motivasjon i skolen, fikk studien problemstillingen:

*Hvilke erfaringer har en minoritetsspråklig elev og hans lærer med elevmotivasjon, i lys av TIL-modellens tilretteleggelse for selvbestemmelse?*

I skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, §1-1) står det nedfelt at elevene «...skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Skolen har med andre ord et tosidig samfunnsmandat, da elevene skal forberedes til aktiv deltakelse i samfunnet, men også rustes til å mestre egne liv. I senere tid har sistnevnte del av mandatet fått særlig oppmerksomhet i lys av Fagfornyelsen, hvor *Folkehelse og livsmestring* høsten 2020 ble innført som tverrfaglig tema i grunnskolen. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) dreier «Livsmestring [...] seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har

---

<sup>1</sup> Se Vedlegg 1: Eksempel på TIL-plan og vurderingsskjema på TIL-dag.

betydning for mestring av eget liv». Skolens mandat kan slik knyttes til menneskets iboende potensial for å utøve kontroll i egen livssituasjon (Bandura, 1997). Ut fra egen opplevelse av kontroll, kan mennesker forstå seg selv som *aktører* eller *brikker*. Mens *brikkene* opplever egne handlinger som styrt av utenforliggende krefter hinsides egen kontroll, erfarer *aktørene* å være kilde til egne selvbestemte handlinger og kunne påvirke sine omgivelser (Nygård, 1993, s. 18).

Å ha en forståelse av seg selv som kilde til endringer i omgivelsene og oppleve seg selv som kompetent i forhold til miljøet, anses innenfor anerkjent motivasjonsteori som fundamentalt for motiverte handlinger (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2017). Likevel må en slik selvforståelse ofte igangsettes, da mennesker gjerne ikke uten videre forstår seg selv som selvbestemmende aktører (Nygård, 1993, s. 21). Slik ser vi at skolens tilretteleggelse for elevers utvikling av en aktørforståelse blir viktig. Ved å gi rom for selvbestemmelse og oppøving av kompetanser som gjør det mulig for elevene å innta rollen som aktør i eget liv, kan skolen ivareta elevenes motivasjon for læring, men også utvikling av selvstendighet og evne til å mestre egne liv. Forskning viser at elever i norsk skole i liten grad får bestemme selv, og at elevmotivasjonen synes å være lav, blant annet som følge av akkurat dette (Bru et al., 2010; Katznelson et al., 2018). I tråd med Uthus (2020, s. 194) finnes det overraskende få studier som gir innsikt i elevers subjektive erfaringer med selvbestemmelse i skolen, all den tid selvbestemmelse i teorien (Ryan & Deci, 2017) beskrives å ha en klar subjektiv og følelsesmessig dimensjon. Videre har jeg ikke funnet annen forskning med fokus på minoritetsspråklige elever når det kommer til dette.

Folkehelse og livsmestring i skolen angår alle elever i norsk skole, og da selvfølgelig også den store andelen minoritetsspråklige elever. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) har 18 prosent av elevene i grunnskolen innvandrerbakgrunn. Likevel er det i Norge gjennomført få studier som systematisk har undersøkt hva som kjennetegner gode skoler og opplæringsmodeller for minoritets elever (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). I en norsk studie, gjennomført av Bakken (2010, referert i Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2) kom det frem at et godt læringsmiljø, hvor elevene får relativt hyppige tilbakemeldinger fra lærerne, samtidig som de får veiledning for hvordan de kan forbedre seg faglig, er av stor betydning for minoritets elever. Skoler som i undersøkelsen viste seg å være særlig gode for minoritets elever bar preg av at elevene hadde høy indre motivasjon for læring, opplevde å få undervisning som var tilpasset deres eget faglige nivå, opplevde at de fikk støtte og hjelp fra lærerne når det trengtes, og trivdes godt med lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2-3).

Minoritetsspråklige elever er like forskjellige som alle andre elever. En studie som denne, som gir innsikt i én elevs erfaring med selvbestemmelse og motivasjon i læringsaktiviteter, vil med dette ikke svare for andre minoritetsspråklige elevers erfaringer med det samme. I stedet vil intervjupersonenes erfaringer i denne studien ses opp mot tidligere forskning og teori. Studien kan på den måten gi ny innsikt til feltet basert på denne ene eleven og hans lærers unike subjektive erfaringer. Når så dette er lagt til grunn, er det viktig å huske på at minoritetsspråklige elever like fullt har dette ene til felles; et annet morsmål enn undervisningsspråket i skolen. Dette legges da også til grunn som et viktig premiss for denne studien.

I en intervjustudie gjennomført av Strand et al. (2017, s. 119), fant de at elever med innvandrerbakgrunn hadde positive mestringserfaringer, og opplevde å klare seg godt i

skolen. I de tilfeller det var snakk om utfordringer, var det ofte knyttet til språket. I Lyster et al. (2019, s. 343) poengteres det samme; hvordan god språkutvikling har betydning for læring og deltakelse i sosiale sammenhenger. For å delta i aktiviteter innenfor en gitt kontekst, må en kunne mestre verktøyene som benyttes i aktiviteten (Strand et al., 2017, s. 121). Språket vil dermed også ha betydning for elevenes opplevelse av tilhørighet, da språklige ferdigheter blir et redskap eleven kan benytte seg av i sosiale og faglige aktiviteter. I sin studie, fant Strand et al. (2017, s. 121–122) at mestring av språket lettet tilgangen til deltakelse i både skolen og samfunnet ellers, og at tilknytningen til språket ble en norm for tilhørighet.

Retter vi blikket mot canadisk forskning, viser denne at selvbestemmelse virker spesielt viktig for utvikling av indre regulert motivasjon (jf. Ryan & Deci, 2017) for å lære og benytte seg av et språk (Landry et al., 2009, s. 211). I litteratursøk om selvbestemmelse for minoritetsspråklige elever, samt språkets betydning for minoritetsspråklige elevers utøvelse av selvbestemmelse, har det ellers vært lite å finne. Med dette har det altså vært min ambisjon å gi et bidrag til feltet, belyst gjennom de unike erfaringene til en minoritetsspråklig elev og hans lærer.

Denne oppgaven er strukturert i seks kapitler. Studiens første kapittel, introduksjonen, etterfølges av kapittel 2, der det redegjøres for studiens teorigrunnlag og noe tidligere forskning. Kapittel 3 omhandler studiens metodiske aspekter, altså benyttede fremgangsmåter, redegjørelse for de valgene som er tatt og etiske dilemmaer som har dukket opp underveis. I kapittel 4 presenteres studiens sentrale funn i lys av egne tolkninger og teori. Disse funnene drøftes i kapittel 5 i en større sammenheng, på et mer teoretisk nivå. I sjette og siste kapittel oppsummeres studiens hovedfunn sammen med avsluttende refleksjoner.

## 2 Studiens teorigrunnlag

I dette kapitlet presenteres teori jeg mener er sentral for å belyse og gi mening til studiens problemstilling. Mens selvbestemmelsesteorien og TIL-modellen er valgt som følge av problemstillingen, og slik ligger til grunn for studiens intervju spørsmål og analyse, er teori om å bli agent i eget liv og mestringsforventning, målstruktur og målorientering, samt avsnittet om mestring og tilhørighet inkludert på bakgrunn av analysene og funn i studien.

### 2.1 Begrepsavklaring

I denne studien viser betegnelsen *minoritetsspråklig elev* til en elev med et annet morsmål enn majoritetsspråket, altså norsk eller samisk (Meld. St. 6 (2012–2013), s. 49). Innenfor et ressursorientert perspektiv på flerspråklighet, benyttes gjerne betegnelsen *flerspråklige elever*, da minoritetsspråklige elever først og fremst kan assosieres ved mangler ved en elevs kompetanser (NOU 2010:7, s. 27). Likevel har jeg valgt å benytte minoritetsspråklig elev i tråd med NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, der det påpekes at mye kan tale for bruken av begrepet som en statistisk kategori «[...] for å kunne følge opp [...] hvilket utbytte [minoritetsspråklige personer] får av ulike pedagogiske tilbud» (s. 24).

### 2.2 Motivasjon

En velbrukt definisjon på motivasjon er en *drivkraft* som har betydning for atferd; både gjennom valgene en tar, innsatsen en legger ned og ens vilje til å fortsette tross utfordringer (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 138). Motivasjon regnes for å være en «*situasjonsbestemt* tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger» (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 138). Det er bred enighet om at motivasjon er en viktig forutsetning for læring, og det finnes i dag et spekter av forskning som underbygger dette (se Taylor et. al, 2014; Froiland & Worrel, 2016; Ryan et al., 1990). Ifølge Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2015, s. 13) fremmer motivasjon læring både direkte gjennom hvilke valg elevene tar, men også indirekte gjennom innsats, konsentrasjon, utholdenhet og egnede læringsstrategier.

Det finnes ulike kilder til og former for motivasjon, og det er ikke mangel på teorier som tar for seg disse. I dette avsnittet, vil jeg gjøre rede for de motivasjonsteoriene jeg anser som særlig relevante for denne studien. Som en overordnet teoretisk ramme for studien, vil jeg først presentere Deci og Ryans teori om selvbestemmelse. Videre redegjøres det for teori om å være agent i eget liv og mestringsforventning, etterfulgt av teori om målorientering.

#### 2.2.1 Teori om selvbestemmelse

Selvbestemmelsesteorien, utviklet av Edward L. Deci og Richard M. Ryan, er en av de mest anerkjente og siterte motivasjonsteoriene vi har (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 148). Teorien bygger på en forståelse av at mennesket er født med en iboende



nysgjerrighet og trang til å utforske, utfordre seg selv og tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter (Ryan & Deci, 2017, s. 4;9;352).

I det daglige snakker vi gjerne om motivasjon som noe vi i ulike situasjoner har mye eller lite av, men ifølge Ryan og Deci (2017, s. 3) er motivasjon mer komplekst enn som så, og mener det heller må snakkes om ulike *former* for motivasjon. Innenfor selvbestemmelsesteorien skilles det mellom amotivasjon, indre- og ytre motivasjon, avhengig av ens iboende holdninger og mål med handlingene (Ryan & Deci, 2000, s. 54; E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 151). *Amotivasjon* handler om en persons manglende intensjon om eller motivasjon for å utføre en aktivitet (Ryan & Deci, 2017, s. 16). *Indre motivert* atferd derimot, kjennetegnes av at aktøren, personen som utfører handlingen, opplever handlingen som lystbetont eller har en interesse for handlingen uavhengig av ytre konsekvenser (Ryan & Deci, 2000, s. 55; E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 148). Med ulike interesser og målsettinger, kan ikke mennesker være indre motivert for enhver aktivitet. Dette er noe også elevene vil erfare gjennom skoleløpet. Selvbestemmelsesteorien gjør seg relevant i pedagogisk sammenheng, på den måten at den foreslår at *ytre motivert* atferd, altså atferd som utøves med mål om en ytre konsekvens av handlingen, kan befinne seg på et kontinuum mellom kontrollert og autonom (Ryan & Deci, 2000, s. 55; 2017, s. 3). Om ytre motiverte handlinger betraktes som kontrollerte eller autonome, avgjøres av til hvilken grad aktøren har internalisert gjeldende verdier fra miljøet, og opplever at disse er i harmoni med egne verdier og interesser (Ryan & Deci, 2017, s. 14). I tilfeller hvor det er snakk om *kontrollert ytre motivasjon*, handler mennesker med intensjonen om å oppnå en ønsket konsekvens (som belønning eller ros), eller å unngå en uønsket konsekvens (som straff eller kritikk). Ved *autonom ytre motivasjon*, opplever aktøren handlingen som selvbestemt og egeninitiert, og gjennomfører gjerne aktiviteten frivillig da han opplever at den har en verdi i seg selv. Aktøren har da internalisert verdien av handlingen og han er klar over betydningen den har for en selv. Den er verken basert på tvang eller kontroll. Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2018, s. 153) fremhever at felles for autonom ytre motivasjon og indre motivasjon er hvordan individet «føler høy grad av selvbestemmelse og er lite avhengig av ytre belønning for å opprettholde aktiviteten». Vi kan dermed snakke om disse formene for motivasjon under betegnelsen indre regulert motivasjon (Danielsen, 2010, s. 464).

### **2.2.1.1 Behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet**

Et viktig moment i selvbestemmelsesteorien er hvordan indre regulert motivasjon fremtrer i følge med og som følge av tilfredsstillelsen av tre grunnleggende psykologiske behov; opplevelse av selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017, s. 5). Særlig interessant for denne studien er forskningen som tilsier at disse grunnleggende behovene er gjeldende også på tvers av kulturell bakgrunn (Ryan & Deci, 2017, s. 21).

Som navnet tilsier, står *selvbestemmelse* sentralt i teorien. Det er et grunnleggende behov for mennesker å oppleve seg selv som kilde til egne beslutninger og egen atferd (Manger & Wormnes, 2015, s. 178; Ryan & Deci, 2017, s. 10; E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 149). Selvbestemmelse kjennetegnes ved at ens handlinger samsvarer med egne interesser og verdier. Mens selvbestemte handlinger vil utføres med et helhjertet engasjement, vil ikke-selvbestemte handlinger som motstrider med egne verdier og interesser, kunne være en kilde til indre konflikt (Ryan & Deci, 2017, s. 10).

Innenfor selvbestemmelsesteorien viser *kompetanse* til menneskers behov for å oppleve mestring og muligheten til å påvirke sine omgivelser. Behovet kommer tydelig til syne gjennom iboende egenskaper som nysgjerrighet og utforskertrang, og er ifølge Ryan og Deci et sårbart behov. Dette kommer av at opplevelsen av kompetanse er utsatt i situasjoner preget av sosiale sammenligninger, personfokustert kritikk eller gjentakende negative tilbakemeldinger, og ikke minst situasjoner hvor opplevelse av mestring og påvirkningskraft er fraværende (Ryan & Deci, 2017, s. 11).

Når det gjelder det siste grunnleggende psykologiske behovet, *tilhørighet*, viser Ryan og Deci (2017, s. 10) til følelsen av sosial tilknytning til andre. Eleven må oppleve å gi og motta omsorg, samt kjenne på følelsen av å bli akseptert, høre til og være betydelig i fellesskapet. For å kjenne at man er betydelig, fremheves betydningen av å oppleve at man bidrar positivt i fellesskapet (Ryan & Deci, 2017, s. 10, E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 50). I en klasseromssituasjon, hvor brorparten av all aktivitet er knyttet til faglig læring, vil det dermed kunne antas at en elev er avhengig av opplevelsen av å kunne bidra faglig, for å kjenne på en reell tilhørighet til fellesskapet. Innenfor selvbestemmelsesteorien fremheves tilhørighet som den viktigste kilden til internalisering av ekstern årsak, altså at man innlemmer andres verdier og regler i seg selv (Danielsen, 2010, s. 265).

#### **2.2.1.2 Autonomistøttende lærerstil**

Ryan og Deci (2017, s. 12;20) hevder at kontekster som støtter tilfredsstillelse av de ovennevnte behovene vil kunne fremme indre regulert motivasjon, læring og dermed også mental helse («well-being»), mens fraværet av behovstilfredsstillelse vil kunne hindre dette. I en skolesituasjon vil læreren i stor grad kunne påvirke til hvilken grad miljøet støtter selvbestemmelse, mestring og tilhørighet. Det blir dermed foreslått en autonomistøttende lærerstil for å ivareta elevenes behov. En autonomistøttende lærer bidrar ifølge Jang et al. (2010, s. 589) til elevenes selvbestemmelse ved å ta elevens perspektiv; identifisere og dyrke elevens behov, interesser og preferanser; gi optimale utfordringer; fremheve meningsfulle læringsmål; og introdusere interessante og relevante aktiviteter. Autonomistøtte viser dermed til lærerens tilrettelegging for elevenes innflytelse og mulighet til å ta egne valg i tråd med egne verdier, interesser eller behov i læringsarbeidet (Uthus, 2020, s. 193).

#### **2.2.2 Agent i eget liv og mestringsforventning**

Mens Ryan og Decis (2017) selvbestemmelsesteori forutsetter tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov før indre regulert motivasjon kan finne sted, tar Bandura (1997) i sin sosial-kognitive teori utgangspunkt i at mennesket har et iboende potensial til å ta kontroll over egen tilværelse og forhold som kan påvirke denne. Manglende evne til å påvirke eget liv, kan føre til en følelse av fortvilelse eller apati. Dette gjør at mennesket har en kraftfull motivasjon for å skape forutsigbarhet og å sikre ønskede og forhindre uønskede utfall (Bandura, 1997, s. 2). På bakgrunn av dette har Bandura utviklet begrepet «human agency», eller *agent i eget liv*. Å være agent i eget liv handler om at mennesket handler intensjonelt for å påvirke sin livssituasjon (Bandura, 2006, s. 164). Det begrenser seg ikke til å være en tilskuer, eller en *brikke*, i egen tilværelse, men er en aktivt handlende *aktør* som bidrar til livets omstendigheter.

For å kunne ta styring over eget liv, må mennesker oppøve fire kjerneegenskaper (Bandura, 2005, s. 3). Den første er å kunne handle *intensjonelt* mot egne personlige mål og benytte strategier for å nå disse. For å kunne handle intensjonelt, må en videre kunne tenke *fremtidsrettet* og visualisere sannsynlige utfall. En tredje egenskap er evnen til *selvregulering*, som innebærer å kontinuerlig overvåke og regulere egne handlinger. Dette ligner på selvregulert læring, der elevene planlegger, gjennomfører og vurderer egen læringsaktivitet, samtidig som de kontinuerlig vurderer om egne strategier fører frem (Zimmerman, 1990, s. 4–5). Selvregulering og selvregulert læring kan i pedagogisk sammenheng anses som overlappende konsepter. Bandura (2005, s. 3) påpeker hvordan selvregulerende agenter handler ut fra det som gir tilfredsstillelse og en opplevelse av egenverdi. Den fjerde kjerneegenskapen Bandura (2005, s. 3) fremhever, *selvvurdering*, innebærer å reflektere over egne evner og forutsetninger for en handling, samt målet med denne, og foreta strategijusteringer om nødvendig.

Det fremkommer her at agenter tar kontroll over både tanker og handlinger. Slik kontroll kan utøves på ulike måter. Ved *personlig kontroll*, som beskrevet ovenfor, setter agenten egne mål, planlegger handlinger, observerer seg selv, reflekterer over egne handlinger og justerer strategier etter mål om nødvendig. Agenten kan også utøve *proxy kontroll*. Han søker da kontroll gjennom andre, da han selv mangler kunnskaper, ferdigheter, ressurser eller hjelpemidler til å mestre oppgaven (C. Skaalvik & E. Skaalvik, 2020, s. 28).

For at mennesket i det hele tatt kan innta rollen som agent, er det en forutsetning at de opplever *mestringsforventning*, eller «self-efficacy» (Bandura, 1997, s. 3). Bandura (1997, s. 3) beskriver forventning om mestring som «... beliefs in one's capabilities to organize and execute the course of action required to produce given attainments». Begrepet viser altså til menneskets *tro* på egen evne til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger. Mestringsforventning er dermed ikke et mål på ferdigheter, men den enkeltes formening om hva en kan utrette innenfor visse rammer med de ferdighetene en allerede har (Bandura, 1997, s. 37). Mestringsforventning er med andre ord kontekstavhengig, og vil variere ut fra hvilken oppgave man står overfor (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 123). Bandura (1997, s. 3) understreker at uten tro på egne muligheter for suksess, vil man heller ikke gjøre reelle forsøk på å lykkes. Uten tro på egen påvirkningskraft, vil man dermed heller ikke være motivert for å tre inn i rollen som agent i eget liv.

Ifølge Bandura (1997, s. 79) er det fire kilder til mestringsforventning; mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtakelse, og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. *Erfaringer med å mestre* lignende oppgaver blir fremhevet som den viktigste kilden til mestringsforventning, da disse er det tryggeste beviset for at man kan lykkes. For å skape en robust mestringsforventning, understreker Bandura (1997, s. 80) betydningen av mestringserfaringer som følge av iherdig innsats. I skolesammenheng tydeliggjør dette relevansen av tilpasset opplæring, da verken for lette eller for vanskelige oppgaver vil lede til reelle mestringserfaringer for elevene.

Videre vil *vikarierende erfaringer*, eller andres eksempel være en indikator på om man vil mestre eller ei. Bandura (1997, s. 86) viser her til observasjon av prestasjoner av individer en anser for å være lik seg selv. Da man anser egne og andres evner som like, vil den andres suksess gi økt mestringstro, mens feiling på samme måte vil hemme tro på egen mestring. Vikarierende erfaringer er ifølge Bandura (1997, s. 87) en form for

sosial sammenligning, der vurdering av egne prestasjoner sammenlignet med referansegruppen (medelever, lagkamerater etc.) vil øke eller redusere mestringsforventningen, avhengig av om egne prestasjoner ligger over eller under normen. Hvilke referansepersoner man sammenligner seg med og deres ferdigheter, vil dermed påvirke egen vurdering av mestringsforventning.

Individer kan også utvikle mestringsforventning på bakgrunn av *verbal overtalelse* (Bandura, 1997, s. 101). Det er lettere å ha troen på egen mestring dersom en betydningsfull person uttrykker tro på ens muligheter for mestring. I skolesammenheng kan lærerens oppmuntring eller ros signalisere troen på den enkeltes muligheter for mestring, noe som igjen gir eleven et bilde av lærerens vurdering av en selv (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 131).

Når mennesker opplever *fysiologiske* eller *emosjonelle reaksjoner* signaliserer dette forventet suksess eller fiasko (Bandura, 1997, s. 106). Negative tanker, eller en frykt for manglende evne til å utføre en oppgave, kan lede til reaksjoner som kan redusere mestringsforventningen og dermed utløse ytterligere stress som resulterer i mangel på mestring (Schunk & DiBenedetto, 2016, s. 36). Vi ser derfor betydningen av trygge læringsmiljø, der kollektiv støtte og rom for å feile er en naturlig del av lærings situasjonen. Dette kan relateres til teori om målstruktur, som belyses i neste avsnitt.

En persons forventninger om mestring, påvirker valg av aktivitet, utvikling av målsettinger, innsats man er villig til å legge ned og utholdenhet i møte med utfordringer (Olaussen, 2013, s. 218–219). Mestringsforventninger har altså betydning for atferd, tankemønster og motivasjon (Bandura, 1997, s. 3). Dette underbygges i en rekke studier. Blant annet viste en undersøkelse av Skaalvik et al. (2015) at mestringsforventninger i stor grad predikerer motivasjon og utholdenhet i arbeid med matematikkoppgaver.

### 2.2.3 Skolens målstruktur og elevenes målorientering

Som vist i forrige avsnitt, har mestringsforventninger stor betydning for elevenes motivasjon i skolen. I tillegg til mestringsforventning, som er den enkeltes tro på egne ferdigheter og evne til å lykkes, er også forventninger om konsekvens, eller «expectancy outcome», betydningsfullt for motivasjon, innsats og utholdenhet (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 160). Forventning om konsekvens handler om hva en oppnår ved å lykkes med en handling eller oppgave, og må derfor ses i sammenheng med den enkeltes mål med en bestemt aktivitet. Det blir dermed relevant å belyse teori om *målstruktur*, altså «de signalene skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt» (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2017, s. 50), da elevenes holdninger og målsettinger i stor grad formes av deres opplevelse av disse signalene (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 210).

Forskning om målstruktur konsentrerer seg om de to hovedtypene prestasjonsorientert målstruktur og læringsorientert målstruktur. Ved en *prestasjonsorientert målstruktur* rettes fokuset mot elevenes resultater heller enn innsats, og elevene lærer at suksess handler om å gjøre det bedre enn andre (Wolters, 2004, s. 236). Et klasserom preget av en prestasjonsorientert målstruktur fremmer dermed sosial sammenligning og prestasjonspress i skolen (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2017, s. 53). I Festingers (1954)

teori om sosial sammenligning fremheves menneskets indre trang til å vurdere egne evner og ferdigheter, og at man ved mangel på et objektivt mål vil sammenligne egne evner og ferdigheter med andre. Sosial sammenligning kan ha negative konsekvenser for et menneskes selvopfatning. I en *læringsorientert målstruktur* vektlegges derimot kunnskap og forståelse, og suksess forstås som individuell fremgang som følge av ytt innsats (Wolters, 2004, s. 236). I et klasserom formet etter læringsorienterte prinsipper, oppfordres elevene til å sette seg egne realistiske mål og det å gjøre feil anses som en naturlig del av læringsprosessen (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2017, s. 53). Skaalvik og Federici (2015) beskriver forskjellen mellom målstrukturene som «demonstrasjon av kompetanse» og «utvikling av kompetanse».

Forskning viser at en læringsorientert målstruktur medfører positive konsekvenser for elevene. Basert på en rekke forskningsrapporter, trekker Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2017, s. 54) frem høyere trivsel, positive sosiale relasjoner til både lærer og medelever, villighet til å akseptere utfordringer, bruk av effektive læringsstrategier, hjelpesøkende atferd, høyere motivasjon og innsats, samt bedre utholdenhet i skolearbeidet.

Skolens målstruktur påvirker som sagt elevenes holdninger til og målsettinger ved aktiviteter. Denne underliggende motivasjonen for handling betegnes også som elevenes *målorientering*. Innenfor teori om målorientering skiller det mellom de to hovedformene *oppgaveorientering* (eller læringsorientering) og *egoorientering* (eller prestasjonsorientering) (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 17). Oppgaveorienterte elever er opptatte av læring og opplever kompetanse som forbedring fra tidligere prestasjoner. Egoorienterte elever er imidlertid mer opptatt av seg selv i læringssituasjonen og hvordan de blir oppfattet av andre. Disse elevene blir dermed opptatt av å sammenligne seg med andre, noe som kan lede til negative konsekvenser for elevens selvverd (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 182). Vi ser altså en sammenheng mellom elevenes målorientering og deres følelser og atferd knyttet til skolearbeid. Innenfor teori om målorientering poengteres det likevel, at mennesker gjerne opplever trekk fra flere av orienteringene, men at det som er viktig er hvilken av dem som dominerer (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 179).

## 2.3 Mestring og tilhørighet

Goodenow og Grady (1993, referert i Thijs et al., 2018, s. 708) definerer skoletilhørighet som «the extent to which students feel personally accepted, respected, included and supported by others in the school social environment». Elevens tilhørighet i skolen handler altså om deres opplevelse av å bli akseptert, respektert, inkludert og støttet av sine medelever og lærere. Internasjonal forskning viser at tilhørighet har betydning for flere aspekter ved elevens livsverden. Blant annet relateres tilhørighet positivt til læringsrelaterte momenter som engasjement, motivasjon og mestningsforventning, men også psykiske aspekter som psykisk velvære, identitet og selvverd (Allen & Kern, 2017, s. 20). O'Rourke og Cooper (2010) fant også at australske barneskoleelevers opplevelse av vennskap og tilhørighet er sterke indikatorer for barns glede og velbefinnende, mens Sari (2012) fant en sammenheng mellom sterkere opplevelse av tilhørighet, mindre opplevelse av avvisning og høyere akademiske prestasjoner. Også nasjonal forskning viser at elevenes skolefaglige prestasjoner virker inn på elevenes opplevelse av tilhørighet. E. Skaalvik og S. Skaalvik (2006) fant i sin analyse av «Elevundersøkelsen» fra 2005, der elever i syvende og tiende trinn vurderte skolen og ga til kjenne hvordan

de opplevde den, en sammenheng mellom elevenes karakternivå og opplevelsen av å være sosialt inkludert. Forskning viser altså en sammenheng mellom elevenes opplevelse av tilhørighet og faglige prestasjoner.

For å forstå hvordan faglige prestasjoner kan virke inn på sosiale relasjoner og en opplevelse av tilhørighet, kan vi se mot *sosial bytteteori* (Thibaut & Kelleys, 1959). I denne teorien forstås sosial atferd som økonomiske transaksjoner, der elevene oppfatter relasjonen som en *belønning* eller en *kostnad*. Ifølge Thibaut og Kelley (1959, s. 12) forklares belønninger som «the pleasures, satisfactions and gratifications the person enjoys», mens kostnader regnes for å være «... any factors to operate to inhibit or deter the performance of a sequence or behavior». Belønning er altså det som bidrar til å skape velbehag, for eksempel at vi tilbys hjelp, eller at vi vurderes positivt av den andre, mens kostnader referer til faktorer som hindrer at vi når våre mål, som fysisk eller psykisk ubehag. Hvis man i en relasjon opplever at kostnadene overstiger belønningen, reduseres motivasjonen for å bli i relasjonen. Uthus (2017) poengterer at elevers opplevelse av relasjoner i skolen, i stor grad vil relateres til faglige aktiviteter, og om relasjonene bidrar eller hindrer utførelsen av disse. Hun uttrykker at «mens relasjoner til medelever som vurderes som flinke i skolefagene, kan oppleves som en belønning, vil relasjoner til medelever som ikke henger med i fagene, derimot kunne oppleves som en kostnad, på den måten at det kan utgjøre en barriere for å nå egne mål om faglig læring» (Uthus, 2017, s. 138). Med minoritetsspråklige elever, kan det tenkes at disse står i særlig fare for å oppleves som kostnader, da språkbarrierer kan lede til en oppfatning av at de er på et lavere faglig nivå. Sletta (1985, s. 37) foreslår at elevenes egenskaper og atferdstrekk kan anses som statusgivende faktorer i skoleklasser, forutsatt at egenskapen dreier seg om noe gruppen verdsetter som positivt, og at den bringes inn i samspillet. For den minoritetsspråklige elevgruppen, er det dermed av stor betydning at læreren evner å se og legge til rette for at elevene får utøvd deres styrker, samt fremhever disse som verdifulle i klassefelleskapet.

## 2.4 TIL-modellen

TIL-modellen<sup>2</sup>, som først ble presentert i 1988, er en undervisningsmodell konstruert med hensikten å ivareta elevers behov for oppøving i selvregulering, samt behovet for tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger, interesser og behov (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 263). Modellen, med navn fra «tilpasset opplæring», er utviklet for å støtte læreren i ivaretagelsen av sentrale pedagogiske prinsipper i sin undervisning, som læringsorientert miljø, differensiering, selvregulering, elevaktivitet, struktur og oversikt (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 266; Uthus, 2020, s. 193). Ikke minst gir TIL-modellen inkluderende rammer for undervisningen, da den normaliserer at elevene jobber med ulike oppgaver til samme tid (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 274–275). TIL-modellen kan beskrives som en arbeidsplan som gir rammer for både skoletimer og halve eller hele skoledager. Modellen består av de tre fasene planleggings-, gjennomførings- og vurderingsfasen. Planleggingsfasen er preget av fleksibilitet i den forstand at både elever, foreldre og lærere kan delta, avhengig av hva som måtte være mest fruktbart under de aktuelle forholdene. Det skal riktignok påpekes at det for elevenes oppøving i selvregulering, vil være viktig å delta også i denne prosessen. Gjennomførings- og vurderingsfasen er derimot i stor grad preget av elevaktivitet og elevenes opplevelse av selvbestemmelse. I gjennomføringen skal elevene selv velge

---

<sup>2</sup> Se Vedlegg 1: Eksempel på TIL-plan og vurderingsskjema på TIL-dag.

rekkefølgen på oppgavene de skal gjøre, samt når de skal ta seg pauser. Elevene må altså selv utforske og vurdere hvordan de bør disponere arbeidet ut fra egen utholdenhet. Oppgavene er inndelt i kategoriene «skal-oppgaver», «kan-oppgaver» og «avvekslingsoppgaver». Skal-oppgavene er oppgaver som alle elevene skal gjennomføre, mens kan-oppgaver er frivillige oppgaver for dem som blir raskt ferdig. TIL-modellen har sitt utspring i at visse grunnleggende behov må være dekket for at elevene skal utvikle positive selvoppfatninger. Et av disse er opplevelse av mestring, og det er derfor essensielt at skal- og kan-oppgavene differensieres og tilpasses etter den enkelte elevs behov og læringsforutsetninger (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 1988, s. 151; 2018, s. 265). Avvekslings-oppgavene er lystbetonte oppgaver som har til hensikt å gi elevene en avveksling eller pause fra konsentrasjonskrevende oppgaver. Disse er ment å ha en motiverende effekt og innholdet i disse må derfor gjerne bestemmes av elevene selv (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 268). På slutten av dagen, i vurderingsfasen, evaluerer elevene momenter som egen arbeidsinnsats, arbeidsro og samarbeid ved hjelp av et vurderingsskjema. For å oppøve selvregulering er det av stor betydning at elevene er aktive i alle tre fasene.

For å ivareta elevenes behov for struktur og oversikt, er det viktig at planen har en visuell utforming. Eksempler på visuelle fremstillinger kan være en blomst, der de ulike oppgavetyper er skrevet inn i ulike deler av blomsten, som stilken, kronbladene eller røttene, eller et lokomotiv der oppgavene står skrevet i ulike vogner eller deler av toget (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 1988, s. 159; 162). Fremstillingene kan med andre ord variere, og må gjerne tilpasses elever og alderstrinn. Kjernen ligger i at elevene, med støtte i fargelegging av de ulike delene, enkelt kan holde oversikt over hvilke oppgaver de har gjort og hvilke som gjenstår (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 168).

Hvordan en TIL-time eller TIL-dag organiseres vil variere mellom skole og klassetrinn, avhengig av både elevforutsetninger og skolens ressurser. Når det kommer til gjennomføringen av TIL-dag på det aktuelle trinnet i denne studien, vil jeg komme tilbake til dette i avsnittet *4.1 TIL-modellen – fra teori til praksis*.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens metodiske rammeverk, altså veien mot å besvare problemstillingen: «Hvilke erfaringer har en minoritetsspråklig elev og hans lærer med elevmotivasjon, i lys av TIL-modellens tilretteleggelse for selvbestemmelse?». Ifølge Thagaard (2018, s. 14) og Tjora (2021, s. 28) er systematikk en sentral side ved den kvalitative forskningen. Dette kapittelet har derfor til hensikt å gi leseren et grundig innblikk i forskningsarbeidet ved å fremheve både valg, bortvalg og ulike dilemma gjennom arbeidsprosessen og slik synliggjøre de metodiske avgjørelser som er tatt. Jeg begynner med å begrunne valg av forskningsmetode og intervju som datainnsamlingsstrategi, etterfulgt av en beskrivelse av forholdet mellom teori og empiri, samt forskerrollen og egen forforståelse. Videre følger en presentasjon av studiens deltakere og en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen – fra utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju, til transkripsjon, analyse og fremstilling av empiri. Avslutningsvis reflekteres det rundt studiens kvalitet og etiske aspekter.

### 3.1 Kvalitativ metode

For videre å kunne beskrive og begrunne valget av forskningsmetode, vil det først gis et kort innblikk i veien mot dette valget. Etter å ha brukt sommeren 2020 på finne ut at jeg ville vinkle masteroppgaven min mot temaet utvikling av selvstendighet i skolen, tok jeg i september kontakt med Marit Uthus, leder av forskningsgruppen «Agency» ved IPL, og spurte om hun kjente til et pågående prosjekt hvor jeg kunne bidra. Etter kort tid responderte hun, og inviterte to andre masterstudenter og meg til et møte for å diskutere et prosjekt i samarbeid med en skole som la til rette for utvikling av selvagens hos elevene. Under dette møtet ble vi presentert for TIL-modellen, og vi drøftet teoretisk grunnlag og mulige innfallsvinkler til prosjektet. Dette møtet ble et av de store vendepunktene i arbeidsprosessen min, da jeg gikk fra å ha en idé om å ville undersøke skolens tilretteleggelse for utvikling av elevmedvirkning og selvstendighet, til å være en del av en forskningsgruppe med en konkret undervisningsmodell (TIL-modellen) som utgangspunkt. Den metodiske retningen for arbeidet ble også bestemt, da vi under møtet utviklet en felles forståelse av kvalitativ forskningsmetode som egnet metodisk utgangspunkt for arbeidet videre.

Når en velger metode, er det viktig å gjøre dette med bakgrunn i hva man faktisk ønsker å finne ut av (Tjora, 2021, s. 27). I det overordnede prosjektet «Elevenes selvbestemmelse i skolen», har fokuset hele tiden ligget på å få en utdypende forståelse av deltakernes subjektive erfaringer, altså hvilke erfaringer lærere og elever har med elevautonomi- eller selvbestemmelse i skolen. At valget falt på kvalitativ forskningsmetode, var dermed i stor grad preget av ønsket om og muligheten til å kunne være åpne og fleksible i forskningsprosessen. Vi ønsket at «stien skulle bli til mens vi trakk den», og å holde døren åpen for å la studiene formes av det vi måtte erfare sammen med deltakerne i felten. Å være åpne og fleksible i forskningsprosessen var ikke bare noe vi ønsket, men også et krav vi måtte stille til oss selv. Selv om det har blitt gjennomført et lignende prosjekt tidligere, er forskningsfeltet forholdsvis nytt. Det kreves dermed – i kanskje enda større grad enn ellers – at vi som forskere er mottakelige for at



deltakernes delte erfaringer, tanker og opplevelser kan belyse sider ved fenomenet som vi selv ikke så komme (Thagaard, 2018, s. 12).

Kvalitativ metode vektlegger nærhet og interaksjon mellom forsker og deltaker, forståelse fremfor forklaring, og har gjerne fokus på deltakernes opplevelse og meningsdannelse, og hva slags konsekvenser meningene har (Tjora, 2021, s. 27). I forskningsprosjektet «Elevenes selvbestemmelse i skolen», og dermed også i denne studien, har det aldri vært aktuelt å få en *oversikt* over erfaringer med undervisningsfenomenet TIL-dag, ei heller hvilken effekt den for eksempel kan ha på elevmotivasjon. Vi ønsket derimot å få en utdypelse av deltakernes subjektive erfaringer med økt selvbestemmelse i skolen. I motsetning til kvantitativ metode som også gjerne gjennomføres med store representative utvalg med mål om at funnene kan generaliseres, var det her aktuelt å ta for oss «et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt og gå i dybden på [dette]» (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 9). Vi kan med andre ord si at både tilgangen til deltakere, samt ønsket om å fremheve deres opplevelser, meningene og forståelser ligger til grunn for valget om kvalitativ metode.

## 3.2 Intervju som forskningsmetode

Da jeg i denne undersøkelsen ønsket innsikt i elever og læreres erfaringer med og tanker rundt selvbestemmelse i skolen, var intervju en særlig egnet innsamlingsstrategi for kunnskapen jeg søkte. I en intervjusituasjon kunne elever og lærere gi meg fylldige beskrivelser av hvordan de opplever sin livssituasjon og forstår sine erfaringer (Thagaard, 2018, s. 12). Valget av intervju som forskningsmetode fremfor andre kvalitative metoder, som for eksempel observasjon, er også basert på at deltakernes tankeverden kan være vanskelig å fange opp på andre måter enn gjennom samtale. Som Postholm (2010) presiserer, kan en «ikke observere fortidige hendelser, og en kan heller ikke observere menneskers meningene, tanker og opplevelser» (s. 68). Selvsagt ville en triangulering – en kombinasjon av flere forskningsmetoder – kunnet lede til et mer omfattende og dyptgående datamateriale med muligheter for en annen forståelse av deltakernes livsverden. Gjennom intervju, er det en risiko for å få tilgang til de mer positive erfaringene, mens utfordringene og negative erfaringer «skjules». Ved observasjon ville jeg fått en sikrere tilgang, også til disse. Særlig i denne studien, hvor læreren hadde en bevissthet rundt min deltakelse i en forskningsgruppe som løfter frem TIL-modellen som undervisningsmetode, gjør dette seg relevant. Likevel, av hensyn til undersøkelsens omfang og stadig skiftende retningslinjer knyttet til den pågående koronapandemien, var det ugunstig å belage studien på klasseromsobservasjon. Det skal likevel nevnes at jeg, da tiden var inne for gjennomføringer av intervju, valgte å besøke det aktuelle trinnet under TIL-dag for å få et mer solid utgangspunkt for intervjuene. Skolebesøket utdypes i avsnitt 3.2.6 *Skolebesøk*.

Intervjuets form avhenger av forskerens epistemologiske syn, altså forståelse av kunnskap og hvordan den tilegnes. Intervjuer kan ses som prosesser der intervjueren «henter ut» informasjon som informanten innehar og deler, eller de kan ses som samhandlinger der intervjueren konverserer, stiller spørsmål og sammen med intervjupersonen<sup>3</sup> konstruerer kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71). Denne

---

<sup>3</sup> Med inspirasjon fra Thagaard (2018) og Kvale & Brinkmann (2015) benevnes studiens deltakere som intervjupersoner. Dette er i tråd med den konstruktivistiske tilnærmingen, hvor intervjuer og forsker sammen utvikler kunnskap, til forskjell fra en forståelse av at deltakerne er informanter som sitter på fasitsvar.

studien tar utgangspunkt i intervjusituasjonen som en kunnskapskonstruerende prosess, der kunnskapen som produseres avhenger av både samspillet mellom intervjuer og intervjuperson, samt konteksten intervjuet foregår i. Den farges altså av en sosial-konstruktivistisk vitenskapelig tilnærming, da forståelsen av at det ikke finnes noen objektiv sannhet ligger til grunn for forskningen (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Da jeg i denne undersøkelsen ønsket kunnskap om både elevers og læreres erfaringer med og meninger om selvbestemmelse i skolen, ble det lagt opp til et strukturert intervju med elementer fra det semistrukturerte. Ved å stille intervjupersonene forhåndsbestemte og relaterte spørsmål<sup>4</sup>, kunne jeg se elevene og lærernes erfaringer opp mot hverandre. Ved å trekke inn elementer fra semistrukturert intervju kunne jeg også være fleksibel i rekkefølgen på spørsmålene og oppfølgingen av disse, samt ha muligheten til å gå videre på temaer som intervjupersonen selv tok opp (Thagaard, 2018, s. 90–9). På mange måter kan et strukturert intervju minne om en surveyundersøkelse der det er lite rom for intervjupersonene å gi utfyllende, egenformulerte svar. Det var derfor særlig viktig å formulere åpne spørsmål, slik at intervjupersonene kunne svare fritt og utfyllende ut fra egne erfaringer og forståelse. Selve utformingen av spørsmålene og gjennomføringen av intervjuene vil jeg komme nærmere tilbake til senere i kapitlet.

### 3.3 Forholdet mellom teori og empiri

Allerede fra inngangen til prosjektet, var det tydelig at TIL-modellen ville utgjøre en teoretisk bærebjelke for studien. Med bakgrunn i teori og forskning, der elevenes positive selvoppfatning og motivasjon beskrives som betingelser for deres utvikling og læring, utledet Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik en rekke pedagogiske prinsipper. Med bakgrunn i disse, utviklet de videre TIL-modellen som et rammeverk for hvordan læreren kan ivareta elevenes behov for en positiv selvoppfatning og motivasjon i undervisningen. Stilt opp mot dette har denne studien et klart deduktivt utgangspunkt, på den måten at TIL-modellen har bakgrunn i teori om selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2017). Ikke bare inngår TIL-modellen i studiens problemstilling, men også intervjuguiden er basert på selvbestemmelsesteorien og de grunnleggende psykologiske behovene som Ryan og Deci (2017) legger til grunn for utvikling og læring. Like fullt, med studiens formål om innsikt i elevens og lærerens erfaringer med selvbestemmelse, var det avgjørende å formulere intervju spørsmål slik at jeg ikke la ordene i munnen på intervjupersonene, men heller la opp til at de kunne fortelle åpent og fritt om sine erfaringer. Studien har altså et deduktivt utgangspunkt, mens en induktiv tilnærming preger studiens tilnærming til empirien og de innledende analysefasene.

Sett bort i fra avsnittene *2.2.2 Teori om selvbestemmelse* og *2.4 TIL-modellen*, tok teorigapitlet i denne studien form etter analysearbeidet. Med mine forforståelser antok jeg i forkant av datainnsamlingen at teori om å være agent i eget liv og mestringsforventning kunne være fruktbare innganger for å forstå lærerens og elevens erfaringer med selvbestemmelse. Likevel var det først etter analysearbeidet at relevansen ble tydelig. I analysen forsøkte jeg, tross mine forkunnskaper, å stille meg åpen til erfaringene læreren og eleven måtte dele. Dette opplevdes utfordrende, men jeg erfarte underveis å oppdage sammenhenger jeg ikke hadde sett for meg. Særlig interessant var den sterke sammenhengen mellom mestring og tilhørighet. I en

---

<sup>4</sup> Spørsmålene som ble stilt til lærer og elev var av ulik karakter og tilpasset etter blant annet roller, alder og språkkompetanse, men de omhandlet likevel mange av de samme temaene. Dette utdypes i avsnitt 3.6.

vekselvirkende prosess, kunne jeg i analysen, med bakgrunn i induktive funn, se behovet for teori om målstruktur og målorientering, samt utdypende teori om aspektet tilhørighet i sammenheng med mestring, altså sosial bytteteori. Dermed fikk også disse perspektivene plass i teorikapittelet.

Det systematiske litteratursøket skjedde etter at intervju og analyse var gjennomført. Jeg søkte hovedsakelig i NTNUs database Oria og Google Scholar, i tillegg til at jeg fant relevante referanser i annen litteratur. I søkeprosessen brukte jeg følgende søkefraser, i kombinasjon og alene, både på norsk og engelsk: *selvbestemmelse/selvregulering/elevmedvirkning/autonomi, flerspråk\*/minorit\*/tospråklig, elev/student, arbeidsplan/TIL-modell, læring/utdanning/skole, selvbestemmelsesteori, inkludering/tilhørighet, læringsmiljø, mestring/mestringsforventning*, med flere.

### 3.4 Forskerrollen og forforståelse

Innenfor kvalitativ forskning, regnes forskeren som det viktigste forskningsverktøyet, da vedkommende ikke bare konstruerer datamaterialet gjennom interaksjon med intervjupersonen, men også utfører analyser og tolkninger, samt utarbeider presentasjonen av disse (Nilssen, 2012, s. 29). Forskeres forforståelser, forstått som teoretisk rammeverk, erfaringer, verdier, kunnskap og holdninger til feltet som forskes på, påvirker dermed forskningsprosessen fra start til slutt (Nilssen, 2012, s. 67).

Innledningsvis ble det redegjort for hvordan jeg som forsker la mitt eget kunnskaps- og erfaringsgrunnlag til grunn for studiens tema og problemstilling. Ifølge Berger (2015, s. 220) er det viktig at jeg er dette grunnlaget bevisst og reflekterer over det gjennom hele forskningsprosessen. Knyttet til studiens kvalitet, resulterer dette i at jeg som forsker bør uttrykke mitt teoretiske og erfaringsmessige grunnlag eksplisitt i forskningsrapporten, og på den måten vise refleksivitet til eget forskningsarbeid (Kvale, 2005, s. 5; Tjora, 2021, s. 278;294). Å gjøre rede for egen forforståelse er ikke enkelt, da denne inkluderer alt en har tenkt og erfart. Likevel, vil jeg for andres mulighet til å etterprøve og kontekstualisere studien, belyse de erfaringer som antas å være relevant for studien.

I ettertid av datainnsamling og analysearbeid, er det tydelig at mitt kunnskaps- og erfaringsgrunnlag har preget studien underveis. Et moment som fremkommer tydelig for meg, er hvordan studiens teoretiske rammeverk er preget av teorier jeg kjente til før studien ble til. Jeg har vært bevisst på å ikke presse funn *inn* i teorier jeg kjente fra før, men likevel må det erkjennes at lærerstudiet har gitt meg bred innsikt i teorier og perspektiver som *har vist seg* å være relevante. Dette kan i sin tur ha styrket studiens teoretiske sensitivitet (Tjora, 2021, s. 228). Jeg støtter meg her til Fetterman (1998, referert i Postholm, 2010, s. 128) som sier at «[...] forskeren skal møte med et åpent sinn, ikke med et tomt hode».

Videre hadde jeg, som uerfaren forsker, ingen erfaring som intervjuer. Både utarbeidingen av intervjuguide, samt væremåte og formuleringer av oppfølgingsspørsmål har med sikkerhet blitt påvirket av dette. Likeledes hadde jeg i forkant av intervjuene observert gjennomføringen av TIL-dag på det aktuelle trinnet. Det skal dermed ikke utelukkes at vi i intervjusituasjonene snakket «over» hverandre, da vi begge tok for gitt at vi hadde en felles forståelse av det som ble snakket om.

### 3.5 Utvelging og presentasjon av deltakere

For å få innsikt i minoritetsspråklige elevers opplevelse av og erfaringer med TIL-modellen, var studien min avhengig av intervjupersoner med nøyaktig denne erfaringen. Det var ønskelig å komme i kontakt med minoritetsspråklige elever som hadde erfaring med TIL-modellen, og som gjerne gikk på mellomtrinnet. Jeg anså det som en fordel om elevene gikk på mellomtrinnet spesielt med hensyn til evne til refleksjon over egen situasjon og forståelse, men også muligheten for lenger botid i Norge og dermed kanskje en mer flytende dialog under intervjuet. Som deltaker i prosjektet «Elevenes selvbestemmelse i skolen», var det en stor fordel at prosjektet allerede var i kontakt med en skole der det ble undervist etter den aktuelle undervisningsmetoden. Forholdene lå dermed til rette for et strategisk utvalg, altså en systematisk utvelging av personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med hensyn til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54).

Rekrutteringsprosessen startet med at jeg i midten av januar kontaktet prosjektgruppens kontaktperson ved skolen og forhørte meg om mulighetene for å intervju flerspråklige mellomtrinns elever med TIL-dagerfaring. Da det viste seg at det var elever på ulike trinn som kunne være aktuelle å spørre, berodde beslutningen om det aktuelle trinnet på antall mulige intervjupersoner fra samme trinn. Jeg antok at det ville være lettere for elevene å «henge seg på» dersom medelever deltok, og jeg forsøkte på den måten å øke sannsynligheten for engasjement rundt deltakelse. De minoritetsspråklige elevene er en mangfoldig elevgruppe, og jeg hadde tidligere grublet mye over hvordan jeg skulle definere utvalgs kriteriene. Ved å trekke et strategisk utvalg, signaliserer jeg til både elevene og deres omgivelser at de faller innenfor en «identifiserbar kategori», som igjen kan virke identitetsbekreftende. Jeg var særlig bevisst på dette, da jeg ville undersøke minoritetsspråklige elever, en elevgruppe som allerede står i en potensielt «utsatt posisjon» (Eide & Winger, 2003, s. 43). Skulle jeg avgrense etter språklig eller kulturell bakgrunn? Botid i Norge? Hva med elever i mottaksklasse eller elever i «ordinære» klasser? Og hva med språklig nivå? Jeg så det derfor som en stor fordel at flere av elevene på det aktuelle trinnet hadde tilnærmet lik språklig bakgrunn og botid i Norge, samt erfaring med TIL-dag og tilknytning til samme lærer. På denne måten foregikk avgrensningen naturlig, selv om jeg i informasjonsbrevet og i denne oppgaven ellers benytter «minoritetsspråklige elever» om elevgruppen. Etter klarsignal fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) i begynnelsen av mars 2021, videresendte jeg informasjons- og samtykkebrev<sup>5</sup> til kontaktpersonen ved skolen, som så forhørte seg med den aktuelle læreren. Læreren takket ja til deltakelse, men da tiden var inne for å ta kontakt med potensielle elever, viste det seg at dette skulle bli mer tidkrevende enn først antatt. Da mulige deltakere har krav på å motta informasjon på et tilpasset og lettforståelig språk, hadde jeg i forkant oversatt informasjonsbrevet til engelsk. Da jeg fikk bedre kjennskap til de potensielle deltakerne, ble det klart at informasjons- og samtykkebrev burde oversettes til elever og foresattes morsmål, som ikke var engelsk. Det var viktig at både elever og foresatte kunne forstå informasjonen, da elevene i dette prosjektet er under 16 år og deltakelse fordret et stedfortredende samtykke fra foresatte (Ringdal, 2018, s. 61). Likeledes var det av stor betydning at elevene deltok basert på eget ønske, både med hensyn til kvaliteten av funnene, men også av hensyn til ivaretagelsen av elevene. Informasjonsbrevet adresserte derfor hovedsakelig eleven.

---

<sup>5</sup> Se Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkebrev til lærer og Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkebrev til elev og foresatte

Med bakgrunn i studiens formål, tidsramme og ressurser, anså jeg i første omgang tre til fem intervjupersoner, hvorav tre til fire elever og en til to lærere, som tilstrekkelig for min studie. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) er det nødvendige antall intervjupersoner avhengig av formålet med undersøkelsen. De argumenterer imidlertid for at det kan være fordelaktig å gjennomføre et mindre antall intervjuer, og heller bruke mer tid på forberedelse og analyse av intervjuene. Dette støttes av Thagaard (2018, s. 59) som understreker at antall deltakere i kvalitative utvalg «ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser». Da jeg under skolebesøket oppdaget at det kun var to av de potensielle elevene som var tilgjengelig for intervju, hvorav den ene hadde TIL-dag med en vikarierende lærer som ikke hadde tilstrekkelig grunnlag for å uttale seg om eleven, ble potensielle elever innsnevret til én. Jeg var en tid usikker på om dette ville være dekkende for å belyse studiens problemstilling. Thagaard (2018, s. 59) hevder at vi kan vurdere størrelsen på et utvalg i forhold til et «metningspunkt», altså om «utvalget er stort nok til å gi en forståelse av det fenomen eller de prosesser vi undersøker». Med bakgrunn i studiens formål; å få utdypende forståelse av intervjupersonenes subjektive erfaringer med selvbestemmelse i skolen, bestemte jeg meg i dialog med veileder for å fokusere på eleven «Adil<sup>6</sup>» og hans lærer «Ola» sine erfaringer.

Adil kommer fra et land i Midtøsten og har nå bodd i Norge noen få år. Matematikk er favorittfaget, og fotball er hobbyen. Han går i en klasse på mellomtrinnet, som han begynte i forrige høst, og har siden da hatt TIL-dag en dag i uka. Lærer Ola beskriver han som en åpen, positiv og lærevillig gutt. Ola selv er utdannet allmennlærer. Han har vært kontaktlæreren til Adil siden forrige høst, og har siden da undervist på TIL-dagen en dag i uka. Han har nå femten års erfaring som lærer.

### 3.6 Utforming av intervjuguide og forberedelse til intervju

En intervjuguide er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt». I denne studien begynte arbeidet med intervjuguidene<sup>7</sup> i første halvdel av januar, da jeg sammen med prosjektgruppens andre masterstudenter drøftet idéer rundt grovskisser til intervjuguiden. Å ha muligheten til å drøfte ulike spørsmålsformuleringer samt intervjuguidens oppbygging med medstudenter opplevdes svært lærerikt og givende, men også krevende.

Da jeg i denne studien ønsket å belyse både et elev- og et lærerperspektiv ble jeg nødt til å utforme to intervjuguiden; en for hvert intervju. Det er viktig at intervjuguiden er tilpasset og akseptabel for den enkelte informanten (Eide & Winger, 2003, s. 43). Da det var ønskelig med to ulike perspektiv på den samme tematikken, ble det lagt ned mye tid på å få guidene til å henge sammen. Dette ble blant annet gjort ved å innlemme oppfølgingsspørsmål i lærerguiden som søkte å få læreren til å uttale seg om vedkommendes oppfattelse av hva eleven *gjorde*, hva eleven fikk til og hva som kunne være vanskelig, og deretter hva læreren gjorde og om det eventuelt var noe mer han kunne gjort. På denne måten fikk lærerens blikk større plass i intervjuet, da disse spørsmålene kunne oppmuntre læreren til å fortelle om egen kompetanse, ressurser og rammer i den aktuelle klassen.

---

<sup>6</sup> Av hensyn til deltakernes anonymitet, er alle navn i denne studien fiktive.

<sup>7</sup> Se Vedlegg 4: Intervjuguide lærerintervju og Vedlegg 5: Intervjuguide lærerintervju

### 3.6.1 Oppbyggingen av intervjuguidene

Selve oppbyggingen av guidene er tilnærmet like med en «tre-med-grener-struktur». Dette innebærer at det ble stilt spørsmål innenfor ulike tema for å utdype intervjupersonens erfaringer innenfor disse. Denne strukturen var særlig egnet, da jeg i forkant hadde bestemt intervjuets temaer (Thagaard, 2018, s. 95). Da intervjuguidene i stor grad er basert på teori om TIL-modellen, sentrale momenter fra selvbestemmelsesteorien (tilhørighet, selvbestemmelse, kompetanse) og funn fra tidligere prosjekt innenfor samme tematikk, anses de å være teorinære (Tjora, 2021, s. 20). Jeg formulerte konkrete og samtidig åpne spørsmål innenfor ulike tema som gikk igjen i både lærer- og elevintervjuet. Elevguiden ble strukturert etter temaene *Elevens bakgrunn, Språk, Relasjoner til medelever og lærer, TIL-dagen, Selvbestemmelse og Historier*, mens lærerguiden tok for seg temaene *Om læreren, Om TIL-dagen, Læringsfellesskapet, Eleven, Selvbestemmelse og Tilhørighet*. Jeg inkluderte også lenge *Motivasjon* som et eget tema i guidene, men etter flere utkast ble det tydelig at spørsmålene gjorde seg godt under temaet *TIL-dagen*, og *Motivasjon* ble i stedet et overordnet tema i intervjuguidene. For å markere overgangen mellom de ulike temaene la jeg i noen tilfeller også inn en veiledende «overgangssetning». På denne måten kunne intervjupersonen få mulighet til å omstille seg før neste tema eller vurdere om han ønsket å utdype det foregående temaet. Det ville også gi meg som intervjuer muligheten til å samle trådene og reflektere over intervjusamtalen (Thagaard, 2018, s. 96).

Ifølge Thagaard (2018, s. 100) har organiseringen av temaene og rekkefølgen på disse betydning for hvordan intervjuet forløper. For å gjøre intervjupersonen komfortabel i situasjonen, innledet jeg intervjuene med spørsmål som «Kan du fortelle meg litt om deg selv?», «Hva liker du å gjøre på fritiden?» og «Kan du fortelle om hva som gjorde at du valgte å jobbe som lærer?». Dette er i tråd med det *dramaturgiske aspektet*, som handler om å skape en tillitsfull atmosfære i starten av intervjuet, sørge for god flyt underveis og nedtone det emosjonelle nivået på slutten (Thagaard, 2018, s. 100–101).

I utformingen av intervjuguiden for elevintervjuet valgte jeg å begynne intervjuets hoveddel med temaet *Språk*. Da språk og kommunikasjon er kjernen i samhandling, var det viktig for meg å få et bilde av elevens forhold til de ulike språkene slik at jeg kunne se elevens erfaringer i lys av dette. Jeg var i forkant av intervjuet usikker på om temaet kunne lede til emosjonelle reaksjoner hos eleven, da jeg ikke visste hva eleven tenkte rundt det å ha et annet morsmål enn norsk. Jeg forsøkte derfor å ufarliggjøre temaet ved å knytte det til konkrete situasjoner, som «Hvilket språk prater dere hjemme?» og «Hvordan er det å være elev på skolen med et annet morsmål enn norsk?». Intervjuguiden legger videre opp til det jeg anså som den største emosjonelle toppen i intervjuet; spørsmål om trivsel og relasjoner til medelever og lærer. I tråd med det dramaturgiske perspektivet, kunne dette temaet med fordel kommet senere i intervjuet, men da resten av temaene var direkte tilknyttet erfaringer med TIL-dagen, ønsket jeg av hensyn til eleven å holde disse samlet, samtidig som jeg unnlot å avslutte intervjuet med mulige emosjonelle spørsmål. For å lette det emosjonelle trykket, hadde jeg konstruert to historier som avslutningsvis ga eleven muligheten til å reflektere rundt TIL-dag uten å føle på at han måtte forsvare egen posisjon. Ved å presentere historier og la eleven vurdere disse, oppmuntret jeg eleven til å knytte sine meninger og sin forståelse til konkrete hendelser (Thagaard, 2018, s. 96), uten å selv ha opplevd disse. Verken i samtale om språk eller relasjoner viste Adil tegn til emosjonelt ubehag. Som det fremkommer i studiens empirikapittel, fungerte historiene til sin hensikt, da Adil knyttet egne erfaringer til disse.

I intervjuguiden for lærerintervjuet anså jeg spørsmålet om lærerens relasjon til eleven og oppfølgingsspørsmålene om lærerens håndtering av elevens utfordringer som eventuelt emosjonstriggende spørsmål. For at læreren skulle sitte igjen med følelsen av en positiv opplevelse, valgte jeg derfor å plassere disse spørsmålene i midten av intervjuet. Tross bekymringer i forkant, opplevde jeg verken i samtalen med Adil eller Ola et emosjonelt trykk. Se kapittel 3.7 *Gjennomføring av intervjuene* for ytterligere beskrivelser av intervjusituasjonen.

### 3.6.1.1 Spørsmålene

For å stille spørsmål som kunne gi data egnet til å belyse problemstillingen, formulerte jeg spørsmål knyttet til selvbestemmelsesteorien og de psykologiske behovene som vektlegges i denne, da disse ligger til grunn for TIL-modellen. Eksempelvis kunne jeg uten å stille spørsmål direkte om kompetansebehovet, få innsikt i elevens mestringserfaringer – eller mangel på disse – gjennom spørsmålene «Er det noe du synes er enkelt på TIL-dagen?» eller «Er det noe du synes er vanskelig på TIL-dagen?». Selv om spørsmålene omhandlet konkrete momenter, er de formulert åpne på den måten at de ikke er *ledende*. Gjennom slike spørsmål åpnet jeg opp for eleven og lærerens unike erfaringer som jeg på forhånd ikke kunne vite noe om. Ved å stille åpne spørsmål inviteres intervjupersonen til å fortelle og dele sine synspunkter og erfaringer, og sannsynligheten for at de opplever forventninger til hvordan de bør svare kan minke (Thagaard, 2018, s. 97). For å legge opp til spontane beskrivelser, ble det også formulert *deskriptive* spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164), som «Fortell meg om *eleven*, slik du oppfatter han ved oppstart på TIL-dagen?» og «Hvordan har du det i friminuttet, og hva liker du å gjøre?». Det ble i stor grad forsøkt å unngå «*hvorfor*»-spørsmål da disse kan oppleves angripende og føre til en følelse av å måtte forsvare egne handlinger eller meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165).

I utformingen av intervjuguiden ble det lagt stor vekt på at spørsmålene skulle kobles til noe konkret som elevene kunne ta utgangspunkt i når de svarte. Mye av intervjuguiden ble derfor lagt opp etter TIL-dagen og erfaringer knyttet til de ulike fasene denne dagen. Dette støttes av Thagaard (2018, s. 97) som understreker betydningen av å knytte generelle spørsmål til konkrete hendelser i intervju med barn. Jeg anser dette som særlig viktig i intervju med minoritetsspråklige elever som muligvis har begrenset ordforråd og begrepsforståelse i norsk. For å ivareta potensielle elever, var det i tillegg viktig at spørsmålene ble formulert slik at elevene hadde forutsetninger for å svare på disse. Spørsmålene var derfor lett forståelige, korte og utformet i hverdagspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Dette er kanskje særlig viktig med den aktuelle elevgruppen, da jeg i forkant ikke visste omfanget av elevenes begrepsforståelse.

### 3.6.2 Skolebesøk

At forskeren på forhånd har satt seg godt inn i intervjupersonen situasjon, er ifølge Thagaard (2018, s. 94) en forutsetning for et vellykket intervju. Som ytterligere forberedelse, valgte jeg derfor å gjennomføre et skolebesøk der jeg fulgte læreren og det aktuelle trinnet gjennom en hel TIL-dag. På tiden jeg gjennomførte skolebesøket, hadde jeg enda ikke levert ut informasjons- og samtykkebrev til elevene, og jeg kunne i henhold til forskningsetiske retningslinjer derfor ikke observere enkeltelever. Jeg valgte likevel å gjennomføre skolebesøket for å observere arbeidsmetoden i praksis. Da jeg

tidligere ikke hadde erfaring med TIL-modellen i skolen, så jeg det som svært lærerikt å få erfare hvordan det ble arbeidet etter modellens prinsipper innenfor rammene og ressursene på det aktuelle trinnet. Dette besøket ledet til at jeg fikk en utvidet forståelse for de spesifikke hendelsene og poengene lærer og elev trakk frem under de senere intervjuene.

### 3.7 Gjennomføring av intervjuene

Det ble i forbindelse med denne studien gjennomført to intervjuer i siste halvdel av mars. Lærerintervjuet ble gjennomført én dag, mens elevintervjuet ble gjennomført dagen etter. Det var flere årsaker til at jeg ønsket å gjennomføre lærerintervjuet først. Som uerfaren forsker var jeg i forkant av intervjuene overbevist om at elevintervjuet ville stille flere krav til meg som intervjuer, og jeg så det derfor som fruktbart å ta med meg erfaringene fra lærerintervjuet inn i elevintervjuet. Videre gjorde rekkefølgen på intervjuene det mulig for meg å møte eleven før selve intervjuet og avtale nærmere når dette skulle finne sted. Det var som allerede nevnt av stor betydning, både for studiens datagenerering og i henhold til etiske hensyn, at eleven var motivert for å la seg intervjuet. Vi avtalte derfor at intervjuet skulle gjennomføres innenfor tidsrammen av en dobbeltøkt i faget han var minst motivert for. Da jeg ikke hadde truffet eleven siden skolebesøket, ønsket jeg også å gi han muligheten til å se og danne seg et inntrykk av meg før vi møttes i intervjusituasjonen. Dette var i stor grad for å trygge og ivareta eleven i forkant av intervjuet. For å ivareta eleven og læreren også i intervjusituasjonen, ble intervjuene gjennomført på et av grupperommene i trinnets etasje, der vi, i for dem kjente omgivelser, kunne prate tilnærmet uforstyrret. Det bør her nevnes at grupperommene hadde vinduer ut mot gangen, noe som kan ha distraheret både Adil og Ola underveis i intervjuene. Det ble også ett avbrudd under hvert intervju, da en elev og lærer kom inn i rommet.

Begge intervjuene ble innledet med en kort brief, der jeg ga informasjon om samtalens hensikt, anonymisering og retten deltakerne har til å tekke seg. Ola ble i tillegg minnet om taushetsplikten overfor sine øvrige elever. Videre forklarte jeg at samtalen ville tas opp med lydopptaker, og hvordan dette opptaket ville bli behandlet i etterkant av intervjuet. Før intervjustart forsikret jeg også Adil og Ola om at det var deres subjektive erfaringer og meninger jeg ønsket innsikt i, og at de dermed ikke kunne gi noen gale svar. Med intensjonen å skape trygge rammer for elevintervjuet, var det i forkant av intervjuet satt frem spill, tegnesaker og sukkertøy som Adil kunne benytte seg av og forsyne seg med underveis. Både Adil og Ola ga mye av seg selv og delte åpent sine erfaringer. Under debriefen det ble det gitt uttrykk for at tiden hadde gått fort, noe jeg tolker som at intervjusituasjonen var en fin opplevelse, også for dem.

Jeg hadde til begge intervjuene formulert åpne spørsmål om konkrete momenter, samt oppfølgingsspørsmål til disse. Under intervjusituasjonen forsøkte jeg likevel å være åpen for å gå bort fra spørsmålene og rekkefølgen de stod i, dersom intervjupersonen presenterte noe som kunne være interessant for problemstillingen. Strukturerte intervjuer egner seg som tidligere nevnt særlig i studier der man ønsker å sammenligne deltakeres svar (Thagaard, 2018, s. 91). Da jeg her ønsker å se sammenhenger mellom, heller enn å sammenligne elev- og lærerperspektivet, tillot jeg meg også å være fleksibel i spørsmålsformuleringene og fravike fra dem i intervjuguiden. Likevel opplevde jeg som uerfaren forsker stor støtte i å kunne ta med meg en detaljert intervjuguide inn i



intervjusituasjonen. Dette gjorde at jeg i større grad kunne være til stede i situasjonen, samt lytte til deltakernes uttalelser uten å måtte bekymre meg for om jeg husket å stille de sentrale spørsmålene.

### 3.8 Transkripsjonsprosessen: fra muntlig til skriftlig tekst

I denne studien valgte jeg å selv transkribere intervjuene, da dette ga meg muligheten til å bli bedre kjent med studiens empiri, samtidig som det kunne sette i gang refleksjoner rundt intervjusituasjon og gi en tjuvstart på den senere meningsanalysen. Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett, både av hensyn til pålitelighet og lojalitet overfor deltakerne, men også for å gi prosjektleder tilstrekkelig innsikt og fleksibilitet for senere analyser. Selv ved ordrette transkripsjoner, kan bruk av tegnsetting og kursiv gi transkripsjoner av samme intervju ulikt innhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Det kan dermed tenkes at jeg gjennom mine for forståelser, både bevisst og ubevisst, preget kunnskapsproduseringen i transkripsjonen. Med inspirasjon fra Wego (2017) valgte jeg derfor å benytte meg av en transkripsjonsnøkkel<sup>8</sup> i transkripsjonsprosessen. Denne var til god støtte i arbeidet med å transkribere konsekvent, men også ment som en «oversettelse» for øvrige prosjektdeltakere som skulle trenge å lese transkripsjonen. For å ivareta anonymitet og beskytte konfidensialiteten til deltakerne ble identiteter skjult allerede i transkripsjonen, og transkripsjonene ble gjennomført på bokmål, uavhengig av dialekt eller andre mulige identifiserende faktorer.

I skiftet fra muntlig til skriftlig tekst, går både kroppsspråk, stemmeleie og gester tapt. For å kunne produsere en mest mulig lojal transkripsjon overfor deltakerne, ble intervjuene derfor transkribert påfølgende dager etter intervjugjennomføringene, mens jeg enda hadde de friskt i minnet. For å sikre at jeg fikk med meg alt, lyttet jeg først gjennom lydopptaket på halv hastighet mens jeg repeterte utydelige setninger og ord. Til slutt lyttet jeg gjennom begge lydopptakene i sin helhet, samtidig som jeg kontrollerte transkripsjonene opp mot transkripsjonsnøkkelen. Lydopptaket ble transkribert direkte fra diktafonen og slettet da transkripsjonsprosessen var overstått.

### 3.9 Analyseprosessen: koding og kodegruppering

Etter å ha gjennomført og transkribert intervjuene var jeg ivrig etter å fordype meg i datamaterialet, spent på hvilke sammenhenger som etter hvert ville vise seg. Som Tjora (2021, s. 216) så presist beskriver det; «har den kvalitative analysen som mål å gjøre det mulig for en *leser av forskningen* å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet». Som uerfaren forsker fant jeg meg likevel i villrede uten en klar formening om hvordan jeg skulle ta fatt på analysearbeidet. Jeg valgte derfor å innledningsvis støtte meg til Aksel Tjoras (2021) *stegvis-deduktiv induktiv strategi* (SDI-metoden), der induksjon – nærhet til empirien – står sentralt i analyseprosessens første faser *koding* og *kodegruppering*, før en tydeligere kobling til teorien (abduksjon) vektlegges mot metodens siste faser *konsept- og teoriutvikling*. En slik tilnærming passet meg godt, da teorien lå til grunn for spørsmålene i intervjuguiden, samtidig som selve spørsmålsformuleringene var åpne og kunne gi svar utover teorien. Dette delkapittelet vil i hovedsak beskrive de to første fasene ved analyseprosessen.

---

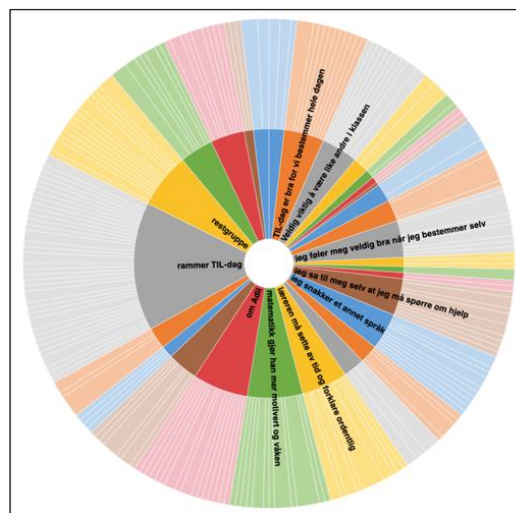
<sup>8</sup> Se Vedlegg 7: *Transkripsjonsnøkkel*.

Før jeg satte i gang med selve analysearbeidet lastet jeg opp transkripsjonene i dataprogrammet NVivo. Som første steg i analyseprosessen tok jeg fatt på kodingen, en fase som har som mål å trekke ut essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum og legge til rette for idégenerering (Tjora, 2021, s. 218). Jeg kodet først transkripsjonen fra lærerintervjuet, før jeg videre kodet transkripsjonen fra elevintervjuet. For å sikre stegets induktive preg, understreker Tjora (2021, s. 218) her betydningen av empirinære koder, altså koder som ligger tett opp mot dataen og dermed ivaretar det spesifikke materialet. I stedet for å kode etter teori, hypoteser eller planlagte temaer der kodene gir informasjon om hva intervjupersonen snakker om, løfter Tjora frem koder som uttrykker *hva* intervjupersonen faktisk sier. Dette er for å hindre – i den grad det er mulig – at kodingsprosessen blir farget av forskerens teoretiske forforståelse og forventninger (Tjora, 2021, s. 218). I kodingsarbeidet var jeg derfor bevisst på å ta i bruk begreper og fraser som intervjupersonene allerede hadde benyttet seg av, eksempelvis *grense for hvor mange man rekker å hjelpe, elevene er veldig happy med det, jeg må spørre for neste gang kan jeg skjønne det eller han er vennen min og vi snakker samme språk*. Kodingen var et tidkrevende arbeid, som til slutt resulterte i 205 empirinære koder. Tross ressursene som ble lagt ned, er jeg likevel glad for at jeg valgte å kode på denne måten, da dette ga meg en dypere forståelse av datamaterialet og gjorde at jeg lettere kunne huske innholdet som lå bak hver enkelt kode. Dette kom til god nytte i analyseprosessens andre fase, kodegrupperingen.

Kodegrupperingen handler om å gruppere kodene tematisk, og på den måten stake ut kursen for den kommende analysen (Tjora, 2018, s. 229). Jeg opplevde derfor et stort press i denne fasen av analyseprosessen. Ville jeg se alle relevante sammenhenger? Og ville jeg klare å løsrive meg fra intervjuguidens temaer eller egne teoretiske forkunnskaper? Da jeg erfarte at det var vanskelig å få oversikt over alle kodene i dataprogrammet, valgte jeg å skrive ut kodelisten og klippe ut kodene i strimler. På denne måten kunne jeg få oversikt over alle kodene og lettere se hvilke av dem som hadde en innbyrdes tematisk sammenheng. Kodegrupperingen opplevdes svært krevende og innebar mye prøving og feiling. Blant annet ble kodesettet i sin helhet sortert i grupper, før jeg forsøkte å gruppere kodene fra lærer- og elevintervjuet hver for seg. Videre undersøkte jeg om det kunne være noen felles temaer som skilte seg ut, da jeg for ordens skyld gjerne ville skildre studiens hovedaspekter fra både elev- og lærerperspektivet. Siden jeg allerede hadde strukturert begge intervjuguidene med ønske om å få intervjupersonenes perspektiv på flere av de samme temaene, oppdaget jeg her utfordringer med ivaretagelsen av det induktive aspektet ved arbeidet. Kodegruppene jeg hittil hadde konstruert ble dermed lagt på hylla og jeg stod igjen med et blankt leilighetsgulv. Jeg valgte denne gangen å ta for meg én og én kode, og se om den hadde tilknytning til en annen og dermed kunne danne en kodegruppe. Denne prosessen ble gjentatt igjen og igjen til alle kodene var plassert i en av de 28 kodegruppene eller i restgruppen.

Med kodegruppene og problemstillingen liggende foran meg, skrev jeg deretter ned de temaene jeg selv opplevde som fremtredende i datamaterialet; *Selvbestemmelse motiverer til å sette seg og jobbe mot nye mål, Motivasjonen er avhengig av mestring, Variasjon er viktig for elevmotivasjon i skolearbeidet, Ønsket om å være lik de andre elevene*. Nå som jeg fysisk hadde gruppert kodene, valgte jeg å organisere kodene på

samme måte i NVivo. På denne måten kunne jeg benytte meg av diagram-funksjonen for å få en bedre oversikt over temaene som faktisk var sentrale. Samlet sett (med koder fra begge transkripsjonene) var det følgende ti kodegrupper som fremhevet seg: 1) *TIL-dag er bra for at vi bestemmer hele dagen*, 2) *Veldig viktig å være like andre i klassen*, 3) *Jeg føler meg veldig bra når jeg bestemmer selv*, 4) *Jeg sa til meg selv at jeg må spørre om hjelp*, 5) *Jeg snakker et annet språk*, 6) *Læreren må sette av tid og forklare ordentlig*, 7) *Matematikk gjør han mer motivert og våken*, 8) *Om Adil*, 9) *Rammer TIL-dag* og 10) *Restgruppe*.



Figur 1: Kodegrupper basert på antall referanser.

For å belyse studiens problemstilling best mulig, ble noen av gruppene «kastet», mens andre ble omkonstruert før jeg til slutt satt igjen med seks kodegrupper og strukturen for studiens analyse. I denne grupperingsprosessen lot jeg teoretiske innspill og litteratur gjøre seg gjeldene, og beveget meg dermed lenger bort fra den empiriske delen av analysen (Tjora, 2021, s. 233).

Etter kodegrupperingen lar vi som sagt det teoretiske ta større styring i analysearbeidet. I stadiet for *konseptutvikling* stiller forskeren seg spørsmål som «Hva handler dette om?», «Kan fenomenet vi har strukturert empiri på og dermed empirisk-analytisk innblikk i, gis en generell merkelapp?» og «Kan innholdet i kodegruppene beskrives med teoretiske begrep?» for å oppnå en mer generell og teoretisk forståelse for saksområdet (Tjora, 2021, s. 234). I denne studien kommer denne fasen hovedsakelig til syne i drøftingskapittelet, der studiens funn vil drøftes i lys av studiens teoretiske rammeverk. Likevel, for å veilede leseren, vil det allerede i empirikapittelet trekkes noen tråder mellom intervjupersonenes erfaringer og relevante teoretiske innspill.

Kodegruppene som presenteres i studiens empirikapittel er 1) *TIL-modellen – fra teori til praksis*, 2) *Jeg føler meg veldig bra når jeg bestemmer selv*, 3) *Ønsket om å være lik de andre*, 4) *Matematikk gjør han mer motivert og våken*, 5) *Jeg sa til meg selv at jeg må spørre om hjelp* og 6) *Læreren må sette av tid og forklare ordentlig*. Da disse ble valgt på bakgrunn av relevans for problemstillingen, ikke antall referanser fra de to intervjupersonene, vil det variere i hvilken grad elev- og lærerperspektivet belyses innenfor hver gruppe. Mens presentasjonen av TIL-dagen hovedsakelig er basert på lærer Olas erfaringer, er gruppen som omhandler selvregulering og strategiutvikling basert utelukkende på Adils erfaringer. Dette gjelder også gruppen som belyser Adils erfaringer knyttet til lærerstøtte. De øvrige gruppene presenteres derimot på bakgrunn av både Ola og Adils erfaringer, da temaene var fremtredende i begge intervjuene.

Av hensyn til både intervjupersonene og leseren, er utsagnene som presenteres i empirikapittelet endret til godt skriftlig språk. For å synliggjøre essensen i erfaringene, er det enkelte steder utelatt deler av utsagn, som gjentakelser eller bekreftelser. Disse blir i utsagnene markert med «(...)». Noen steder vil leseren også se klammer («[]»). Disse markerer anonymisering eller beskrivelser antatt relevant for leserens forståelse. Til tross

for – men også gjennom – disse utelatelsetene og markeringene, har jeg etter beste evne forsøkt å bevare utsagnetenes meningsinnhold.

### 3.10 Studiens kvalitet

Når det gjelder kvalitet i kvalitative studier, handler det om velbegrunnede valg, systematisk arbeid for å oppnå troverdige resultater og studiens relevans. Ofte benyttes de tre indikatorene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet for vurderingen av en studies kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). Med en visshet om at jeg kun kan argumentere for hvordan disse aspektene er forsøkt ivare tatt i denne studien, vil jeg i det videre reflektere over studiens kvalitet i lys av nevnte indikatorer.

*Pålitelighet*, eller troverdighet, handler om interne sammenhenger i en studie og hvordan forskeren evner å synliggjøre disse i rapporteringen (Tjora, 2021, s. 263). Som et middel for pålitelig forskning, understrekes betydningen av transparens, på den måten at forskeren må formidle velbegrunnede valg og benyttede fremgangsmåter for utvikling av data (Thagaard, 2018, s. 188). I denne studien, synliggjøres forskerhåndverket i oppgavens vedlegg og de ulike avsnittene i kapittel 2. *Metode*. Jeg har i disse avsnittene forsøkt å gjøre forskningsprosessen og egen forskerposisjon så transparent som mulig, ved å gi detaljerte beskrivelser av metoder jeg har benyttet, valg jeg har måttet ta og egen forforståelses innvirkning på disse.

Ved spørsmål om studiens *gyldighet*, eller validitet, er det essensielt om forskningen gir et svar på det den skal undersøke, altså de fenomenene vi ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Tjora, 2021, s. 260). Ved å redegjøre for valget av metode opp mot studiens formål og problemstilling, har jeg forsøkt å ivareta studiens gyldighet. Likeledes var jeg i utformingen av intervjuguiden, bevisst på hvordan spørsmålene ville gi data egnet til å gi mening til og besvare studiens problemstilling. Forskerens tolkning av studiens data er også et viktig moment for studiens gyldighet (Thagaard, 2018, s.189). Ved å presentere og drøfte egne tolkninger med øvrige prosjektdeltakere, og dermed åpne for kritiske innspill, er dette momentet forsøkt ivare tatt. Videre kan studiens gyldighet vurderes av forskningens tilknytning til forskersamfunnet (Tjora, 2021, s. 262). Gjennom egen forskningsprosess har jeg bestrebet å se studiens funn i lys av aktuelle teorier og perspektiver, samt knytte disse til annen beslektet forskning. Her kan det trekkes frem at sentrale funn i studien bekreftes i etablerte teorier utviklet på bakgrunn av omfattende empirinær forskning.

Når det er snakk om kvalitative studiers *generaliserbarhet*, eller overførbarhet, stiller vi spørsmålet om *tolkningen av resultatene* kan være relevante i sammenhenger utenfor den som er studert (Thagaard, 2018, s. 193–194). Kvale & Brinkmann (2015, s. 290) snakker om en *naturalistisk generalisering*, der leserens personlige erfaringer ligger til grunn. Ved slik generalisering, kan leseren kjenne igjen egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn presentert i studien kan oppleves nyttig for egen situasjon. Da veletablerte motivasjonsteorier, med utgangspunkt i grunnleggende psykologiske behov og potensial, ligger til grunn for tolkningen av studiens funn, kan det antas at leseren her vil kunne kjenne seg igjen i studiens beskrivelser. Av samme årsak kan det argumenteres for at studiens funn, i kraft av hvilke teorier og forskning de bekreftes i, kan overføres til andre situasjoner, og ikke minst kulturer.

### 3.11 Etske betraktninger

Da denne studien baserer seg på en nærhet mellom forsker og intervjupersoner, var jeg pliktig å melde inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I begynnelsen av mars 2021, ble prosjektet godkjent<sup>9</sup>, og forskningen er i det følgende gjennomført etter deres vurdering, med et fokus i alle valg og faser, på å handle etter intervjupersonenes beste. Jeg har i løpet av denne studien, måttet ta stilling til en rekke etiske problemstillinger, både av hensyn til læreren og eleven som så villig delte sine erfaringer, men også av hensyn til anstendig vitenskapelig praksis. Mange av disse er allerede trukket frem og belyst i forbindelse med de aktuelle fasene. Likevel, vil jeg avslutningsvis trekke inn noen etiske aspekter knyttet til nettopp det å intervju barn.

I intervju med barn er det ingen særegne metodiske regler (Dalen, 2011, s. 36), men det er noen etiske forhold jeg som forsker må ta særlig høyde for. Før intervjuet, var det viktig å skape et tillitsforhold til eleven slik at han kunne føle seg komfortabel i situasjonen (Dalen, 2011, s. 39). Som nevnt, valgte jeg å intervju eleven til slutt blant annet for at han skulle få danne seg et inntrykk av meg. Jeg la også opp til en brief i forkant av intervjuet, der vi snakket løst om ulike temaer. Selv om jeg ønsket å trygge eleven i forkant av intervjuet, var jeg bevisst på å innta rollen som forsker, og verken bli oppfattet som en venn eller la meg assosieres med en lærer. Dette var for å unngå at eleven delte erfaringer han i etterkant ville angret på, eller følte seg presset til å dele.

Ifølge Gamst og Langballe (2004, s. 203) kan utilstrekkelig kunnskap om samhandling med barn kunne påvirke intervjuforløpet og lede til at begge deltakere føler seg både forvirret og usikre i intervjusituasjonen. For å skape en tryggest mulig intervjusituasjon for eleven, måtte jeg være trygg i meg selv, og ta i bruk egen kunnskap og erfaring fra samhandling med barn. Det var viktig for meg at eleven ikke skulle oppleve deltakelse som en merbelastning, og jeg var derfor særlig oppmerksom på signaler om ubehag. Like fullt, forsøkte jeg å uttrykke min genuine interesse og engasjement for elevens erfaringer gjennom bekreftelser, utdypende spørsmål og et åpent kroppsspråk.

Videre må man som intervjuer være særlig bevisst den sosiale relasjonen mellom voksen og barn, og hvordan dette kan lede til et ubalansert maktforhold i intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 36; Eide & Winger, 2003, s. 87). Ved å la eleven kontrollere tidspunkt for intervju og tydeliggjøre elevens rolle som ekspert på egne erfaringer, forsøkte jeg å jevne ut disse forskjellene. Med støtte i en detaljert intervjuguide, bestrebet jeg også å unngå ledende spørsmål for å forhindre at eleven skulle tro det fantes ett riktig svar. Likevel, da jeg før studien ikke hadde erfaring som intervjuer, er det ingen garanti for at jeg klarte å overholde dette målet i alle deler av intervjuet.

---

<sup>9</sup> Se Vedlegg 6: *Vurdering fra Norsk senter for forskningsdata*

## 4 Funn og tolkning

I dette kapittelet vil jeg presentere delene av det empiriske materialet jeg ser som mest relevante, samt mine tolkninger av disse, for å belyse problemstillingen «Hvilke erfaringer har en minoritetsspråklig elev og hans lærer med elevmotivasjon, i lys av TIL-modellens tilretteleggelse for selvbestemmelse?». Det vil også vises til relevant teori for å tydeliggjøre sammenhengen med studiens teoretiske rammeverk. Som beskrevet i metodekapittelet, resulterte analysearbeidet i følgende fem kodegrupper; *Jeg føler meg veldig bra når jeg bestemmer selv, Ønsket om å være lik de andre, Jeg sa til meg selv at jeg må spørre om hjelp, Matematikk gjør han mer motivert og våken, samt Læreren må bruke lang tid og forklare ordentlig*. Disse blir her presentert i hvert sitt avsnitt, der de mest fremtredende funnene innenfor hver kodegruppe trekkes frem.

For at leseren skal få muligheten til å danne seg en egen oppfatning av konteksten studien er gjennomført i, og dermed utvikle en egen forståelse for funnene som presenteres, vil det første avsnittet presentere TIL-modellen, hovedsakelig med lærer Ols erfaringer som utgangspunkt.

### 4.1 TIL-modellen – fra teori til praksis

Som presisert i kapittel 2. *Studiens teorigrunnlag*, er TIL-modellen en undervisningsmodell laget med hensikten å ivareta elevers behov for oppøving i selvregulering, samt behovet for tilpassing av undervisning til elevenes forutsetninger, interesser og behov (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 263). Gjennomføringen i praksis vil likevel variere både mellom og innad på skoler, avhengig av kontekstuelle faktorer som ressurser, elevmangfold og ikke minst lærernes forståelse av modellen. Da formålet med denne studien ikke er å studere TIL-modellen slik den kommer frem i teorien, men å gi dypere innsikt i en minoritetsspråklig elev og hans lærers erfaringer med selvbestemmelse og elevmotivasjon innenfor rammene av denne modellen, vil det videre være hensiktsmessig å presentere TIL-dagen slik den oppfattes og gjennomføres innenfor studiens kontekst.

Ola, læreren i denne studien, uttalte etter spørsmål om hvordan han ville beskrive TIL-dagen følgende:

- 1) Det er på en måte en arbeidsplan som er tilpasset litt forskjellige nivå. La oss kalle det tre nivåer kanskje (...) og at elevene får bestemme litt selv hvilke oppgaver de jobber med innenfor den planen. (...) Og hadde det ikke vært for at man ikke kan gå og ta friminutt når man ønsker, så får de jo også bestemme når man skal ha pause. (Ola)
- 2) Vi har en sånn mappe som de har det TIL-dokumentet sitt i, som vi deler ut. Også ark og lignende ligger foran så de kan gå og forsyne seg når de begynner med de forskjellige oppgavene. Eller så går de og henter seg en Chromebook, for ofte er oppgavene inne på Chromebooken (...). (Ola)
- 3) Vi har tre sånne hovedbolker. (...) Norsk matte og engelsk. De får velge hvilken de vil begynne med, og vi vil helst at de gjør alle (...). (Ola)

I disse utsagnene forteller Ola at TIL-dagen i hans klasse foregår ved at elevene jobber etter en arbeidsplan tilpasset ulike nivå. Planen er organisert etter fagene norsk, matte

og engelsk, og elevene kan få velge i hvilken rekkefølge de ønsker å jobbe med oppgavene. Dagen starter med at elevene får utdelt «TIL-mappen» med dagens arbeidsplan, og at de deretter henter oppgaveark eller nødvendige hjelpemidler etter hvert som de trenger dem. Ola understreker dessuten, at hadde det ikke vært for at de må gjennomføre friminutt til faste tider, kunne elevene i tillegg ha bestemt når de ønsket å ta pause. De fastsatte pausetidspunktene skyldes retningslinjer som skolen er underlagt i forbindelse med koronapandemien. At Ola beskriver fagene som «bolker», indikerer at disse fastsatte pausene gir TIL-dagen struktur som en vanlig skoledag. Dette kommer også til syne i følgende utsagn:

- 4) Det er jo som en vanlig time, vi spiser jo på samme tidspunkt, vi tar friminutt på samme tidspunkt. Så jeg får jo ikke til hele den TIL-tanker, det blir jo ikke sånn... (Ola)

Ola bekrefter her hvordan de fastsatte rammene for skoledagen leder til en følelse av å ikke undervise etter TIL-dagens overordnede prinsipper.

Videre beskriver Ola varierte erfaringer med TIL-modellen knyttet til elevmotivasjon og effektivitet:

- 5) Elevene er veldig happy med det. De er veldig fornøyde og i den klassen som jeg er sammen med, så får de gjort veldig mye. (...) Men når jeg har kikket inn til den andre klassen (...) så har jeg sett at de kanskje har utnyttet litt at det har vært vikar, og utnyttet litt at det har vært frihet, og da er det kanskje en til to timer det har vært lite effektiv jobbing, sånn som jeg har sett det (...). Men igjen, det er litt på grunn av at det er vikar (...). Det blir litt sånn vakuum i en sånn TIL-dag når det ikke er så godt innkjørt kan du si. Man må nok være veldig tydelig i starten på hvordan det skal være (...). (Ola)

Ola forklarer her at han opplever at elevene trives under TIL-dagen, men at det er noe varierende hvor mye elevgruppene får gjort. Mens klassen som har sin vante lærer får gjort veldig mye, opplever han at klassen som har vikar jobber mindre effektivt gjennom TIL-dag. Under TIL-dag får elevene større frihet, og det blir et *vakuum*, som Ola beskriver det. Ut fra Olas beskrivelser, kan det se ut til at noen av elevene utnytter denne friheten når de har vikar, eller inntil TIL-dagen er godt innkjørt. Han understreker derfor betydningen av at læreren setter tydelige rammer for dagen.

I samtalen med Ola blir det synlig at trinnets lærerressurser virker inn på både planleggingen og gjennomføringen av TIL-dag:

- 6) Det er veldig lite lærerressurser på trinnet. Det er bare meg og den andre læreren i den andre klassen, (...) så vi prøver å gå litt imellom (...). Mattelæreren er i den andre delen, og hun kan svare på en bedre måte ettersom det er hun som har planlagt oppgaven, mens jeg tar norsk. Og engelsklæreren er jo ikke der, men jeg har jo også engelsk, så det går. (Ola)
- 7) Vi planlegger TIL-dagen til uke 12 på torsdag i uke 12. (...) Det blir veldig mye planlegging. Det tar mye tid. Det kan føles litt som å lage to ukeplaner. (...) Jeg bruker like mye tid på å planlegge *en* dag som fire dager. (Ola)
- 8) Det er lurt at det er litt sånn at oppgavene ikke må forklares (...), det er jeg veldig klar på. Man går jo rundt og hjelper, men det er jo en grense for hvor mange man rekker over. Og hvis alle lurer på det samme samtidig, så ender du jo opp med en vanlig time likevel, med å stå og forklare hva man skal gjøre på den og den oppgaven, så de må jo (...) vite hvordan oppgavene skal løses. (Ola)

Utsagnene ovenfor belyser hvordan lærerressursene på trinnet påvirker lærerens opplevelse av TIL-dag. Ola forteller her at det er veldig lite lærerressurser på trinnet, og at lærerne derfor beveger seg mellom klassene for å hjelpe med oppgaver innenfor deres

eget fagområde. Med få lærerressurser på trinnet, kan det også se ut til at TIL-dagen medfører mye ekstraarbeid for lærerne og en opplevelse av å planlegge mengden av to ukeplaner. Som Ola understreker, må oppgavene planlegges nøye slik at elevene kan være mest mulig selvgående gjennom TIL-dag. Tilpassede oppgaver og nøye planlegging er dermed en forutsetning for en god TIL-dag, ikke bare for elevenes opplevelse av selvbestemmelse og selvstendighet, men også for at læreren skal ha mulighet til å følge opp elevene som trenger ekstra støtte.

Dette kommer også frem i utsagnet til Adil, etter å ha blitt spurt om han opplever at læreren har mer tid til å hjelpe han under TIL-dag:

- 9) Jaa, men ... Ikke som når vi har norsk eller noe sånt, for det er mange som trenger hjelp på TIL-dagen (...). Så han kan ikke bruke så mye tid, siden han må hjelpe alle. (Adil)

Adil bekrefter her lærerens erfaring når han sier at det kan ta lenger tid før han får hjelp på TIL-dag, da det er flere elever som trenger hjelp denne dagen.

## 4.2 Jeg føler meg veldig bra når jeg bestemmer selv

I samtalen med Adil kommer det frem at han har positive erfaringer med TIL-dag. Særlig fremheves gleden ved å få bestemme selv:

- 10) TIL-dag er veldig bra, fordi vi bestemmer at vi først skal gjøre norsk og så matte og sånn. Jeg synes det er bra at vi velger hva vi skal gjøre hele dagen. Veldig bra. (...) Fordi vi velger, det er ikke læreren som velger og sier «dere må jobbe sånn». (Adil)
- 11) Jeg føler meg sånn veldig bra når jeg bestemmer selv. Og det er veldig gøy (...). (Adil)
- 12) Det går bra når læreren bestemmer. Jeg synes ikke at det er noe problem. Det går bra, jeg kan jobbe mer, for på fredag bestemmer vi. (...) jeg vet at jeg skal bestemme til slutt, på fredag. (Adil)

I de første utsagnene forteller Adil om en glede ved å selv få bestemme hvilken rekkefølge de skal jobbe med de ulike fagene gjennom dagen. Denne ansvarliggjøringen leder til en veldig god følelse sier han, og ikke minst synes han det er en morsom oppgave. At opplevelsen av å få bestemme selv har en positiv innvirkning på følelseslivet beskrives også innenfor Ryan og Decis (2017) selvbestemmelsesteori, da selvbestemmelse regnes for å være den viktigste forutsetningen for iboende glede ved en handling. Likeså er det i tråd med Banduras (1997) teori om å være agent i eget liv, hvor det å utøve kontroll er en grunnleggende menneskelig motivasjon. Videre viser det siste utsagnet at selvbestemmelse ikke bare virker motiverende i selve aktiviteten, men også har en motiverende effekt for de andre skoledagene. Adil opplever nemlig en god balanse i selvbestemmelse da han, med vissheten om at han får være sin egen sjef i slutten av uka, synes det er greit å bestemme mindre de andre skoledagene.

Også Ola gir uttrykk for at elevene får positive erfaringer med å bestemme selv:

- 13) Elevene er mer motivert. De synes det er mer okei å komme på skolen. (Ola)

Ola bekrefter her Adils opplevelse ved å uttrykke at det å få bestemme selv gjør at elevene opplever det mer givende å komme på skolen.

Videre forteller Adil at det å bestemme selv er motiverende fordi det er annerledes fra andre dager:



14) Det er bra å få bestemme, det er forskjellig fra hele uka. Hele uka er det læreren som velger, men ikke på fredag. Da velger du. Da er det litt forskjellig (...) og nye ting. (*Adil*)

15) Hvis vi ser på ukeplanen at det står TIL, så velger *du*. Altså du velger hele tiden hva du vil. (...) Jeg synes det er veldig bra, for da vet du ikke hva du skal gjøre på skolen. Du vet ikke hvilke oppgaver du skal gjøre. På TIL-planen står det «ark» eller «matteark», så vi har ikke sett de før. (...) det er spennende. (*Adil*)

I utsagnene over forteller Adil hvordan det å få bestemme selv under TIL-dag oppleves bra fordi det skiller seg fra de andre skoledagene. Ikke minst vektlegger han spenningen ved å ikke vite nøyaktig hvilke oppgaver han skal jobbe med på TIL-dagen. Dette setter lys på elevenes behov for variasjon i skolehverdagene, og den motiverende effekten av dette. Likevel kan det se ut til at det er muligheten til å få styre sin egen skoledag som er den største kilden til motivasjon. Dette stemmer godt overens med Olas forståelse av hvorfor TIL-dagen trolig er Adils beste dag:

16) Han får velge matte da. (...) Og at det er litt sånn i hvert sitt tempo, litt løsere i tråden og ikke sånn «nå skal dere gjøre de der oppgavene». (...) Og jeg tror det er det der, i det lille vakuumet, at ikke *alle* begynner på oppgave 6.49. (...) Noen er ikke helt klare for å begynne, og så sitter de nå der, og så er de helt automatisk på litt forskjellige steder. Den friheten, eller vakuumet som det gir, gjør kanskje at han føler at det liksom ikke er veldig sånn begrenset, at grensene er litt visket ut. (...) Hadde det ikke vært matte, så tror jeg nok ikke at han hadde syns at det, TIL-dag, hadde vært noe særlig. Det kan godt hende, men... (*Ola*)

Dette utsagnet er interessant fordi det viser en sammenheng mellom selvbestemmelse, mestring og motivasjon. Ola forteller her at Adils trivsel under TIL-dag trolig har å gjøre med muligheten til å selv bestemme at han kan begynne med matematikk, et fag han mestrer og trives med. I tillegg trekker han nok en gang frem vakuum-metaforen, men denne gangen relatert til elevenes frihet til å velge selv når og hvordan de vil igangsette arbeidet. Han understreker at elevene får jobbe i sitt eget tempo som en forutsetning for dette vakuumet, noe som igjen leder til at de faste grensene for undervisningen viskes ut. Dette tolker jeg som at selvbestemmelse, i form av at elevene selv tar ansvar for igangsetting og valg av oppgaver, kan lede til mindre sosial sammenligning, altså at elevene i mindre grad vurderer egne prestasjoner mot medelevenes, da elevene retter fokuset mot individuell fremgang (Festinger, 1954, s. 118; E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2020, s. 98).

At vakuumet kan lede til mindre sosial sammenligning og trussel om å komme til kort, kommer også til syne i følgende utsagn, der Ola gir uttrykk for at selvbestemmelse innenfor TIL-dagen gir særlige muligheter for den minoritetsspråklige elevgruppen:

17) Det er større engasjement for dem. Jeg tror det oppleves motiverende for dem at de føler at de på en måte mestrer hele dagen. Selv om de ikke gjør akkurat det samme som de andre, for de har jo mer oppgaver tilpasset seg, så tror jeg de føler at (...) det liksom er litt usynlig at de jobber med forskjellige ting. (...) Men i en vanlig time, så er det mye mer tydelig at *den* eleven klarer å produsere masse tekst, mens en av de flerspråklige produserer lite tekst, og for eksempel trenger mye støtte. (*Ola*)

I uttalelsen ovenfor formidler Ola at de minoritetsspråklige elevene viser et større engasjement på TIL-dagen, noe han ser i sammenheng med at forskjellene mellom elevene blir mindre tydelig. Dette er i tråd med det E. Skaalvik og S. Skaalvik (2018, s. 274–275) skriver om at TIL-modellen normaliserer at elevene arbeider med ulike oppgaver, og at forskjellen mellom ordinær undervisning og spesialundervisning blir mindre fremtredende. Det oppleves med andre ord motiverende for de minoritetsspråklige elevene at faglige nivåforskjeller innad i elevgruppen blir mindre

synlige, da de alle jobber med forskjellige oppgaver. Dette tolker jeg som at elevenes skolefaglige motivasjon og innsats øker i takt med et reduserende fokus på sosial sammenligning. Det kan i dette tilfellet se ut til at selvbestemmelse gir økt indre regulert motivasjon for skolearbeidet, på den måten at forskjellene blir mindre tydelige og elevene i større grad kan bruke energi på arbeidet, fremfor å tenke på hvordan de fremstilles sammenlignet med medelevene. Dette er i tråd med selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017) som viser til at indre motivert atferd ikke drives etter «ytre» standarder, noe som derimot er tilfellet ved sosial sammenligning.

### 4.3 Ønsket om å være lik de andre

Vi så i forrige avsnitt at selvbestemmelse kan lede til et større engasjement blant de minoritetsspråklige elevene og at dette leder til mindre tydelige forskjeller i klasserommet. Dette kan i stor grad knyttes opp mot det Ola forteller om de minoritetsspråklige elevenes ønske om å være like de øvrige elevene i klassen:

- 18) Generelt kan vi jo si for dem at de er glade i å gjemme seg. Å gjemme, å skjule at de ikke forstår. (...) Jeg har jobbet her i fjorten år, og jeg har hatt mange elever med flerspråklig bakgrunn, og alle vil jo skjule at de leser på et langt lavere nivå. (Ola)
- 19) *Intervjuer*: Hva tenker du skal til, for at denne eleven opplever å høre til?  
*Ola*: Ja, det ser jeg jo. For han vil gjøre det samme som de andre. Det er det han vil.
- 20) Han vil veldig gjerne være sånn som de andre. Det er veldig viktig for dem å være like. Vi har jo dem som kommer rett fra velkomst som kommer rett fra [land], som setter seg ned i klasserommet, og med en gang de ser at tekster eller oppgaver har de typiske støttebildene som støtter teksten, så vil de ikke ha dem... Nei, de bare lukker boka og sier at «det her er for lett». Men tar du bare tallene eller bokstavene foran dem, eller bare den første lyderingen, så får de det ikke til. Men bare de ser de der støttebildene så går rullgardinen ned, og det er litt sånn... De vil gjerne være akkurat like som dem de går i klasse med. (Ola)

I lys av forståelsen av motivasjon som en drivkraft som har betydning for atferd (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018), blir det tydelig i beskrivelsene til Ola at ønsket om å ikke skille seg ut er en sterk motivator for mange minoritetsspråklige elever, inkludert Adil. Ola forteller her at Adil ønsker å gjøre det samme som de andre, og at dette er det som skal til for at han opplever å høre til. Han poengterer at de minoritetsspråklige elevene er opptatte av å være like de andre, og ønsker å benytte seg av samme læringsmiddel som resten av klassen. Han forteller at elevene ikke ønsker å jobbe med læringsverktøy som signaliserer et faglig nivå under de andres, eksempelvis bøker med billedstøtte. I lys av målorientering kan dette tolkes som at mange minoritetsspråklige elever kan ha en egoorientering, der de er opptatte av hvordan de blir oppfattet av andre og aktivt beskytter selvverdet for å unngå å bli oppfattet som faglig svakere enn resten av gruppen (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 179). Dette er interessant, da vi i Adil sitt tilfelle, også kan se at han i stor grad betrakter læring, økt forståelse og ferdigheter som verdifullt i seg selv. Jeg anser det her som en mulighet at læreren snakker på generelt grunnlag, at han ikke tar utgangspunkt i TIL-dagen, da studiens funn på andre måter – også gjennom lærerens utsagn – indikerer at de minoritetsspråklige elevene opplever mindre sosial sammenligning under TIL-dag, da denne legger opp til dette frirommet.

Adil beskrives som en lærevillig gutt, noe som kommer frem i hans evne til og motivasjon for å lære seg norsk:

- 21) Han har jo hatt kanonbra utvikling. Vi har masse igjen, men han er veldig lærevillig, og gjør det veldig bra. Han har jo også tilpassede oppgaver, men tilnærmet opp mot klassens nivå, kan du si. Mens andre elever må ned på kanskje andre- og tredjeklassetekster i norsk, for eksempel. (Ola)

I utsagnet ovenfor, kommer det frem at Adil har hatt en enorm språkutvikling, sammenlignet med andre elever med samme språklig bakgrunn. Etter få år i Norge nærmer han seg nå nivået til resten av trinnet. Som beskrevet i kapittel 2. *Studiens teorigrunnlag*, er det en sterk sammenheng mellom læring og motivasjon (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2015). Dette kommer også til syne i Adil sin uttalelse:

- 22) Jeg syns det er gøy å lære norsk. For da kan du snakke mer med de andre. (Adil)

Adil understreker her at motivasjonen for å lære språket ligger i gleden av å kunne kommunisere med medelever. Behovet for samhandling og tilhørighet (jf. Ryan & Deci, 2017) blir altså en sterk motivasjon for han i språklæringen.

Underveis i samtalen tydeliggjør Adil ved flere anledninger, hvordan språket er av stor betydning for å danne relasjoner med andre:

- 23) Det er veldig bra at du kan snakke med de andre. (...) Når jeg kom til Norge, var det ingen som snakket [samme språk som meg]. Alle snakket norsk, men jeg kunne ikke norsk da, så det var litt kjedelig at jeg ikke snakket med noen på skolen. Men nå snakker jeg med alle, det er litt bedre. (Adil)

- 24) Jeg liker å jobbe med alle i klassen, men jeg liker best å jobbe med en som heter [venn]. Han er vennen min og vi snakker samme språk. (...) Han vet hvordan jeg tenker, og jeg vet hvordan han tenker og vi snakker samme språk da. Det kan gjøre det litt lettere. (...) Alle i klassen er gode da, men kanskje fordi vi snakker samme språk og vi besøker hverandre og sånn. (Adil)

Utsagnene ovenfor tydeliggjør hvordan språket er av stor betydning for relasjonsbygging. Adil forteller at han i starten av tiden i Norge, stod uten muligheten til å kommunisere med jevnaldrende på et felles språk. Dette opplevdes kjedelig, noe som er naturlig da det kan se ut til at Adil opplever en sammenheng mellom å snakke samme språk og styrken av vennskap. Dette kommer særlig frem i det andre utsagnet, der han poengterer at han foretrekker å jobbe med en elev med samme morsmål, da felles språk gjør at de lettere forstår hva den andre tenker og sier. Det kan virke som det å kommunisere med lave skuldre, på et språk de begge mestrer, gir relasjonen en dybde ulik fra relasjoner hvor denne kommunikasjonsplattformen ikke er til stede.

Fra et lærerperspektiv, understreker også Ola språkets betydning for opplevelsen av tilhørighet:

- 25) Nei, det betyr jo alt. Det betyr alt å skjønne, og å gjøre seg forstått. (...) Det at de forstår det som skjer i hverdagen sin. Det betyr alt for dem. (Ola)

- 26) Jeg er veldig bevisst på at de får lov til å snakke [språket] til hverandre. (Ola)

I disse utsagnene understreker Ola betydningen det har for et menneske å kunne gjøre seg forstått og forstå det som skjer i livet. Å kunne gjøre seg forstått blant sine medmennesker, og ha en forståelse av prosesser i livet henger tett sammen med Ryan og Decis teori om selvbestemmelse, der mestring og påvirkning av sine omgivelser er en forutsetning for indre regulert motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Ikke minst forteller Ola hvordan språket er alfa og omega for elevenes opplevelse av tilhørighet. For å ivareta minoritetsspråklige elever som kommer inn i klassen, er han tydelig på at de

gjærne mÅ snakke morsmÅlet sitt med hverandre. PÅ denne mÅten fremhever han en sammenheng mellom sprÅk og sosial tilknytning til andre.

#### 4.4 Matematikk gjør han mer motivert og vÅken

Denne kodegruppen setter søkelys pÅ hvordan TIL-dagen, med sin tilrettelegging for selvbestemmelse, bidrar til en opplevelse av bÅde mestring og motivasjon for Adil. Først, vil det likevel belyses en sammenheng mellom motivasjon og opplevd mestring i faget, noe som kommer til syne i Adil sitt svar pÅ hvorfor han liker matematikk sÅ godt:

27) Fordi jeg syns at jeg er god i matte og jeg liker matte mest. Det er et fag som jeg er god i, jeg er ikke god i norsk. Jeg er bare veldig god i matte. (*Adil*)

Adil uttrykker her at han opplever at han selv er veldig god i matematikk, og at matematikk er faget han liker best. Vi ser her en tydelig sammenheng mellom mestring i og motivasjon for faget.

OgsÅ Ola uttrykker en sammenheng mellom Adils mestringserfaringer i og motivasjon for matematikkfaget:

28) Han er god i matematikk. (...) Jeg tror han er motivert for det, og pÅ grunn av det er han mer vÅken og mer pÅ. (*Ola*)

Ola bekrefter her Adils matematikkferdigheter og motivasjon for faget. Ikke minst pÅpeker han at denne mestringen og motivasjonen leder til at Adil blir enda mer mottakelig for læring, da han er mer vÅken og mer pÅkoblet i læringssituasjonen. I tråd med selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017) og teori om mestringsforventning (Bandura, 1997), kan vi her se et mÅnster der mestring og motivasjon har en forsterkende innvirkning pÅ hverandre. PÅ samme mÅte kan vi se en sammenheng mellom manglende mestringserfaringer i og motivasjon for øvrige fag.

29) Jeg syns at vi mÅ ha mer matte, for vi har bare *en* eller to timer matte. SÅ jeg syns at vi mÅ ha litt mer. (...) Men vi har norsk *sÅ* mye, og samme med samfunnsfag. (...) samfunnsfag er litt vanskelig. (*Adil*)

30) *Intervjuer*: Hva var det som gjorde at du ikke likte de oppgavene sÅ godt?  
*Adil*: (...) jeg kan ikke sÅ mye engelsk, sÅ jeg mÅ spørre læreren hele tiden fordi jeg ikke kan sÅ mye. (...) Jeg skjønner ikke ord pÅ engelsk sÅ det er litt vanskelig.

I utsagnene ovenfor forteller Adil at han gjerne skulle hatt mindre norsk og samfunnsfag til fordel for flere matematikktimer i skolen. Som tidligere vist opplever han Å ikke vÅre sÅ god i norsk, og han uttrykker her at samfunnsfag er et vanskelig fag, noe som antakeligvis kan relateres til en sprÅkbarriere. PÅ samme mÅte uttrykker han en misnøye med engelskoppgaver, da han opplever dette som et utfordrende fag hvor han ikke har sterke faglige evner. Disse beskrivelsene støtter tolkningen om at mestring og motivasjon er gjensidig forsterkende momenter, mens manglende mestring kan lede til redusert motivasjon.

I forbindelse med Adils mestringserfaringer i matematikk, trekker Ola frem betydningen av fagets status:

31) (...) det er litt sÅnn *prestisje* kanskje ogsÅ rundt matten, og at han lykkes i det (...) det tror jeg han liker godt. (*Ola*)

I dette utsagnet beskriver Ola matematikkfaget som et fag forbundet med prestisje, hvor mestring gir en viss status. Underveis i intervjuet, fortalte Ola at han opplever klassen som veldig dyktige og helt unike med tanke på læringsvilje og -evner. At Adil lykkes i et fag som har høy status i et faglig sterkt læringsfellesskap kan i tråd med sosial bytteteori bidra til at Adil vurderes positivt av sine medelever (Thibaut & Kelley, 1959). Utsagnet viser også at dette oppleves positivt av Adil, da han tilsynelatende liker dette godt.

At Adil har sterke matematiske ferdigheter og mestrer dette faget bedre enn mange av sine medelever, leder til at han bidrar positivt inn i læringsfellesskapet:

- 32) Han er jo et lite forbilde for dem som henger litt etter. Og mattelærer har også fortalt meg at han er med på å dra i gang han som han har til læringspartner nå. (...) Så han bidrar jo i stor grad i forhold til det. (Ola)

Ola forteller her hvordan Adils forståelse i matematikk gir han rollen som et forbilde for andre elever i klassen, da særlig de som strever eller har et lavere faglig nivå i matematikk. Ikke minst trekker Ola frem hvordan Adil i stor grad bidrar til et positivt læringsfellesskap ved å innta rollen som motivator, eller en pådriver for læringspartneren. Også Adil opplever at han kan hjelpe sine medelever i matematikk, og uttrykker følgende om hvordan det føles:

- 33) Det er veldig bra, for hvis du klarer noe... For eksempel, hvis jeg ikke klarer noen oppgaver, for eksempel i norsk, så hjelper dem i klassen meg. Men hvis jeg klarer noe, så må jeg også hjelpe dem, fordi dem har hjulpet meg. Jeg synes det er veldig bra å hjelpe noen. (Adil)

Med denne uttalelsen signaliserer Adil at han finner glede i å hjelpe sine medelever. Han beskriver noe som kan minne om en vennetjeneste, hvor det å motta hjelp fra sine medelever i fag som for han er utfordrende, fører til at han igjen ønsker å hjelpe dem i faget han mestrer bedre. Adils evne og vilje til å hjelpe kan, i tråd med sosial bytteteori (Thibaut & Kelley, 1959), øke hans status i læringsmiljøet, da medelevene i større grad kan oppleve han som en belønning heller enn en belastning i læringsmiljøet. Gjennom økt selvbestemmelse, gis Adil rom for å utøve disse vennetjenestene. I lys av selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017) ser vi at Adil, gjennom å velge å gi vennetjenester, også kan oppleve økt tilhørighet og dermed en sterkere indre regulert motivasjon for skolearbeidet. At Adil gjennom å hjelpe medelever trolig opplever sterkere grad av tilhørighet, kan også ses i sammenheng med hvordan han tydeliggjør det å hjelpe hverandre som en viktig forutsetning for vennskap:

- 34) Du må være snill med vennen din og hvis han trenger hjelp så må du hjelpe han. Eller du kan si bra ting til han. Det er masse ting du kan gjøre (...). Kanskje hjelpe han i timen, hvis han trenger hjelp med noe? Ja, jeg synes at du må hjelpe han, og hvis han er sur, så snakk med han (...). (Adil)

I utsagnet ovenfor tydeliggjør Adil at en god venn handler om å være snill og bistå venner som måtte ha behov for dette. Han trekker frem det å tilby hjelp i timen som et eksempel på å være en god venn. Videre understreker han betydningen av å være oppmuntrende om noen opplever noe som er vanskelig. Adil poengterer underveis i samtalen at han trives i klassen fordi både læreren og de han sitter med hjelper han. I lys av det siste utsagnet kan dette gi en indikasjon på at Adil opplever en form for tilhørighet i klassefellesskapet.

## 4.5 Jeg sa til meg selv at jeg må spørre om hjelp

I dette avsnittet fremheves forskningsfunn som viser til selvregulert læring. Som beskrevet i kapittel 2. *Studiens teorigrunnlag*, handler selvregulert læring om at elevene planlegger, gjennomfører og overvåker læringsaktiviteter, samt vurderer om egne strategier fører frem (Zimmerman, 1990). Ifølge Meld. St. 22 (2010–2011, s. 16), fremmer en slik læringsform elevenes motivasjon. Med utgangspunkt i tidligere mestringserfaringer og en iboende trang til å lære, har Adil utviklet strategier for å øke utbyttet av egen læringssituasjon.

I løpet av samtalen forteller Adil i flere sammenhenger om betydningen av å spørre om hjelp:

35) *Intervjuer*: Hender det at [Ola] eller noen i klassen sier noe som du ikke helt forstår?

*Adil*: Ja, noen ganger.

*Intervjuer*: Mm, hva gjør du da?

*Adil*: Jeg prøver å spørre dem hva det betyr, også sier dem det til meg.

*Intervjuer*: Ja, hva syns du om det?

*Adil*: Eh... Jeg prøver å lære, så jeg syns jeg må spørre. Hvis jeg ikke skjønner hva de sier, må jeg spørre dem, sånn at jeg kan skjønne neste gang.

36) (...) jeg bruker fem minutter for å tenke, og hvis jeg ikke klarer det så sier jeg ifra. (...) Eller først spør jeg læringspartneren min, og hvis han ikke klarer det, så spør jeg lærer. (*Adil*)

37) (...) jeg prøvde å tenke «hva skal jeg gjøre?» og så fant jeg det ikke, og så da sa jeg til meg selv at jeg må spørre [Ola], for kanskje han kan hjelpe meg. (*Adil*)

Adil forteller her at han syns det er viktig å be om en utdypende forklaring i situasjoner der han ikke forstår det som blir sagt. Han presiserer at motivasjonen for å spørre ligger i å dra nytte av kunnskapen til senere situasjoner, slik at han ved neste anledning kan forstå budskapet med en gang. Motivasjonen til Adil vokser ut fra at et syn på denne kunnskapen som verdifull, og kan i lys av selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017) betraktes som autonom ytre motivasjon. Gjennom de siste to utsagnene, får vi et annet innblikk i hvordan Adil tar kontroll over egen læring. Her gir Adil eksempler på hvordan han benytter seg av læringspartner og læreren for å opprettholde fremdriften i læringssituasjoner der han møter på utfordringer. Ved å «gå tjenestevei» via læringspartner for deretter å spørre lærer, øker han sjansen for rask hjelp, da han ikke alltid må vente på at læreren skal få ledig tid. Ved å etterspørre forklaringer, og aktivt søke hjelp i situasjoner hvor han står fast, tar Adil bevisste valg for å ta styring over egen læringssituasjon. Dette er ifølge Bandura (1997) et viktig moment i å være agent i eget liv, og kan knyttes til å utøve proxy kontroll. Likeledes kan det ses opp imot Ryan og Decis (2017) teori om selvbestemmelse, der muligheten til å virke inn på egen tilværelse er av stor betydning for å oppleve mestring.

Selv om Adil forteller at han ser betydningen av å spørre om hjelp, har det ikke alltid falt like naturlig for ham å gjøre dette:

38) Når jeg kom til Norge var det mange ganger at jeg ikke spurte, fordi jeg ikke kunne snakke norsk. Når det hadde gått ett år, begynte jeg å spørre. (*Adil*)

39) *Adil*: Jeg syns det er veldig bra at Sara spør Lucas om hjelp. (...) Man må spørre hvis du ikke klarer noe. For det skjedde med meg. I starten, når jeg ikke spurte, så var jeg veldig dårlig. Ikke dårlig da, men... jeg var ikke så god. Men når jeg begynte å spørre, så begynte jeg å bli jeg bedre. Ikke fra første dag, men etter én uke, to uker.

*Intervjuer:* Ja, mm. Hva kjente du da? Hva følte du da?

*Adil:* I starten spurte jeg hele tiden. Det var litt kjedelig. Men etterpå, når jeg var blitt god, så var det bra at jeg spurte. For hvis jeg ikke spurte, så klarte jeg ikke å snakke.

Adil forteller her hvordan han i starten unnlot å spørre om hjelp, da det var utfordrende å stille spørsmål på norsk. Dette er i tråd med teori om mestringsforventning, der tidligere mestringserfaringer regnes for å være den viktigste forutsetningen for tro på egen suksess (Bandura, 1997). Da Adil i starten manglet erfaringer med å mestre det norske språket, kan dette ha vært en viktig årsak til at han ventet et år før han ba om hjelp. Hvilken betydning mestingserfaringer har, blir også synlig i det andre utsagnet, der Adil forteller at han etter en kort periode, hvor han utfordret seg selv til å stille spørsmål, opplevde at han stadig ble flinkere. I lys av teori om mestringsforventning (Bandura, 1997) er det nærliggende å tro at hans nåværende naturlige forhold til spørsmålsstilling vokser ut fra opplevelsene med å ha lyktes på dette området. Adil poengterer også at det opplevdes kjedelig å hele tiden måtte spørre, men at han i ettertid ser på dette som en nødvendig handling, da han gjennom å stille spørsmål også har utviklet sine språkferdigheter i norsk.

Behovet for hjelp kombinert med begrensede lærerressurser, har også gitt Adil muligheten til å utvikle nok en strategi; å hoppe over de mest utfordrende oppgavene:

40) (...) hvis du jobber alene og prøver, er det litt bedre. Men jeg må hele tiden spørre læreren, og læreren må hjelpe hele klassen ikke bare meg. (...) Så det tar litt tid for han å komme til meg. (...) Så hvis det er veldig vanskelig spør jeg han første og andre gangen, men hvis jeg syns det er veldig vanskelig så hopper jeg over. (*Adil*)

41) Hvis jeg syns engelsk er vanskelig, da hopper jeg over. (...) Noen ganger så hopper jeg over, og så når jeg er ferdig med alt, går jeg tilbake og spør til slutt. (*Adil*)

I utsagnene ovenfor, ser vi at Adil har funnet en strategi for å få gjort mest mulig i situasjonene der han ikke kan få kontakt med lærer. Han uttrykker en forståelse for at læreren også må hjelpe de andre elevene, og forsøker å være mest mulig selvgående. I stedet for å la hele timen falle bort dersom læreren ikke har mulighet til å hjelpe, tar Adil et valg om å hoppe over den aktuelle oppgaven. Dette frigjør tid og energi til å jobbe med noe han mestrer, for å senere komme tilbake til oppgaven på slutten av dagen. At Adil jobber på denne måten, vitner om at han har et bevisst forhold til arbeidsoppgavene som skal gjøres og at han evner å planlegge fremover. Dette kommer også til syne i hvordan han planlegger rekkefølgen for oppgavene:

42) Eh, først matte, og så etter matte... hvis jeg klarer å gjøre det første time så spiller vi stigespill eller noe sånt. Og neste time så jobber jeg med norsk. Hvis jeg ikke bruker en hel time på å gjøre norsk, hvis jeg blir ferdig med det (...) da spiller vi det spillet i regnbue. (*Adil*)

43) *Intervjuer:* (...) på morgenen, når du får TIL-mappen, hva tenker du da?

*Adil:* Eh, først ser jeg på den, og hva vi har og hva vi må gjøre, fordi noen ganger er det matteark og noen ganger i boka. (...) Først tenker jeg på hva jeg skal jobbe med i starten. Og så hva jeg skal starte på i neste time, og hva jeg skal gjøre til slutt. Og så ser jeg på spillet (...). Så jeg planlegger når jeg får arket.

44) *Intervjuer:* Hva tenker du når du er ferdig med en oppgave? Når du er ferdig med matte for eksempel?

*Adil:* Jeg tenker «okei, jeg må spille nå» (...) Fordi du må tenke så mye for å klare matte, så jeg må ta litt pause og drikke litt vann (...). Ja også spiller jeg litt, snakker litt og så gjør jeg norsk.

I sine beskrivelser, gir Adil her uttrykk for at han i oppstarten av hver TIL-dag skaffer seg oversikt over oppgavene, for så å planlegge hvordan han skal disponere dagen. Vi ser likevel at han tilsynelatende har en fast rekkefølge for oppgavene. Dagen starter alltid med matematikk, Adils favorittfag, før han jobber videre med norsk. Underveis tar Adil pauser for å opprettholde både motivasjon og konsentrasjon, og ut fra det Adil forteller, kan det se ut til at de konsekvente pausene etter hvert fag, har en sammenheng med et bevisst forhold til egen kapasitet. Skolearbeidet krever mental kapasitet, og han understreker behovet for pause før han tar fatt på nye oppgaver. Om det er bevisst eller ikke, kan det også virke som at Adil ved å gjøre seg ferdig med ett fag for så ta pause den resterende tiden av timen («bolken»), utnytter skoledagens oppbygging til egen fordel. Ved å forholde seg til de allerede bestemte friminuttene, lar Adil disse danne en slags ramme for disponering av tiden. At Adil evner å planlegge og overvåke egen arbeidsinnsats er i tråd med teori om være agent i eget liv og selvregulert læring (Zimmerman, 1990; Bandura, 2005).

Selve kjernen i selvregulering, er ifølge Bandura (2005) evnen til å planlegge og overvåke egen prosess frem mot et ønsket mål. Under samtalen med Adil, kom det frem at han i stor grad motiveres av egne målsettinger:

45) (...) først klarte jeg bare matte. (...) Men så satte jeg meg et mål. Jeg sa til meg selv at «jeg kommer ikke på skolen bare for å lære matte, men for å lære alle fagene». Så jeg begynte å lære. Jeg gjør matte og norsk og naturfag og engelsk. Så helt i slutten av året, skal jeg klare alle fagene på TIL-dag. (Adil)

Adil forteller her at han i begynnelsen av skoleåret kun mestret oppgavene i matematikk, men at han etter hvert satte seg et mål om å mestre alle fagene gjennom TIL-dag. I tråd med teori om mestringsforventning (Bandura, 1997), ser vi her at Adils mestringserfaringer fra matematikk gir en motivasjon for å mestre også de andre fagene i skolen. Gjennom mestringserfaringer fra matematikk, opplever Adil at han også har viljen og muligheten til å kjenne på mestrings i de øvrige skolefagene. Dette har ledet til at han har utviklet sin egen «trinnbaserte progresjonsplan»:

46) Adil: (...) for å bli fornøyd på TIL-dag, må jeg bli ferdig med to eller tre oppgaver (...).  
Intervjuer: Er det et mål du har satt deg selv?  
Adil: Ja, mhm. (...) Også når det har gått en måned, må jeg klare tre eller fire. Så hele tiden går jeg en... [illustrerer trinnsbevegelser med hånden] Skjønner du?  
Intervjuer: At du skal klare én mer?  
Adil: Ja, mhm, en oppgave mer. Det har hjulpet meg veldig mye.  
Intervjuer: Å tenke sånn?  
Adil: Ja.

Adil forklarer her at han må fullføre to eller tre oppgaver for å være fornøyd med egen innsats på TIL-dag. Dette er likevel kun ett ledd i prosessen frem mot hans overordnede mål; å mestre alle fagene på TIL-dag. For å nå dette, har han satt seg delmål om at han hver måned skal klare ett nytt fag. Å sette seg et så langsiktig mål, og hele tiden jobbe målrettet mot dette krever stor grad av både motivasjon og selvregulering av mennesker i alle aldre. Særlig imponerende er det dermed at en gutt på mellomtrinnet evner å legge og følge en plan som er så strukturert. Likevel, på tross av Adils opplevelse av fremgang, må det poengteres at et slikt mål kan vise seg å være utfordrende å nå. Selv om Adil viser en enorm utvikling, er det utenforliggende faktorer som vil kunne spille inn på hans måloppnåelse (eksempelvis lærerens tilpassing av oppgavene fra uke til uke), og potensielt føre til en opplevelse av nederlag. Desto viktigere er det dermed at Adils målorientering tilsynelatende i størst grad er oppgaveorientert:



- 47) *Adil*: Når jeg går hjem etter [TIL-dag], (...) tenker jeg «jeg var flink på skolen i dag». Og så spiser jeg kjeks og sånn. (...)  
*Intervjuer*: Er det en god følelse?  
*Adil*: Ja, hvis jeg blir ferdig med to eller tre.  
*Intervjuer*: Hva kjenner du hvis du blir ferdig med én da?  
*Adil*: Hvis jeg prøvde, så kjenner jeg det samme. Men hvis jeg ikke prøvde, for eksempel hvis jeg ikke skjønnte matte og jeg hoppet over den fordi den var litt vanskelig, da kjenner jeg det ikke sånn. Jeg må tenke før jeg hopper over, og hvis jeg ikke klarer det (...) da det går bra.

Selv om Adil har satt seg mål om å klare et gitt antall oppgaver, indikerer dette utsagnet at han ikke vurderer egen suksess etter antall løste oppgaver, men etter innsatsen som er lagt ned i arbeidet. I tråd med teori om målorientering, er dette et tankesett som fremmer både motivasjon og positiv selvfølelse.

## 4.6 Læreren må bruke lang tid og forklare ordentlig

Som nevnt ovenfor fremhever Adil læreren og hjelpen han gir som en viktig årsak til hvorfor han trives i klassen. I dette avsnittet vil fokuset rettes mot Adils erfaringer knyttet til støtte i lærings situasjonen. I sin beskrivelse av Ola er det særlig to egenskaper Adil trekker frem:

- 48) Jeg liker best med Ola at han vil at vi skal lære hele tiden. (...) Også hvis noen trenger hjelp, så hjelper han. Han forklarer bra, veldig bra. (*Adil*)

I denne uttalelsen blir det tydelig at Olas ønske om og interesse for å støtte oppunder læring hos elevene er av stor betydning for Adil. Ved å fokusere på læringsaktiviteter, fremhever Ola kunnskapstilegnelse som noe viktig, og ikke minst noe han har tro på at elevene kan mestre. Utsagnet indikerer at Ola legger til rette for mestring gjennom sin vilje til å hjelpe og gode evne til å forklare elever som strever eller ikke forstår.

Om forutsetninger for at elever skal ha lyst til å spørre læreren om hjelp, uttrykker Adil:

- 49) *Adil*: Læreren må snakke med elevene på en bra måte. (...) For eksempel, hvis en lærer sier «ja, du må gjøre sånn og sånn og sånn», er det kanskje litt dårlig. (...) Læreren må forklare bra og prøve å hjelpe på en bra måte. Og hver gang må han bruke lang tid med å hjelpe (...). For hvis læreren bare snakker og går, da lærer jeg ikke så bra og jeg får ikke lyst til å spørre igjen fordi jeg har ikke lært. Men hvis læreren sitter med meg og forklarer til meg, da spør jeg igjen og jeg lærer til slutt.  
*Intervjuer*: Hvordan kjenner du det inni deg når læreren setter seg ned og forklarer godt?  
*Adil*: Veldig bra.

I dette utsnittet illustrerer Adil hvordan lærerens veiledningsstil og evne til å støtte har stor betydning for elevens motivasjon for læring. Ved å ta seg god tid til å hjelpe og forklare på en informativ måte, kan læreren gi eleven en opplevelse av mestring og følelsen av å være verdifull. Gjennom denne formen for støtte signaliserer Ola at elevenes forståelse er viktigst, ikke antall gjennomførte oppgaver. Denne formen for veiledning er i tråd med Deci og Ryans beskrivelse av en autonomistøttende læringsstil der anerkjennelse av elevens erfaringer og oppmuntring til innsats trekkes frem som særlig autonomistøttende handlinger (Reeve & Jang, 2006).

I samtalen med Ola uttrykker han en bevissthet rundt oppfølging av de minoritetsspråklige elevene. Dette kommer også til syne i Adils beskrivelser av støtte i undervisningen:

50) *Intervjuer*: Hvis læreren din merker at du synes noe er vanskelig på TIL-dag, hva er det læreren din gjør da?  
*Adil*: (...) dem spør meg «har noe skjedd deg, eller har du vondt?» eller «er det vanskelig?»

51) Noen ganger når han hjelper meg, sier han «du kan gjøre sånn og sånn og sånn og sånn, det er bedre» eller «lettere». Også noen ganger sier han «bra!». (*Adil*)

52) Jeg skrev om [prosjektoppgave], og da sa han til meg «du kan søke på Wikipedia, det står mye der» og så jeg fant masse der. (*Adil*)

Utsagnene til Adil reflekterer en opplevelse av ulike former for støtte i opplæringen, der noen oppmuntrer til mer selvbestemmelse enn andre. Adil uttrykker i det første utsagnet at læreren følger opp og uttrykker bekymring dersom det er tydelig at han strever på TIL-dag. Dette er et eksempel på at læreren anerkjenner elevens ståsted og undersøker årsaken til utfordringene. Videre ser vi at læreren kan tilby både «fasitsvar» og forslag til alternative fremgangsmåter, i tillegg til oppmuntring gjennom ros for arbeidet som er gjort. Mens fasitsvar anses, i lys av teori om autonomistøtte, som lite autonomifremmende, kan ros for innsats og forslag til andre fremgangsmåter støtte eleven til å ta selvbestemte avgjørelser (Reeve & Jang, 2006). Av alle formene for støtte, er kanskje det siste utsagnet i størst grad autonomistøttende. Her tilbyr Ola konkret veiledning for hvordan Adil kan lese seg opp på eget tema. I motsetning til å fortelle hva han skal skrive om, foreslår han et oppslagsverk – et verktøy – Adil kan benytte seg av for å utvikle egen kunnskap og deretter ta egne avgjørelser om hva som er relevant å trekke frem i eget prosjekt.

## 5 Oppsummering og drøfting

Formålet med denne studien er å belyse hvilke erfaringer en minoritetsspråklig elev og hans lærer har med elevmotivasjon i undervisning der det tilrettelegges for økt selvbestemmelse. For å få innsikt i disse erfaringene ble det gjennomført to samtaler, én med en minoritetsspråklig elev og én med hans lærer, som begge har erfaring med TIL-modellen. I kapittel 4. *Funn og tolkning* ble essensen av deres erfaringer fremstilt ved hjelp av utsagn og tolkninger av disse. I dette kapittelet vil jeg oppsummere studiens hovedfunn, før jeg avslutningsvis vil drøfte funnene i lys av teori og annen relevant forskning, og på denne måten gi ny mening til problemstillingen.

### 5.1 Oppsummering

#### 5.1.1 TIL-modellen – fra teori til praksis

Empirien viser at rammefaktorer som lærertetthet og struktur, i form av inndeling av skoledagen, i stor grad påvirker i hvilken grad elevene får mulighet til å utøve selvbestemmelse. Adils mulighet til å jobbe selvbestemt, fordrer oppgaver tilpasset hans faglige nivå og språkferdigheter. En slik tilpassing stiller høye krav til lærerens planlegging, noe som riktignok må skje innenfor de rammer og ressurser læreren har tilgjengelig. Dette viser at elevenes selvbestemmelse er avhengig av at læreren gis rom og ressurser til å gjennomføre godt planlagte TIL-dager.

Betydningen av rammefaktorer fremkommer også gjennom funn som viser at lærerens muligheter for å gi støtte er gjensidig avhengig av at elevene mestrer og er selvgående for at læreren skal ha kapasitet til å gi ekstra oppfølging der det trengs. Selv om Adil viser sterk tilpassingsevne og forståelse for at flere elever har behov for støtte. Under intervjuet uttrykker Adil at han opplever tap av motivasjon som følge av å måtte vente på hjelp. I lys av hans erfaringer, blir det dermed tydelig at manglende tilpassing, som igjen leder til mindre mestring og selvbestemmelse, kan resultere i en manglende motivasjon for skolearbeidet.

#### 5.1.2 Jeg føler meg veldig bra når jeg bestemmer selv

I lys av både eleven og læreren sine erfaringer, kan vi se en tydelig sammenheng mellom selvbestemmelse og motivasjon. Denne formen for ansvarliggjøring gir positive følelser for eleven og gjør at eleven yter større innsats de andre dagene. At det å bestemme selv fremmer indre regulert motivasjon, er et funn som gis klar støtte i annen forskning i selvbestemmelsesteori-tradisjonen (Danielsen, 2010; Ryan & Deci, 2017).

Empirien viser videre at økt selvbestemmelse fører til at forskjellene mellom elevene ikke blir så fremtredende i læringsmiljøet, noe som for de minoritetsspråklige elevene leder til en økt motivasjon for arbeidet. Ved at elevene bestemmer selv, skapes det en *frihet*, eller rom for at elevene kan jobbe i ulikt tempo, noe som leder til en aksept for at elevene ikke befinner seg på samme sted til samme tid. Dette er i tråd med TIL-modellens intensjon om å fremme en læringsorientert målstruktur og redusere sosial

sammenligning (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 273). Funnene i denne studien viser at dette blir særlig viktig for de minoritetsspråklige elevene, da de på denne måten i større grad kan fokusere på læringsarbeidet, heller enn hvordan de hevder seg blant sine medelever.

### 5.1.3 Ønsket om å være lik de andre – om å søke tilhørighet

Empirien viser at Adil har en sterk motivasjon for å høre til i klassen. Dette synes gjennom hans ønske om å være lik de majoritetsspråklige elevene, noe som leder til et fokus på hvordan han oppfattes av sine medelever. Funnet bekreftes i selvbestemmelsesteorien, hvor det fremheves at mennesket har en sterk motivasjon for å få dekket behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). For Adil kommer dette ønsket, eller *behovet*, for tilhørighet også til uttrykk i form av en sterk motivasjon for å lære språket. I lys av hans erfaringer, kan språket oppfattes som en døråpner for samhandling, relasjonsbygging og tilhørighet til fellesskapet. Adil ser nytten av språktilegnelse for opplevelsen av tilhørighet, noe som viser til en internalisert verdi, og dermed det som i selvbestemmelsesteorien omtales som en ytre autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Funnet i denne studien viser at minoritetsspråklige elevers motivasjon for å dekke tilhørighetsbehovet kan være en motivasjonskilde for språktilegnelse. Å beherske undervisningsspråket vil i skolen være en betingelse for å gjøre seg forstått og forstå prosessene i egen læringssituasjon. Språktilegnelsen kan dermed sies å være grunnlaget for mestringserfaringer, som videre gir minoritetsspråklige elever mulighet til å utøve selvbestemmelse i læringssituasjonen.

### 5.1.4 Matematikk gjør han mer motivert og våken – om å mestre

Det sentrale funnet som kom frem i avsnitt 4.4, om sammenhengen mellom elevens selvbestemmelse, mestringserfaringer og motivasjon, er en betydningsfull del av studiens empiri. Dette funnet viser hvor viktig det er å ta utgangspunkt i og legge til rette for minoritetsspråklige elevers talenter og styrker på den måten at disse kan utnyttes som ressurser i læringsfellesskapet. Innenfor rammene av TIL-dagen får Adil mulighet til å velge et fag han mestrer, og han gis en frihet til å utnytte sin styrke i dette faget ved å tilby hjelp – det jeg i denne studien har valgt å omtale som en vennetjeneste – til sine medelever. At han får muligheten til å bidra i læringsmiljøet på denne måten, kan knyttes til selvbestemmelsesteorien hvor Ryan og Deci (2017, s. 10) fremhever opplevelsen av å bidra i fellesskapet som en betingelse for å oppnå tilhørighet, og sosial bytteteori (Festinger, 1954) på den måte at han kan bli positivt vurdert av sine medelever.

### 5.1.5 Jeg sa til meg selv at jeg må spørre om hjelp – om å ta kontroll

Studens empiri viser at Adil har internalisert verdien av læring, som så leder til at han utvikler et knippe strategier for å best mulig kunne utnytte læringssituasjonen. Like fullt fremkommer det at rom for selvbestemmelse er avgjørende for å kunne utøve kontroll på denne måten. Når eleven blir satt i posisjon til å bestemme selv, erfarer han at *han* er i førersetet over egen læringssituasjon ved å avgjøre når han skal søke hjelp og gå videre til neste fag. At han er motivert for å ta kontroll over egen læringssituasjon belyser en minoritetsspråklig elevs potensiale for å innta rollen som aktør i eget liv. Dette kan knyttes til Banduras (1997) teori om å bli agent i eget liv der menneskets iboende potensiale og motivasjon for kontroll over egen situasjon ligger til grunn. I avsnitt 5.1.2

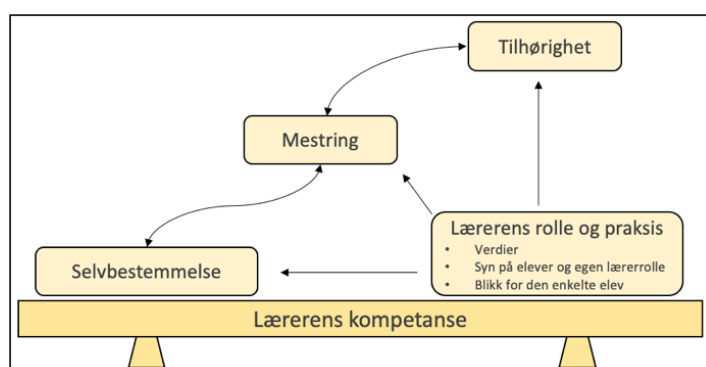
*Jeg føler meg veldig bra når jeg bestemmer selv* så vi at selvbestemmelse, i form av at eleven får velge det faget han trives og presterer best i, leder til mestringserfaringer som videre resulterer i økt motivasjon. Dette funnet gis støtte i Banduras (1997) teori om mestringsforventning, der mestringserfaringer fremheves som den viktigste kilden til tro på mestring, og dermed motivasjon for en handling.

### 5.1.6 Læreren må bruke lang tid og forklare ordentlig – om behovet for støtte

Et sentralt funn i denne studien er lærerens betydning for den minoritetsspråklige elevens motivasjon. Blant annet fremgår det tydelig i empirien at lærerens læringsorienterte fokus bidrar til elevens oppgaveorienterte målorientering. Dette bekreftes i teori om målstruktur og målorientering (E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 210). I lys av elevens erfaringer kommer også behovet for både emosjonell og instrumentell støtte til syne. Ved å gi grundige forklaringer og signalisere til eleven at «du er verdt min tid», anerkjenner læreren eleven der han befinner seg til enhver tid. Vi ser i studiens empiri at informative forklaringer og tålmodighet er avgjørende for om eleven velger å oppsøke læreren i møte med utfordringer. Studiens funn viser altså at læreren, når han gir elever rom for selvbestemmelse, må gi en autonomistøtte som innbefatter både instrumentell og emosjonell støtte for å fremme og vedlikeholde elevmotivasjon.

## 5.2 Drøfting av hovedfunn

I dette avsnittet vil studiens hovedfunn gis nytt liv i lys av relevant teori og tidligere forskning. Ikke minst vil disse funnene ses i sammenheng med hverandre. Som støtte for videre lesning presenteres her en overordnet modell for hvordan studiens hovedfunn kan ses i relasjon til hverandre.



Figur 2: Studiens funn illustrert i en oversiktsmodell.

Modellen illustrerer studiens funn, der lærerens kompetanse danner fundamentet, eller utgangspunktet for at minoritetsspråklige elever får oppleve selvbestemmelse i skolen. Videre illustrerer modellen hvordan elevens selvbestemmelse har sammenheng med elevens opplevelse av mestring, som videre er knyttet til elevens opplevelse av tilhørighet. Læreren rolle og praksis vil i tillegg være avgjørende for om og til hvilken grad eleven opplever selvbestemmelse, mestring og tilhørighet i lærings situasjonen. Modellen kan også ses i lys av Ryan og Decis (2017) selvbestemmelsesteori, der selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet regnes som tre grunnleggende psykologiske behov som må dekkes før interesse for læring og utvikling kan finne sted. At læreren, gjennom å gi rom for og tilrettelegge for opplevelse av selvbestemmelse, mestring og tilhørighet, kan styrke minoritetsspråklige elevers motivasjon for læring i skolen, bekreftes på denne måten i Ryan og Decis (2017) omfattende empiriske forskning.

Med utgangspunkt i denne modellen vil jeg i det følgende drøfte om opplevelse av selvbestemmelse og mestring, samt mestring og tilhørighet kan regnes som gjensidige avhengige betingelser for en minoritetsspråklig elevs motivasjon for læring i skolen. Videre belyses hvilket potensial en minoritetsspråklig elev har for å innta rollen som aktør i egen læringsituasjon etterfulgt av betydningen av lærerens rolle og praksis. Avslutningsvis vil jeg dele noen avsluttende refleksjoner.

### 5.2.1 Selvbestemmelse og mestring – gjensidig avhengige betingelser for minoritetsspråklige elevers motivasjon for læring i skolen?

På bakgrunn av funn i denne studien stiller jeg i dette avsnittet spørsmålet om selvbestemmelse og mestring er gjensidige avhengige betingelser for en minoritetsspråklig elevs motivasjon for læring i skolen. I studiens empiri synliggjøres sammenhengen mellom selvbestemmelse og mestring på den måte at det er avgjørende for eleven å mestre matematikk for å kunne erfare selvbestemmelse som positivt. Læreren underbygger betydningen av mestring ved å presisere usikkerhet rundt om TIL-dag, derunder dens frie struktur og rom for selvbestemmelse, ville vært en god erfaring for den minoritetsspråklige eleven, foruten muligheten for å velge et fag forbundet med mestring.

Behovet for å mestre kan ses i lys av Banduras (1997) teori om å være agent i eget liv, som bygger på forståelsen av mennesket som motivert for å ta kontroll over egen situasjon. Å ta kontroll over egen situasjon kan knyttes til friheten ved å få bestemme selv. Som en forutsetning for å innta rollen som agent i eget liv, fremhever Bandura (1997) *mestringsforventning*, hvor den viktigste kilden er tidligere mestringserfaringer. Med bakgrunn i dette, kan det dermed stilles spørsmål om eleven ville vært motivert for å benytte seg av rommet for selvbestemmelse under TIL-dag, dersom han ikke hadde hatt matematikkfaget som en motiverende inngang for dagen. *For hvilken forskjell utgjør det å få bestemme selv, dersom man kjenner mangel på indre og ytre motivasjon for alle alternativer?* Med bakgrunn i mestringserfaringer i matematikkfaget, kan eleven i denne studien trygt velge matematikk med sterkt pågangsmot og en forventning om å lykkes. I tråd med teori om å være agent i eget liv, kan det her antas at eleven, uten disse mestringserfaringene, heller ikke ville hatt en motivasjon for å ta selvbestemte valg. Altså kan vi se for oss at mestring er en forutsetning for denne elevens motivasjon for selvbestemmelse.

På en annen side kan elevens utnyttelse av rommet for selvbestemmelse ses som en handling for å ivareta egne grunnleggende psykologiske behov. Ifølge Ryan og Deci (2017) har alle mennesker et grunnleggende behov for mestring og dermed også en *motivasjon* for å dekke dette behovet. Studiens funn viser at eleven, da han blir gitt *friheten* til å ta egne valg, er motivert for å ivareta eget mestringsbehov. Dette gjør han ved å velge det faget han har størst forventning om å lykkes i, basert på tidligere mestringserfaringer. På denne måten ser vi at selvbestemmelse gjensidig kan lede til økt mestring, rett og slett ved at eleven får rom til å oppsøke det faget han opplever mestring innenfor.

I forhold til en ordinær skoledag, blir det også tydelig hvordan TIL-dag, med økt tilrettelegging for selvbestemmelse, gir flere mestringsopplevelser for eleven. Mens eleven på en ordinær skoledag, kjenner på mestring innenfor matematikkundervisningen, vil han under TIL-dag, som følge av løsere rammer, oppleve mestring ved å hjelpe sine

medelever med matematikk gjennom hele dagen. Videre ser vi i Adil sitt tilfelle at selvbestemmelse også kan gi mestringserfaring, da han opplever god støtte til å ta egne valg. Selv i de språktunge fagene, der han opplever skolefaglige utfordringer, opplever Adil å mestre å ta i bruk strategier, og ta kontroll over egen læringssituasjon ved å be om hjelp. Dette er betydningsfulle mestringserfaringer for å kunne innta rollen som agent i eget liv.

Som en forutsetning for elevenes opplevelse av både selvbestemmelse og mestring, må det her trekkes frem betydningen av et oppmerksomt lærerblikk. For *alle* elever er det essensielt at læreren er i stand til å oppdage den enkeltes styrker, og evner å utnytte disse som ressurser i klasserommet. Ikke minst må læreren ha et elevsyn som innebærer å gi elevene rom til å utøve det som bringer mestringserfaring. I lys av mine funn kommer det frem hvor viktig det er for den minoritetsspråklige elevgruppen å oppleve både mestringserfaringer og selvbestemmelse i skolen. Eleven gis ikke tilgang til det ene med mindre han gis tilgang til det andre. En kan dermed spørre seg om betydningen av mestringsopplevelser og det oppmerksomme lærerblikket blir enda større for denne elevgruppen, da elever med en viss språkbarriere kan være i risiko for å oppleve færre mestringserfaringer knyttet til en norskspråklig undervisningskontekst.

I lys av eleven og lærerens erfaringer, kan det hevdes at selvbestemmelse og mestring er gjensidig avhengige opplevelsedimensjoner. Med bakgrunn i den tidligere presenterte oversiktsmodellen, kan det i tillegg argumenteres for at de er betingelser for elevenes motivasjon for læring i skolen. Ryan og Deci (2017) betrakter opplevelse av selvbestemmelse og mestring som forutsetninger for målrettede handlinger. Da behovene for både selvbestemmelse og mestring må dekkes for at eleven skal kunne fatte interesse for læring og utvikling, foreslås det her at mestring og selvbestemmelse anses som gjensidige avhengige betingelser for minoritetsspråklige elevers motivasjon for læring i skolen.

### 5.2.2 Mestring og tilhørighet – gjensidig avhengige betingelser for minoritetsspråklige elevers motivasjon for læring i skolen?

Som utdanningsinstitusjon, har skolen læringsaktiviteter og fag som sin hovedvirksomhet. Samtidig må det hos alle mennesker dekkes et grunnleggende behov for tilhørighet før vi er mottakelige for læring og utvikling. Funn i denne studien viser hvordan en minoritetsspråklig elevs behov for å oppleve tilhørighet, kommer til uttrykk gjennom en motivasjon for å tilegne seg norskferdigheter. Selv om eleven tilegner seg språkferdigheter med målet om å samhandle og bygge relasjoner med andre barn, er norskferdigheter i en norskspråklig undervisningskontekst også avgjørende for å oppleve faglig mestring. Dette illustrerer hvordan elevens motivasjon for å dekke tilhørighetsbehovet, legger grunnlaget for faglig mestring i skolen. Med bakgrunn i dette vil det her stilles spørsmål ved om mestring og tilhørighet kan ses som gjensidig avhengige betingelser for minoritetsspråklige elevers motivasjon for læring i skolen.

I studiens empiri kommer sammenhengen mellom elevens mestringsopplevelser og elevens opplevelse av tilhørighet tydelig frem gjennom elevens utøving av *vennetjenester*. Som kjerneegenskaper for å være en god venn, fremhever eleven i denne studien evnen og viljen til å støtte, både emosjonelt gjennom oppløftende ord, og instrumentelt ved å tilby hjelp. Han understreker hvordan opplevelsen av å hjelpe er god,

da han vet at han selv vil motta hjelp i fag hvor han har behov for dette. I lys av elevens erfaringer, blir det klart at det å oppleve tilhørighet i skolen ikke bare handler om trygge relasjoner, men også det å inneha ferdigheter og egenskaper som andre kan nyttiggjøre seg av. Gjennom å hjelpe sine medelever i matematikk, et fag hvor han har god kompetanse, opplever eleven å være av betydning for andre. I selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017) bekreftes opplevelsen av å kunne bidra i fellesskapet som en viktig del av å oppleve tilhørighet. Dette kan relateres til funn i Uthus (2014), der spesialpedagoger viser til elevers opplevelse av meningsløs og belastende liksomdeltakelse når mestringsopplevelser knyttet til læringsaktiviteter i ordinære klasserom uteblir.

Studiens funn viser også at mestringserfaringer, i lys av selvbestemmelse, kan lede til tilhørighet, ved at Adil, når han får rom til å bestemme selv *velger* å begynne med matte. Ved å starte med et fag han mestrer, gir han seg selv et slags utvidet rom til å kunne ha noe å bidra i relasjonene med, i form av å gi vennetjenester og «bytte» kunnskap.

Vi kan forstå sammenhengen mellom mestring (som vennetjenester) og tilhørighet i lys av sosial bytteteori (Thibaut & Kelley, 1959). I tråd med denne vil elevens muligheter og evne til å bistå sine medelever i matematikk, bidra til at relasjoner med eleven i større grad oppleves som en belønning, heller enn en kostnad. Som påpekt i kapittel 2.3 *Mestring og tilhørighet* er det naturlig at elever i en skolekontekst, vil knytte følelsen av belønning og kostnader til muligheter eller hindre for å nå egne faglige mål. At Adil har en faglig «valuta», som han kan *bytte* i sine relasjoner, kan gjøre at han i større grad blir inkludert og opplever tilhørighet i klassefellesskapet.

I studiens empiri uttrykker læreren usikkerhet om eleven hadde opplevd selvbestemmelse som en positiv erfaring, hadde det ikke vært for at han mestret matematikk. Selvbestemmelse innenfor rammene av TIL-modellen åpner for at eleven kan bidra med sine vennetjenester gjennom en hel dag i stedet for bare i deler av én undervisningstime. Dette er verdifullt for en elev som opplever mestring, men hva om eleven ikke hadde mestret matematikk, eller fått vist og tatt i bruk disse ferdighetene gjennom vennetjenester? Kan rommet for selvbestemmelse i så fall utgjøre en risiko for sosial og faglig isolasjon? Som belyst i kapittel 2.3 *Mestring og tilhørighet*, må en elevs egenskaper og ferdigheter verdsettes som positive og kunne utnyttes i samspillet for å regnes som ressurser i læringsfellesskapet (Sletta, 1985). Betydningen av at læreren oppdager, løfter frem og gir rom for utøving av elevenes styrker kan dermed ikke understrekes tydelig nok. Dette blir særdeles viktig for minoritetsspråklige elever, som med sine språkbarrierer, kan antas å være en elevgruppe i risiko for å oppleve svekket tilhørighet. Uten mestringen reduseres elevens mulighet til å bidra faglig i skolekonteksten, noe som videre reduserer muligheten for tilhørighet. På denne måten blir det tydelig hvordan det blir vanskelig å oppnå det ene, dersom eleven mangler det andre.

Samtidig som mestring kan lede til tilhørighet, viser studiens funn også en motsatt sammenheng; uten tilhørighet har eleven heller ingen enkel tilgang til faglig mestring. Gjennom tilhørighet til et faglig fellesskap nyttiggjør den minoritetsspråklige eleven seg av sine medelevers faglige og språklige kompetanse, og oppnår på den måte faglig mestring. En slik sammenheng forutsetter likevel at det er rom for å spørre om hjelp, og uttrykke at en ikke forstår. Skolens målstruktur, altså de signaler læreren sender ut til



elevene om hva som er verdifullt, blir dermed avgjørende. For at det skal oppleves trygt å spørre om hjelp, må læreren vektlegge kunnskap og forståelse, heller enn prestasjoner, og signalisere at graden av suksess handler om individuell fremgang som resultat av innsats. Ved å signalisere slike verdier, reduseres også faren for sosial sammenligning blant elevene (Festinger, 1954; E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018), og det skapes en kultur for å hjelpe og heie hverandre frem.

At tilhørighet er viktig for mestring fremkommer også i internasjonale studier. Wang, Liu, Kee og Chian (2019) viser i sin forskning at tilhørighet er det grunnleggende psykologiske behovet (jf. selvbestemmelsesteorien) som er sterkest korrelert til autonom ytre motivasjon. Funn i denne studien viser at eleven har en sterk autonom ytre motivasjon for å tilegne seg norsk. I lys av tidligere forskning, kan vi dermed forstå elevens motivasjon for språktilegnelse som en følge av tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet.

Elevens relasjon til læreren er en betydelig faktor for elevens opplevelse av tilhørighet. I denne studiens funn fremkommer det at eleven opplever læreren som dedikert i elevenes læring. På denne måten kan vi se at tilhørighet kan lede til mestring gjennom elevens internalisering av lærerens verdier. Også Cheung og Hui (2003, s. 72) beskriver hvordan tilhørighet kan lede til høyere innsats og engasjement for skolearbeidet: «When students find themselves to be full and valued members of their school, they will put more effort and commitment into the aims and goals of the school». Dette kan knyttes til denne studiens funn, hvor en kan anta at eleven, i kombinasjonen av egne mestringserfaringer, samt lærerens verdisyn og matematikkfagets prestisjestatus, motiveres til å legge inn høyere innsats i matematikkfaget. Denne innsatsen vil i sin tur kunne lede til nye mestringserfaringer og videre motivasjon for læring.

I lys av eleven og lærerens erfaringer, relevant teori og tidligere forskning, tydeliggjøres den gjensidige effekten mellom opplevelsen av mestring og opplevelsen av tilhørighet. Opplevelsene kan forsterke hverandre, men også slå negativt ut dersom læreren ikke legger til rette for begge opplevelsedimensjoner. På samme måte som tidligere, fremtrer læreren også her som en nøkkelfaktor for gjensidigheten mellom mestring og tilhørighet. Ved å oppdage, fremsnakke og gi rom for elevens mestringserfaringer, samt legge til rette for et læringsorientert læringsfellesskap, gir læreren elevene mulighet til å gi og motta vennetjenester. Studiens funn, samt tidligere forskning (Uthus, 2014) viser en gjensidig sammenheng mellom de to grunnleggende behovene mestring og tilhørighet, men de viser også til en sammenheng mellom tilhørighet, mestring og autonom ytre motivasjon. Sammen med indre motivasjon, regnes autonom ytre motivasjon som avgjørende for elevens interesse for læring og utvikling. Med bakgrunn i dette foreslås det her at også mestring og tilhørighet ses som gjensidige avhengige betingelser for minoritetsspråklige elevens motivasjon for læring.

### 5.2.3 Å få innta rollen som aktør i egen lærings situasjon – hvorfor så viktig for minoritetsspråklige elever?

I tråd med skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, §1-1), er en av skolens viktigste oppgaver å ruste elevene til å mestre egne liv. Som presisert innledningsvis kan Banduras (1997) teori om å være agent i eget liv knyttes til livsmestring. Innenfor Banduras teori, fremheves det at et menneske som utøver kontroll over egen situasjon,

eller inntar rollen som agent i eget liv, er i stand til å sette seg mål og handle intensjonelt for å nå disse, overvåke og regulere egne strategier og handlinger (C. Skaalvik & E. Skaalvik, 2020, s. 23). Funn i denne studien viser hvordan en minoritetsspråklig elev gjennom TIL-modellens tilretteleggelse for selvbestemmelse, gis rom for å utøve selvregulering, eller selvregulert læring. Dette avsnittet vil belyse denne elevens potensiale og motivasjon for å innta rollen som aktør i egen læringssituasjon. Avslutningsvis reflekteres det rundt hvorfor det kan være særdeles viktig for minoritetsspråklige elever å få rom til å innta rollen som aktør i egen læringssituasjon.

Studiens funn viser hvordan Adil utnytter rommet for selvbestemmelse for å innta rollen som aktør i egen læringssituasjon. Under TIL-dag kommer hans motivasjon for å ta kontroll over egen læringssituasjon til uttrykk gjennom utviklingen av et knippe strategier, som å spørre om hjelp ved behov og å hoppe over oppgaver når læreren ikke er tilgjengelig for å støtte. Eleven fremhever særlig hjelpesøkende atferd, altså å spørre om hjelp, som en forutsetning for å lære. I tråd med Bandura (1997), kan hjelpesøkende atferd betegnes som proxy kontroll. Å spørre om hjelp representerer en selvbestemt handling, da det er eleven som selv velger å søke om hjelp (C. Skaalvik & E. Skaalvik, 2020, s. 29). I lys av teori er det åpenbart at Adil utøver kontroll, men for å kunne si noe om *hvorfor* det er av særlig betydning for han – som minoritetsspråklig elev i en norskspråklig skole – å få utøve kontroll over egen læringssituasjon, må vi forsøke å forstå han ut ifra at han tar i bruk disse strategiene. Siden Adil selv fremhever hjelpesøkende atferd, tas det videre utgangspunkt i det at han spør om hjelp.

At skolen og læreren signaliserer læringsorienterte verdier, bidrar til at Adil utvikler en oppgaveorientering, der målet med læringsaktiviteten er å lære så mye som mulig, mestre utfordringer og øke eget kompetansenivå (Wolters, 2004, s. 236). Dette bringer oss over på den andre forutsetningen for å spørre om hjelp; motivasjon. I lys av selvbestemmelsesteorien ser vi gjennom Adils målorientering hvordan han internaliserer verdiene til omgivelsene (Ryan & Deci, 2017). Da han ser verdien av kunnskapstilegnelse, ser han også verdien av å spørre om hjelp som et middel for å lære. Ifølge Ryan og Deci (2017) har mennesket en iboende motivasjon for å handle ut fra tilfredsstillende av egne psykologiske behov. Ved å spørre om hjelp kan det dermed tenkes at Adil handler ut fra tilhørighetsbehovet (ved å følge verdiene i læringsfellesskapet), men også behovet for kompetanse (som middel for faglig mestring).

Videre vil en forutsetning for å spørre om hjelp være troen på at det nytter. Vi kan dermed forstå Adils hjelpesøkende atferd i lys av Banduras (1997) teori om mestringsforventning. Uten tro på at handlingen kan gi ønsket resultat, har Adil liten grunn til å spørre om hjelp. Da mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringsforventning, kan det antas at Adil har gode erfaringer med å spørre om hjelp. Som det vises i empirien, fremhever Adil betydningen av at læreren tar seg god tid og forklarer godt. For at eleven skal erfare at det nytter å spørre om hjelp, må læreren gi både instrumentell og emosjonell støtte gjennom informativ veiledning og tilstrekkelig med tid, for å signalisere at han har vilje for og tro på at eleven kan mestre.

I lys av Adils erfaringer, kan vi forstå trygghet, målorientering og mestringserfaringer som avgjørende for elevens motivasjon og mulighet for å ta kontroll over egen læringssituasjon. Likevel må *rommet* for å innta rollen som aktør i egen læringssituasjon fremheves som utslagsgivende faktor. Gjennom TIL-dagens tilretteleggelse for

selvbestemmelse og lærerens kompetente og oppmerksomme blikk, legges det her til rette for at elevene skal få utøve kontroll over egen lærings situasjon.

Men hvorfor er det så viktig for minoritetsspråklige elever å få innta rollen som aktør i egen lærings situasjon? Minoritetsspråklige elever er som alle andre elever først og fremst barn, med samme behov, potensial og motivasjon til å ta kontroll over egen lærings situasjon. Men kanskje er det akkurat disse faktorene; at de har et annet morsmål enn undervisningsspråket og har de samme grunnleggende behovene, som gjør at det er så nødvendig å legge til rette for at de kan få innta rollen som aktører? Da de minoritetsspråklige elevene har et annet morsmål enn undervisningsspråket, kan det antas at de av språkrelaterte årsaker opplever færre muligheter til å ta kontroll over egen lærings prosess. Mens majoritetsspråklige elever i arbeid med språktunge fag har forutsetninger for å ta i bruk diverse lærings strategier for å tilegne seg *læringsstoff*, har ikke Adil og andre minoritetsspråklige elever de samme språklige forutsetningene for å få oversikt over lærings materialet. Vi ser at Adil heller benytter seg av strategier som gir *kontroll over lærings situasjonen*. For en minoritetsspråklig elev, som Adil, er det å få innta rollen som aktør i egen lærings situasjon særdeles viktig, nettopp fordi dette gir økt mulighet til å ta eierskap til og påvirke egen situasjon. I arbeid med språktunge fag (som lesing av tekster med teoretiske begreper) har elevene – i et her-og-nå-perspektiv – begrenset mulighet til å endre sine forutsetninger for å forstå. Elevens behov for å utøve kontroll over egen lærings situasjon kommer derfor også til syne gjennom hans langsiktige plan for å mestre alle fagene under TIL-dag. Ved å ha en langsiktig plan, gir han seg selv reelle forutsetninger for å kunne nå sitt mål, da norskferdighetene kan og vil utvikles med tiden. Som minoritetsspråklig elev i en norskspråklig skole, er rommet for å innta rollen som aktør i egen lærings situasjon veldig viktig, nettopp fordi lærings situasjonen er noe de *kan* gjøre noe med.

#### 5.2.4 Lærerens rolle og praksis – den avgjørende «brikken»?

Funnene i denne studien belyser hvordan selvbestemmelses- og mestringsopplevelser, samt mestrings- og tilhørighetsopplevelser kan regnes som gjensidig avhengige betingelser for en minoritetsspråklig elevs motivasjon for læring i skolen. I forrige avsnitt, hvor søkelyset ble rettet mot en minoritetsspråklig elevs motivasjon og potensielle for aktørskap i egen lærings situasjon, kom det frem at eleven utøver aktørskap på de områder han har mulighet. For at alle disse opplevelsedimensjonene skal kunne finne sted, er det likevel én avgjørende faktor som trer frem; læreren med sin rolle og praksis.

For at elevene skal kunne oppleve å ta selvbestemte valg, må det først og fremst legges til rette for selvbestemmelse i undervisningen. Tradisjonelt sett har elevene i grunnskolen hatt liten grad av selvbestemmelse eller mulighet til å utøve aktørskap i egen lærings situasjon (C. Skaalvik & E. Skaalvik, 2020, s. 23). Dette kan ses i sammenheng med et syn på at *opplæringen* skjer ved at en aktiv lærer tilfører kunnskap og ferdigheter til en passiv elev (C. Skaalvik & E. Skaalvik, 2020, s. 23; E. Skaalvik & S. Skaalvik, 2018, s. 22). En praksisendring i retning økt selvbestemmelse fordrer dermed et elevsyn hvor læreren er bevisst på den enkelte elevs grunnleggende *behov*, og ikke minst ser deres *potensial* for å utføre selvbestemte handlinger og derigjennom innta rollen som aktør i egen lærings situasjon. Gjennom økt selvbestemmelse gis eleven mulighet til å mestre på flere områder (både skolefaglig, men også gjennom å ta i bruk strategier for kontroll) og rom til å utøve vennetjenester.

I tillegg til et elevsyn som innebærer å gi elevene rom til å utøve det som bringer mestringserfaring, er også lærerens syn på seg selv og egen rolle avgjørende. For å kunne støtte elevene i deres selvbestemmelse, må læreren være innstilt på å innta en veilederrolle i undervisningen og evne å «gi slipp». Elevene må få erfare å prøve og feile, og læreren må støtte dem i refleksjoner rundt hvorfor de lykkes eller ei. Som det fremkommer i studiens funn, må autonomistøtte innebære både emosjonell og instrumentell støtte, gjennom eksempelvis informative forklaringer og tålmodighet overfor elevene. For minoritetsspråklige elever som har en språkbarriere, men ikke nødvendigvis har andre barrierer, blir tålmodighet særlig viktig. Det tar den tiden det tar å utvikle tilstrekkelige språkferdigheter, og uten tålmodighet kan læreren potensielt bidra til at fagbarrierene blir større enn de må være.

For at elevene skal oppleve selvbestemmelse, mestring, tilhørighet, samt kunne innta en aktørrolle i egen læringssituasjon, fordres mestringserfaringer. En betingelse for reelle mestringserfaringer er at læreren gjennom et oppmerksomt lærerblikk oppdager elevenes styrker, og tilpasser undervisningen, både innhold og arbeidsmåter, slik at de får utnyttet disse. For at elevene skal kunne utnytte disse, kreves også en trygghet i seg selv og i læringsmiljøet. Ved å signalisere kunnskapstilegnelse og innsats som mål for undervisningen, kan læreren skape et læringsorientert læringsfellesskap med kultur for å heie hverandre frem og rom for å spørre om hjelp. Med læringsorienterte verdier, et aktørpreget elevsyn og bevissthet rundt egen lærerrolle og -praksis, vil læreren gjennom individuell tilpassing og tilretteleggelse for selvbestemmelse, kunne legge grunnlaget for en undervisning der elevene motiveres og kan utnytte sitt potensial til å utøve selvbestemt atferd og innta rollen som aktør i egen læringssituasjon.

Funnene i denne studien belyser hvordan det å få innta rollen som aktør for en minoritetsspråklig elev har betydning for motivasjon. Like fullt viser funnene fortsatt til at lærerens rolle og praksis spiller en avgjørende rolle for om eleven faktisk kan innta og lykkes i en aktørrolle. Innledningsvis ble metaforene «aktør» og «brikke», trukket frem som bilder på menneskets forståelse av seg selv blant sine omgivelser. Gjennom økt selvbestemmelse i skolen, kan vi se for oss en ny elevrolle som i større grad innebærer å være aktør over egen læringssituasjon. Som følge av dette, kan vi kanskje også se for oss en ny lærerrolle, som den som fortsatt utgjør en viktig brikke i elevens læring og utvikling mot å mestre eget liv.

## 6 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Studiens hensikt har vært å få økt innsikt i erfaringer knyttet til minoritetsspråklige elevers selvbestemmelse og motivasjon gjennom problemstillingen «Hvilke erfaringer har en minoritetsspråklig elev og hans lærer med elevmotivasjon, i lys av TIL-modellens tilretteleggelse for selvbestemmelse?». For å belyse denne problemstillingen har studiens funn blitt drøftet ved hjelp av Banduras teorier om å være agent i eget liv og mestringsforventning, Ryan og Decis selvbestemmelsesteori, teori om målstruktur og målorientering, samt sosial bytteteori.

De sentrale funnene i denne studien viser gjensidige sammenhenger mellom elevers opplevelse av selvbestemmelse, mestring og tilhørighet. Både på godt og vondt kan disse tre opplevelsesdimensjonene påvirke hverandre og virke inn på elevens motivasjon for læring i skolen. Dette funnet bekreftes i Ryan og Decis (2017) selvbestemmelsesteori.

Som nevnt innledningsvis, er den minoritetsspråklige elevgruppen svært mangfoldig. Studien belyser hvordan dette ene som de likevel har til felles, et annet morsmål enn undervisningsspråket, ikke må bagatelliseres. Å beherske undervisningsspråket viser seg essensielt for opplevelse av tilhørighet, og dermed også for mestringserfaringer, som videre gir den minoritetsspråklige eleven mulighet til å utøve selvbestemmelse i læringssituasjonen. I denne studien kommer dette særlig til syne gjennom elevens utfordringer i språktunge fag og styrker innenfor matematikkfaget. Med sitt universelle språk, gir matematikkfaget eleven muligheten til å forstå og påvirke omgivelsene rundt seg.

Videre kommer det til syne at læreren med sin kompetanse og sine verdier, blir den avgjørende «brikken» for en minoritetsspråklig elevs muligheter til å innta rollen som aktør i egen læringssituasjon. Ved å signalisere læringsorienterte verdier, mestringstro til den enkelte elev og legge til rette for mestringsopplevelser for eleven, dannes grunnlaget for at eleven inntar en aktørrolle i situasjonene hvor det gis rom for dette.

Fra elevperspektivet fremheves særlig én egenskap i læreren som avgjørende for elevens utøvelse av aktørskap i egen læringssituasjon; lærerens evne og vilje til å støtte. I lys av elevens erfaringer ser vi behovet for både emosjonell og instrumentell støtte. Stilt opp mot funnet om gjensidige sammenhenger mellom elevens mestring og tilhørighet, vil altså emosjonell støtte fra læreren ikke være tilstrekkelig all den tid eleven har et mestringsbehov. Dette mestringsbehovet har igjen betydning for at eleven får dekket sitt behov for å høre til, ikke bare i relasjon til læreren, men også i fellesskapet med sine medelever. Gjennom lærerens informative forklaringer og tålmodighet opplever eleven å bli anerkjent der han er, samtidig som han erfarer at det nytter å spørre om hjelp. Informative forklaringer og tålmodighet er slik avgjørende for elevens hjelpesøkende atferd, noe som her blir et springbrett for videre mestringserfaringer og aktørskap i egen læringssituasjon.

Funnene i denne studien, som støttes i annen klart og systematisk bekreftet forskning (Ryan & Deci, 2017), viser at selvbestemmelse er viktig for motivasjon. Da forskning viser at norske elever i liten grad opplever å få bestemme selv (Bru et al., 2010; Wendelborg et.al., 2018), og at elever i skolen opplever synkende motivasjon blant annet som følge av dette (Katznelson, 2018), kan denne studien i så måte belyse en «optimisme» for en minoritetsspråklig elev, og slik kanskje også for flere elever.

I lys av innsikten i erfaringer knyttet til selvbestemmelse og motivasjon hos en minoritetsspråklig elev, blir det avslutningsvis naturlig å stille spørsmålet: *Hvorfor er det så vanskelig å få til praksisendring i retning av mer selvbestemmelse i skolen?* Det kan antas at ett av svarene på dette spørsmålet fremtrer i denne studiens funn. Det fremkommer her at selvbestemt atferd hos elevene krever nøye tilpasset undervisning til den enkeltes forutsetninger og behov. I takt med en økende kompleksitet i lærerrollen, forteller lærere at de opplever stigende grad av forventning fra både elever, foreldre og skolemyndigheter (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 199–200). Ulike aktører har forventninger til lærerrollen som overskrider lærerens kapasitet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I lys av Ekspertgruppa om lærerrollens (2016) rapport og denne studiens funn, fremkommer det at en praksisendring i retning økt selvbestemmelse, kan være utfordrende da forventninger til lærerens kapasitet, samt lærerens rammer og ressurser, vanskeliggjør den planlegging og differensiering som er så nødvendig for elevenes mestring av selvbestemmelse. I et samfunn der det stadig stilles nye krav til lærerens arbeidsoppgaver og kompetanse, minnes det til slutt om lærerens kanskje *aller* viktigste oppgave; å sørge for at den enkelte elev går ut fra klasserommet med en visshet om at de kan mestre, ta selvstendige valg og forstår seg selv som aktør i eget liv.

# Referanser

- Allen, K.-A. & Kern, M.L. (2017). *School Belonging in Adolescents: Theory, Research and Practice*. Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (2005). Adolescent Development from an Agentic Perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bergan, H.H. (2016). *Selvregulering hos en elev med ADHD* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Oria. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2452921/Hanne%20Hegg%20Bergan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519–533. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Cheung, H.Y. & Hui, S.K.F. (2003). Mainland Immigrant and Hong Kong Local Students' Psychological Sense of School Membership. *Asia Pacific Education Review*, 4(1), 67–74. <https://doi.org/10.1007/BF03025553>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Danielsen, A.G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(6), 462–475. <https://www.idunn.no/file/pdf/45888154/art09.pdf>
- Eide, B.J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Froiland, J.M. & Worrell, F.C. (2016). Intrinsic motivation, learning, goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321–336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>

Gamst, K.T. & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner: en empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.

Jang, H., Reeve, J. & Deci, E.L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

Katznelson, N., Sørensen, N.U. & Illeris, K. (2018). *Understanding Learning and Motivation in Youth*. Routledge

Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordisk Pedagogikk*, 25(1), 3–15. [https://www.idunn.no/np/2005/01/om\\_kvalitet\\_i\\_kvalitative\\_studier](https://www.idunn.no/np/2005/01/om_kvalitet_i_kvalitative_studier)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Landry, R., Allard, R. & Deveau, K. (2009). Self-determination and bilingualism. *Theory and Research in Education*, 7(2), 203–213. <https://doi.org/10.1177/1477878509104325>

Lyster, S.-A.H., Melby-Lervåg, M. & Hofslundsengen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm.

Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser*. Fagbokforlaget.

Meld. St. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – muligheter*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9–14). Fagbokforlaget.

Nilssen, V.L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke?: Om menneskers selvforståelse*. Ad Notam Gyldendal.



- Olaussen, B.S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdóttir & I. Dahler (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 209–229). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- O' Rourke, J. & Cooper, M. (2010). Lucky to be happy: A study of happiness in Australian primary students. *Australian Journal Educational & Development Psychology*, 10, 94–107. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895559.pdf>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Ringdal, K. (2018) *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. & Plant, R.W. (1990). Emotions in nondirected text learning. *Learning and individual differences*, 2(1), 1–17. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(90\)90014-8](https://doi.org/10.1016/1041-6080(90)90014-8)
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sari, M. (2012). Sense of School Belonging Among Elementary School Students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 1–11. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/46471>
- Schunk, D.H. & DiBenedetto, M.K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. I Wentzel, K.R. & D.B. Miele (Red.), *Handbook of Motivation at School* (2. utg., s. 34–54). Routledge.
- Selbyg, F.K. (2018). *Selvregulering hos plikttoppfyllende høyt presterende elever: En kvalitativ studie innenfor rammen av TIL-modellen* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Oria. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2563796/Fride%20Karoline%20Selbyg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skaalvik, E.M. & Federici, R.A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, (3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E.M., Federici, R.A. & Klassen, R.M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129–136. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.008>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning: Skolens ansvar*. Tano.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 2, 4–17.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%20%202006.pdf>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). 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). Gyldendal.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, C. & Skaalvik, E.M. (2020). Human agency. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 22–39). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2020). Opplæring til selvstendighet i skolen: Et bidrag til elevenes psykiske helse?. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 94–115). Universitetsforlaget.
- Sletta, O. (1985). *Sosiale bytteforhold ved samspill i skoleklasser*. Universitetsforlaget.
- Spurkland, M. (2017). *Klassen: Fortellinger fra et skoleår*. Cappelen Damm.
- Strand, G.M., Berge, Å.D. & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A.B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 116–134). Gyldendal.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G.A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thibaut, J.W. & Kelley, H.H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. Wiley & Sons.
- Thjis, J., Keim, A. & Geerlings, J. (2018). Classroom identification in ethnic minority and majority students: Effects of relationships and ethnic composition. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 707–725. <https://doi.org/10.1111/bjep.12253>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Utdanningsspeilet 2019*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet-2019/fakta-om-grunnskolen/#>
- Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogens oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Uthus, M. (2017). Den inkluderende skolen: Muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130–154). Oslo: Gyldendal.
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 191–206. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Wang, C.K.J., Liu, W.C., Kee, Y.H. & Chian, L.K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: Understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon*, 5(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01983>
- Wego, H. (2017). «Jeg er jo en lærer, jeg har ikke utdanna meg for å drive med krisehåndtering»: En kvalitativ studie av læreres erfaring med elever i krise [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Oria. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2456739>
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). *Elevundersøkelsen 2017: Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen* (Rapport 2018). <https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/Elevundersøkelsen%202017%20Hovedrapport%20WEB.pdf>
- Wolters, C.A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)

# Vedlegg

Vedlegg 1: Eksempel på TIL-plan og vurderingsskjema på TIL-dag

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkebrev til lærer

Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkebrev til elev og foresatte

Vedlegg 4: Intervjuguide lærerintervju

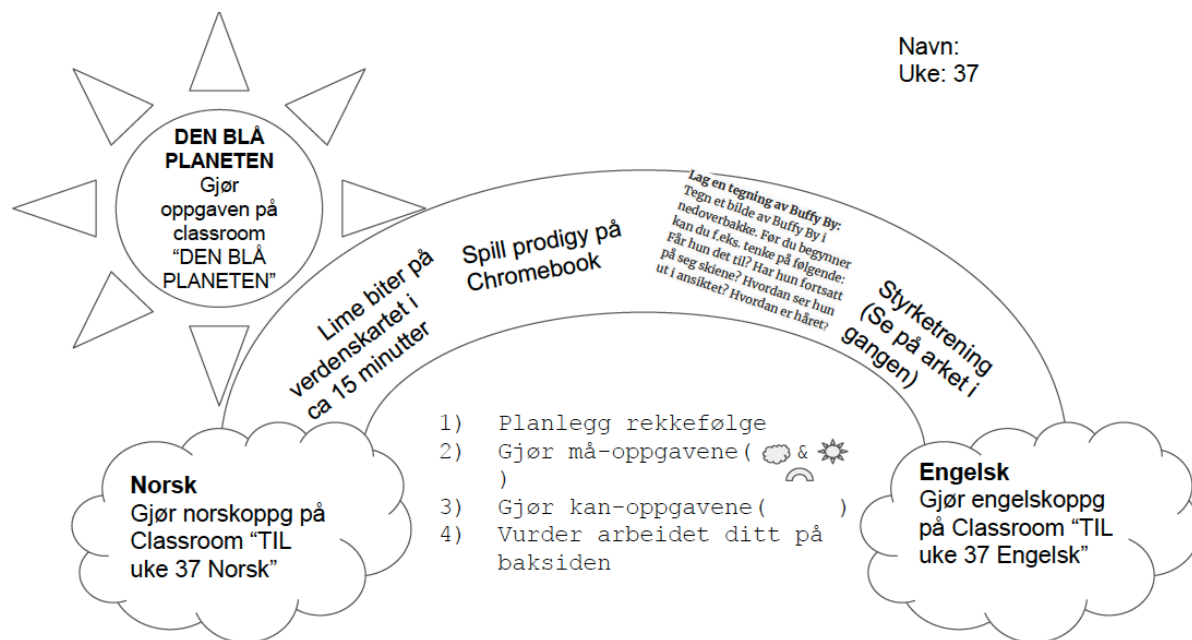
Vedlegg 5: Intervjuguide elevintervju

Vedlegg 6: Vurdering fra Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 7: Transkripsjonsnøkkel

# Vedlegg 1: Eksempel på TIL-plan og vurderingsskjema på TIL-dag

Navn:  
Uke: 37



## Min egen vurdering

Hvor godt fornøyd er jeg med mitt bidrag, oppgavene og det ferdige arbeidet i dag?

	😊	😐	☹️	Kommentar:
Jobbet jeg godt i dag?				
Min arbeidsro				
Samarbeid med læringspartner				
Hvor mye var det å gjøre i dag?	Passe	For lite	For mye	
Hvor vanskelig var det i dag?	Passe	For enkelt	For vanskelig	
Orden på tingene mine/plassen min?				
Hvor fornøyd er jeg med dagen?				

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet “Elevenes selvbestemmelse i skolen”

### **Til lærer**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å vinne ny forskningsbasert innsikt i hvordan ulike aktører i skolen opplever og bidrar til økt selvbestemmelse for elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål og bakgrunn**

Vi er tre masterstudenter, ved navn Kristin Dørum, Oda Sofie Engesbak og Kristin Risheim. Vi har alle studert grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn ved NTNU, og studerer nå spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring (NTNU). Våren 2021 skal vi skrive masteroppgaver om elevers selvbestemmelse innenfor rammene av TIL-modellen (TIL-dagen). Dette gjøres under det overordnede prosjektet “Elevenes selvbestemmelse i skolen” med Marit Uthus som prosjektleder. Våre masteroppgaver vil herunder ha tre ulike fokus, henholdsvis «elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav», minoritetsspråklige elever og sosiale relasjoner i klasserommet. Målet med studiene vil være å vinne ny innsikt i hvordan lærere kan oppleve og bidra til økt selvbestemmelse for disse ulike elevgruppene.

Spørsmål om deltakelse omhandler Kristin Dørum sitt fokus; minoritetsspråklige elever. Problemstillingen for studien er: Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige elever og deres lærere med elevmotivasjon, i lys av TIL-modellens tilrettelegging for selvbestemmelse?

Hvis du vil delta innebærer det et intervju der Kristin Dørum stiller deg spørsmål om arbeidet ditt på TIL-dagen med særlig vekt på selvbestemmelse for minoritetsspråklige elever. Hensikten med denne studien er å vinne ny innsikt i dette i forbindelse med elevenes erfaringer med selvbestemmelse innenfor rammen av TIL-modellen. I intervjuet vil vi be deg om å dele dine erfaringer med TIL-dagen, elevenes deltakelse i læringsfelleskapet, muligheter, utfordringer og behov som følge av økt selvbestemmelse, samt hvordan du støtter elevenes selvbestemmelse.

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Dersom du samtykker til deltakelse, innebærer det at en av oss kommer til din skole og gjennomfører et intervju med deg i løpet av mars 2021. Intervjuet vil gjennomføres i henhold til gjeldende smittevernsrestriksjoner som følge av COVID-19. Vi vil her understreke at studiene ikke har fokus på «ideelle» holdninger og erfaringer med å legge opp til selvbestemmelse for elevene, men søker å vinne innsikt i både muligheter og utfordringer på dette området.
- Datamaterialet vil registreres både i form av notater og lydopptak som vil bli transkribert. Lydopptaket vil slettes etter transkripsjonen.
- I intervjuene vil vi stille deg noen spørsmål om noen av elevene dine. De av elevene det er snakk om har alle mottatt informasjon om dette – og har samtykket til det sammen med sin/e foresatt/e. Taushetsplikten er med dette ikke til hinder for din deltakelse.
- Elevene som deltar vil bli bedt om å uttale seg om sin relasjon til deg, om hva du er flink til og hva de tenker kunne vært annerledes, samt hvordan de opplever det å spørre om hjelp.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun Kristin Dørum og prosjektleder Marit Uthus som vil ha tilgang til datamaterialet som blir samlet inn.

- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil navn og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode eller anonymisert og fiktivt navn. Dette vil lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, på en egen forskningsserver.
- Alle opplysninger vil bli anonymisert, slik at det verken indirekte eller direkte er mulig å identifisere enkeltpersoner eller skole.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Lydopptaket vil slettes etter transkripsjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2021.

Etter dette vil intervjuet være anonymisert og alle personopplysningene vil være slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av disse
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernreglementet.

### **Hvor du kan finne ut mer**

Hvis du/dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudenter Kristin Dørum, Oda Sofie Engesbak eller Kristin Risheim (se kontaktinformasjon på neste side)
- Veileder Marit Uthus på e-post; [marit.uthus@ntnu.no](mailto:marit.uthus@ntnu.no), eller på telefon
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU



Hvis du/dere har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post; [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no), eller på telefon; 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Marit Uthus  
*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

Kristin Dørum, Oda Sofie Engesbak og Kristin Risheim  
*Studenter*

### Kontaktinformasjon

<b>Student</b>	<b>Telefon</b>	<b>E-postadresse</b>
Kristin Dørum		
Oda Sofie Engesbak		
Kristin Risheim		

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Elevenes selvbestemmelse i skolen”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i denne intervjuundersøkelsen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet “Elevenes selvbestemmelse i skolen”

### **Til elev (og foresatte)**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å vinne ny forskningsbasert innsikt i hvordan ulike aktører i skolen opplever og bidrar til økt selvbestemmelse for elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Det er viktig at dere som foresatte formidler informasjonen til barnet på en slik måte at barnet forstår hva deltakelse innebærer. Barnet må også få vite at det selv kan velge å trekke seg selv om foresatte har samtykket.

### **Bakgrunn og formål**

Vi er tre masterstudenter, ved navn Kristin Dørum, Oda Sofie Engesbak og Kristin Risheim. Vi har alle studert grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn ved NTNU, og studerer nå spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring (NTNU). Våren 2021 skal vi skrive masteroppgaver om elevers selvbestemmelse innenfor rammene av TIL-modellen (TIL-dagen). Disse masteroppgavene skrives under det overordnede prosjektet “Elevenes selvbestemmelse i skolen” med Marit Uthus som prosjektleder. Våre masteroppgaver vil herunder ha tre ulike fokus, henholdsvis «elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav», minoritetsspråklige elever og sosiale relasjoner i klasserommet. Målet med studiene vil være å vinne ny innsikt i hvordan lærere kan oppleve og bidra til økt selvbestemmelse for disse ulike elevgruppene.

Forespørselen til deg omhandler Kristin Dørum sitt fokus; minoritetsspråklige elever, altså elever med et annet morsmål enn norsk og samisk. Problemstillingen for studien er: Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige elever og deres lærere med elevmotivasjon, i lys av TIL-modellens tilrettelegging for selvbestemmelse?

Hvis du vil delta innebærer det et intervju der Kristin Dørum stiller deg spørsmål om dine erfaringer med å bestemme selv på TIL-dagen. I intervjuet vil vi be deg om å dele dine erfaringer med å være elev med et annet morsmål enn norsk, dine relasjoner til lærer og medelever, samt dine erfaringer med TIL-dagen og hvordan du synes det er å bestemme selv.

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I forbindelse med prosjektet ønsker vi å intervjuere elever om hvilke erfaringer de har med TIL-dagen. En av oss (Kristin Dørum) ønsker å snakke med minoritetsspråklige elever om deres erfaringer med TIL-modellen. Da du både snakker flere språk og har erfaring med TIL-dag, vil det være veldig verdifullt om du ønsker å delta i prosjektet.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Dersom du samtykker til deltakelse innebærer det at en av oss kommer til din skole og gjennomfører en samtale med deg i løpet av mars 2021. Samtalen vil skje på skolen i skoletiden, og vil vare i maksimum 30 minutter. Vi er ute etter dine tanker og opplevelser, og det vil ikke være noen riktige eller gale svar. Samtalen vil gjennomføres i henhold til gjeldende smittevernsrestriksjoner som følge av COVID-19.
- Under samtalen vil det tas notater og bli gjort et lydopptak som senere vil skrives om til tekst. Så fort dette er gjort, vil lydopptaket slettes.
- Om dere ønsker, kan både du og dine foresatte få se spørsmålene vi vil stille deg før selve samtalen. Da er det bare å ta kontakt.
- Som en del av denne studien vil vi også intervjuere kontaktlærer/læreren du har på TIL-dagen. Ved å samtykke, godkjenner du også at denne læreren kan uttale seg om dine erfaringer med å bestemme selv på TIL-dagen. Vi tar lydopptak og notater fra dette intervjuet også. Ved å samtykke, godkjenner du også at en av dine lærere kan fortelle om deg.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det betyr at du kan trekke deg uten at du trenger å tenke på ditt forhold til skolen eller læreren din, og samtalen med oss er ikke en del av den normale undervisningen.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet:

- Det er kun Kristin Dørum og prosjektleder Marit Uthus som vil ha tilgang til datamaterialet som blir samlet inn.
- For å sikre at ingen andre får tilgang til informasjonen om deg, vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode eller et anonymisert og fiktivt navn. Dette vil lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, på en egen forskningsserver.
- Alle opplysninger vil bli anonymisert. Det betyr at både du, dine medelever, lærere og skole blir gitt andre navn i studien, slik at det ikke er mulig å finne ut hvem du er eller hvilken skole du går på.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Lyddopptaket vil slettes etter transkripsjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2021. Etter dette vil intervjuet være anonymisert og alle personopplysningene vil være slettet.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av disse
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernreglementet.

## Hvor du kan finne ut mer

Hvis du/dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudenter Kristin Dørum, Oda Sofie Engesbak eller Kristin Risheim (se kontaktinformasjon nederst på siden)
- Veileder Marit Uthus på e-post; [marit.uthus@ntnu.no](mailto:marit.uthus@ntnu.no), eller på telefon
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU

Hvis du/dere har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post; [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no), eller på telefon; 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Marit Uthus  
*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

Kristin Dørum, Oda Sofie Engesbak og Kristin Risheim  
*Studenter*

## Kontaktinformasjon

Student	Telefon	E-postadresse
Kristin Dørum		
Oda Sofie Engesbak		
Kristin Risheim		

# Samtykkeerklæring

## Delen under skal utfylles av prosjektdeltaker:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevenes selvbestemmelse i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i denne intervjuundersøkelsen
- at min lærer kan gi opplysninger om meg, omhandlende TIL-dagen og selvbestemmelse

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Delen under skal utfylles av foresatte:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet «Elevenes selvbestemmelse i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at \_\_\_\_\_ har foresattes tillatelse til å delta i denne intervjuundersøkelsen

Jeg samtykker til at \_\_\_\_\_ sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

-----

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

## INTERVJUGUIDE - LÆRER

Målet med denne intervjuguiden er å gi forskeren en forståelse av lærerens erfaringer med å tilrettelegge for flerspråklige elever under TIL-dagen. Intervjuguiden er derfor utarbeidet med denne elevgruppen i tankene.

### INTRODUKSJON

- Takke for deltakelse.
- Informere om formål og ønske med samtalen; å få en beskrivelse og en forståelse av lærerens erfaringer med å tilrettelegge for minoritetsspråklige elever under TIL-dagen.
- Gjenta informasjon om taushetsplikt, anonymitet og retten til å trekke seg.
- Avklare taleopptak og hensikten med det.
- Minne om at det er lærerens erfaringer jeg ønsker å undersøke, både på godt og vondt, og at det derfor ikke er noen fasitsvar.
- Formidle at noen av spørsmålene kan være ganske detaljerte, og at det er fullt forståelig dersom han/hun ikke har mulighet til å svare på alle spørsmålene, det er jo tross alt mange elever læreren skal forholde seg til.
- Noen spørsmål før vi begynner?

### INNLEDENDE SPØRSMÅL

#### 1. Om læreren

- Kan du fortelle meg litt om deg selv og din bakgrunn i skolen? (alder, kjønn, utdanning og yrkeserfaring)
- Kan du fortelle om hva som gjorde at du valgte å jobbe som lærer?
  - Hva gir deg glede i arbeidet?
- Som lærer, hva tenker du er dine viktigste oppgaver overfor elevene?
  - *Faglig, sosialt, identitet*
  - Hvorfor er det viktig?
- Hva mener du elevene trenger for å bli ivaretatt på en god måte?
  - Hva blir særlig viktig for å ivareta minoritetsspråklige elever i overgangen fra mottaksklasse?
    - Blir de det? Hva trengs eventuelt for å få det til?



## HOVEDDEL

### 2. Om TIL-dagen

*Bakgrunnen for dette intervjuet, er i stor grad at du har erfaring med TIL-modellen i ditt klasserom ...*

- ... Hvordan vil du beskrive TIL-dagen til en lærer som enda ikke kjenner til den?
- Kan du fortelle om erfaringene dine med TIL-dag så langt?
  - Hvilke muligheter gir TIL-dagen? (for flerspråklige elever, likt/forskjellig fra andre elever?)
  - Hvilke utfordringer gir TIL-dagen? (for flerspråklige elever, likt/forskjellig fra andre elever?)
- Kan du fortelle noe om hvordan TIL-dagen planlegges?
  - Er det noe spesielt du må tenke på for *elev*en? (*Tilpasning av oppgaver, vanskelighetsgrad og mengde*)
  - Samarbeides det med andre lærere med tilknytning til *elev*en? (*Lærer i særskilt norsk/mottaksklasse/morsmålsopplæring*)
- Kan du beskrive lærerressursene i din klasse under TIL-dagen?
  - Hvordan bruker dere disse ressursene?
  - Hvordan fungerer dette? For deg/elevene?
- På hvilke måter erfarer du at TIL-dag gir muligheter for tilpassing og differensiering av oppgaver?
- Hvilke tanker har du rundt *struktur* i klasserommet?
  - Hvilken betydning har struktur for elevene, tror du?
  - Hva tenker du om TIL-dag, knyttet til struktur?
- Kan du fortelle meg om hvordan oppstarten av TIL-dagen pleier å være?
- Kan du fortelle meg om hvordan selve dagen pleier å være?
- Hvordan foregår vurderingen og avslutningen av TIL-dagen?

<b>Oppfølgingsspørsmål til de ulike fasene</b>
--

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Noe som fungerer godt/ ikke så godt?</li><li>- Hvorfor er det slik, tror du?</li><li>- Hva skal til?</li></ul> |
|--|

*Videre vil jeg stille deg spørsmål om din oppfatning av eleven og læringsfellesskapet han/hun er en del av.*

### 3. Læringsfellesskapet

- Hvordan opplever du det å undervise i denne klassen?
  - Likt/ulikt på TIL-dager fra vanlige dager? Fortell.
  - Hvorfor er det slik, tror du?
- Hvordan vil du beskrive klassen? (**Faglig**; *deltakelse, engasjement, initiativ, sosialt; atferd, raushet, aksept + læringsmiljø og elevmangfold + variasjoner i behov og læringsforutsetninger, både faglig og sosialt*)
  - Er dette likt/ulikt på TIL-dager? Fortell.
  - Hvorfor er det slik, tror du?
- På hvilken måte syns du læringsfellesskapet bidrar til at *eleven* får utvikle seg faglig/sosialt?
  - Ser du spesielle utfordringer/muligheter?
  - Er dette likt/ulikt på TIL-dager? Fortell.
  - Hvorfor er det slik, tror du?
- På hvilken måte bidrar *eleven* i læringsfellesskapet, syns du?
  - Er dette likt/ulikt på TIL-dager? Fortell.
  - Hvorfor er det slik, tror du?

### 4. Eleven

- Hvordan vil du beskrive *eleven* for en som ikke kjenner han/henne? (*interesser, motivasjon, trivsel, språkferdigheter, botid i Norge*)
  - Hvilke styrker har han/hun? (*faglig, sosialt*)
  - Hva trenger han/hun støtte til? (*faglig, sosialt*)
    - På hvilken måte får han/hun støtte til dette?
    - Hvordan reagerer han/hun på det?
  - Hvordan er organiseringen av opplæringen? (*er eleven i ulike klasser i ulike fag*)
- Hvordan vil du beskrive din relasjon til *eleven*?
  - Noe som fungerer godt? Hvorfor er det slik, tror du?
  - Noe som er utfordrende? Hvorfor er det slik, tror du?
  - Hvordan vil du beskrive kontakten mellom deg og eleven?
    - Hvem tar initiativ? Spør eleven om hjelp? Hvorfor er det slik, tror du?

- Er det noe i kommunikasjonen som er utfordrende? Hva tenker du om det?
- Hvordan tror du *eleven* ville beskrevet relasjonen deres?

### *Eleven på TIL-dagen*

- Hvordan vil du beskrive *eleven* under TIL-dagen? (*faglig, sosialt, atferd*)
  - Er det noe eleven mestrer godt på TIL-dagen?
  - Er det noe han/hun ikke mestrer så godt?
    - Hva trenger han/hun fra deg da, tenker du?
    - Hva gjør du?
    - Noe du ikke får gjort? Hvorfor er det slik?
    - Hva skal til?
- Opplever du at *eleven* trives på TIL-dagen?
  - Hvis ikke; hva tenker du om det?
  - Hva gjør du da?
  - Hva skal til, tenker du?
- Fortell meg om *eleven*, slik du oppfatter han/hun ved oppstart på TIL-dagen?
  - Oppfølgingsspørsmål.
    - Gir *eleven* uttrykk for at han/hun selv tror han/hun vil klare dagens oppgaver?
      - Hvorfor, hvorfor ikke? Hva skal til for at han/hun gjør det, tror du?
- Fortell meg om *eleven*, slik du oppfatter han/hun gjennom selve arbeidsdagen? (*arbeidsinnsats, initiativtaking og deltakelse, motivasjon*)
  - Oppfølgingsspørsmål.
    - Hvordan oppfatter du eleven i samarbeid med andre elever? Fortell.
    - Hvordan oppfatter du eleven når han/hun får bestemme selv? (*friminutt, pauseoppgaver, rekkefølge*)
- Fortell meg om *eleven*, slik du oppfatter han/hun i vurderings- og avslutningsfasen av TIL-dagen?
  - Oppfølgingsspørsmål.

#### **Oppfølgingsspørsmål til de ulike fasene**

- Hva gjør *eleven*?
- Hva får *eleven* til, slik du ser det?
- Er det noe som er vanskelig?
- Hva gjør *eleven* da?
- Hva gjør du da? Noe mer du kunne gjort?
- Hva skal til?

Videre vil jeg gå inn på temaene selvbestemmelse og tilhørighet. Jeg er veldig interessert i hvordan det oppleves for deg å legge til rette for disse momentene i undervisningen din – da særlig med fokus på flerspråklige elever/eleven.

## 5. Selvbestemmelse

- På hvilken måte får elevene mer selvbestemmelse under TIL-dagen?
  - Er det noe de ikke får bestemme selv?
    - Hvorfor?
- Er det variasjon i hva de ulike elevene får bestemme selv under TIL-dagen?
  - Kan du gi noen eksempler?
  - Hvorfor er det sånn, tenker du?
- Hvilke forhold tar du høyde for når du legger til rette for selvbestemmelse for *eleven*? (*personlige egenskaper, språk, faglig nivå, sosialt*)
  - Er dette andre forhold enn for øvrige elever?
- Opplever du at det er noe som er enkelt for *eleven* å bestemme selv?
  - Hvorfor er det slik, tror du?
  - Hva gjør *eleven* da?
  - Hva gjør du da?
- Opplever du at det er noe *eleven* har utfordringer med å bestemme selv?
  - Hvorfor er det slik, tror du?
  - Hva gjør *eleven* da?
  - Hva gjør du da? Noe mer du kunne gjort?
  - Hva skal til?
- Kan du beskrive hvordan du tror det er for eleven å få positive erfaringer med å bestemme selv på TIL-dagen?
  - Hvordan kommer de til syne?
- Kan du beskrive hvordan du tror det er for eleven å få negative erfaringer med å bestemme selv på TIL-dagen?
  - Hvordan kommer de til syne?
- Hva tenker du er viktig at lærere vet noe om når de skal støtte elever til å ta egne valg og bestemme selv i læringsaktivitetene i skolen?

- Føler du at du har nok kompetanse selv?
- Hvis ikke; hva skulle du gjerne lært mer om?
- Nå har du jo fortalt litt om hvordan du legger til rette for at elevene tar egne valg og bestemmer selv på TIL-dag. Kan du si litt om dette er likt eller forskjellig fra en vanlig skoledag? Hvorfor er det slik, tror du?
  - Hva får de bestemme selv?
  - Er det noe elevene har lyst til å bestemme selv, som de ikke får bestemme selv?
    - Hva/hvorfor?
- Av hvilken betydning er det for elevene å få erfaringer med å ta egne valg og bestemme selv, synes du?
  - Opplever du at det er viktigere for noen elever enn andre? (*allerede oppøvede evner, personligheter – søker bekreftelse, familieforhold etc.*)

## 6. Tilhørighet

- Opplever du at *eleven* trives på skolen? I klassen?
  - Er dette likt/ulikt på vanlige dager og TIL-dager?
- Hvordan vil du beskrive *eleven* sin relasjon til de andre i klassen?
  - Er dette likt/ulikt på vanlige dager og TIL-dager?
  - Har denne endret seg siden han/hun først kom inn i klassen? På hvilken måte?
- Hvordan opplever du *eleven* i samspill med sine medelever?
  - Hva fungerer godt?
  - Hva kan være utfordrende?
  - Er dette likt, eller endres det under TIL-dagen? Hvordan?
- Hva er viktig for *eleven* i hans/hennes relasjon til sine medelever, tenker du?
  - Er dette likt/ulikt på vanlige dager og TIL-dager?
- Hva tenker du er viktig at lærere vet noe om når de skal støtte flerspråklige elevers opplevelse av å høre til i en skolekontekst?
  - Føler du at du har nok kompetanse selv?
  - Hvis ikke; hva skulle du gjerne lært mer om?
- Hvilke erfaringer har du med å legge til rette for at flerspråklige elever/*eleven* opplever å høre til i klassen?

- Hva skal til for at han/hun opplever å høre til, tenker du?
- På hvilken måte har språket betydning for *elevens* opplevelse av å høre til, tenker du?

#### OPPSUMMERING

- Vi nærmer oss slutten for intervjuet, har du noen innspill eller tanker du ønsker å trekke fram?
- *Oppsummere samtalen*

#### DEBRIEF

- *Hvordan var denne opplevelsen for deg?*
- *Er det i orden at jeg tar kontakt om jeg skulle lure på noe mer? Skulle du komme på noe en senere, må du gjerne ta kontakt.*
- Takke for tiden og for deltakelsen.

## INTERVJUGUIDE – ELEV

Målet med denne intervjuguiden er å gi forskeren innblikk i elevers erfaringer under TIL-dagen. Denne intervjuguiden er ment for samtaler med flerspråklige elever, og spørsmålene vil derfor være rettet mot denne elevgruppen.

### INTRODUKSJON

*Hei, «navn». Så fint at du har lyst til å prate med meg, det betyr mye for meg! Som du vet, skal jeg denne våren skrive en oppgave om hvordan elever og lærere synes det er å ha TIL-dag, og jeg trenger derfor din hjelp. Mens vi prater kommer jeg til å ta opp samtalen vår med denne lydopptakeren, slik at jeg kan høre på det vi snakker om. Det jeg tar opp på lyd og skriver ned, er det kun du, jeg og Marit som får lov til å høre på og lese. Når jeg senere skriver ned hva vi har pratet om, kommer jeg til å endre navnet ditt, slik at ingen vil vite at det er du som har sagt det.*

*Når vi nå skal snakke sammen, kommer jeg til å stille noen spørsmål som jeg ønsker at du svarer på så godt du kan. Du kan ta deg god tid til å svare, og om det er noen spørsmål du ikke vil svare på, så sier du det. Jeg tenkte vi kunne snakke litt om hvordan du trives på skolen, om TIL-dagen, om hvordan du synes det er å kunne snakke flere språk og om skolearbeidet du gjør. Vi skal også snakke litt generelt om klassekameratene dine, men for at ingen skal vite hvem du prater om, må du ikke si navnene deres. Det er helt greit om du trenger en pause underveis, da er det bare å si ifra. Helt til slutt, vil jeg si at det ikke finnes noen riktige eller gale svar på spørsmålene jeg stiller. Jeg ønsker nemlig å vite hvordan akkurat du synes det er å ha TIL-dag, og det er det du som vet aller best.*

*Har du noen spørsmål før vi setter i gang?*

### INNLEDENDE SPØRSMÅL

#### **1. Elevens bakgrunn**

*Jeg vil gjerne starte med å stille noen spørsmål som gjør at jeg blir litt bedre kjent med deg, dine interesser og hvordan du har det på skolen.*

- Kan du fortelle meg litt om deg selv?
  - Hvor gammel er du?

- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Har du noen søsken?
- Hvor lenge har du gått her på skolen?
- Hva tenker du om å være på skolen?
  - Hva liker du best med skolen? Hvorfor det, tror du?
  - Er det noe du ikke liker så godt med skolen? Hvorfor det tror du?
  - Hvilke fag liker du best? Dårligst?
  - Hva syns du er lett på skolen?
  - Hva syns du er vanskelig?
- Har du noen tanker om hva du vil jobbe med når du blir voksen?

## HOVEDDEL

### 2. Språk

*Jeg tenkte vi kunne snakke litt om språk; hvilket språk dere snakker hjemme og hvordan det er for deg å kunne flere språk når du er på skolen.*

- Hvilket språk prater dere hjemme?
  - Er det noen andre i familien din som kan snakke norsk?
- Hvordan er det å være elev i skolen med et annen morsmål enn norsk?
  - Hvorfor er det slik, tenker du?
  - Hva syns du om det?
  - Er det noe som blir litt ekstra vanskelig/litt lettere?
  - Hva syns du om det?
- Hva syns du om å lære norsk? (*lett, vanskelig, kjedelig, morsomt osv.*)
  - Hvorfor det?
  - Hva skal til?
  - Prater du mye norsk utenfor skolen?
- Har du noen gang opplevd å ikke få til leksene eller oppgaver i timen på grunn av språket? Fortell.
  - Hva gjør du da?
  - Hva gjør læreren?
  - Hva skal til?
- Hender det at læreren eller noen i klassen sier noe du ikke forstår? Fortell.



- Hva gjør du da?
- Hva gjør læreren/medeleven?
- Hva syns du om det?
- Hva skal til?

### 3. Relasjoner til medelever og lærer

*Jeg vil nå stille deg noen spørsmål om hvordan du har det i klassen, med medelevene dine og læreren din.*

- Hva betyr det å være en venn, tenker du?
- Hvordan har du det i klassen (du er i til vanlig)?
  - Hvorfor er det slik, tror du?
  - Hva skal til?
- (Hvordan har du det i klassen du er i under TIL-dagen?)
  - (Hvorfor er det slik, tror du?)
  - (Hva skal til?)
- (Hvordan er det å være i denne klassen i forhold til i den klassen du er i til vanlig?)
- Er det noen ganger (enten i spesielle fag, eller i arbeid med visse oppgaver) at du føler at du kan hjelpe medelevene dine?
  - Kan du huske en gang hvor du kunne hjelpe?
- Hvis noe er vanskelig eller om du lurer på noe, føler du at du kan spørre noen i klassen om hjelp?
  - Kan du huske en gang hvor du spurte noen i klassen om hjelp?
    - Husker du hva du tenkte da?
    - Husker du flere ganger du ba om hjelp? Fortell.
- Er det noen i klassen du heller ønsker å jobbe med enn andre?
  - Hvorfor det, tror du?
- Hender det noen ganger at du har lyst til å si noe i klassen, men så lar du være?
  - Kan du gi meg et eksempel?
  - Hvorfor er det slik, tror du?
  - Hva skal til?
- Hvordan har du det i friminuttene? Hva liker du å gjøre?
  - Er det noen andre som gjør det samme?

- Er det noen du kjenner som også gjør det? Er de fra klassen din? Er dere venner? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Kan du fortelle meg litt om læreren din?
  - Hva liker du best med læreren din?
  - Er det noe du ikke liker så godt?
- Hvordan er læreren din mot deg, syns du?
- Føler du at du kan spørre læreren din om hjelp?
  - Kan du huske en gang du ba om hjelp? Fortell.
    - Husker du hva du tenkte da?
    - Husker du flere ganger du ba om hjelp? Fortell.
  - Får du den hjelpen fra læreren som du ønsker deg?
- Hender det at læreren kommer bort til deg uten at du har bedt om hjelp? Fortell.
  - Hva syns du om det?
  - Hvorfor er det slik, tror du?

#### 4. TIL-dagen

*Jeg er jo som sagt litt nysgjerrig på hvordan du syns det er å ha TIL-dag, så kanskje vi kan prate litt mer om det?*

- Hva tenker du om å ha TIL-dag?
  - Hva liker du best med TIL-dagen?
    - Hva er det som gjør dette så bra?
  - Er det noe du ikke liker så godt med TIL-dagen?
    - Hvorfor det, tror du?
    - Hva skal til?
  - Er det noe du synes er vanskelig å få til på TIL-dagen? (*oppgavenes vanskegrad, mengde oppgaver, planlegge, jobbe selvstendig, 1. og 2. pri. oppgaver, konsentrasjon, bestemme selv, passe tiden, samarbeid, vurdere eget arbeid*)
    - Hva gjør du da?
    - Noe annet du kunne gjort?
    - Hva gjør læreren din?
    - Hva syns du om det?
  - Er det noe du synes er enkelt med TIL-dagen? Hvorfor er det slik, tror du?

- Hvilke typer oppgaver liker du best på TIL-dagen?
  - Hvorfor liker du disse oppgavene best?
  - Hvordan har du det inni deg når du gjør disse oppgavene?
- Er det noen typer oppgaver du ikke liker så godt med TIL-dagen?
  - Hvorfor liker du ikke disse oppgavene så godt?
  - Hvordan har du det inni deg når du gjør disse oppgavene?
- Hender det at læreren kommer bort til deg uten at du har bedt om hjelp på TIL-dagen?
  - Hva syns du om det?
  - Hvorfor er det slik, tror du?
- Synes du at læreren har mer eller mindre tid til deg på TIL-dagen?
- Hva er nytt med TIL-dag for deg, i forhold til hva du har opplevd tidligere?
  - Hva tenker du om det?

## 5. Selvbestemmelse

- Hva får du bestemme selv **de andre dagene** på skolen? Fortell.
- Er det noe du har lyst til å bestemme, som du ikke får bestemme selv? Hva/hvorfor?
- Hvor mye syns du at barn skal få bestemme, når de er på skolen? Hvorfor?
- Er det noe barn ikke kan få bestemme selv? Hvorfor?
  
- Opplever du at det er du eller læreren bestemmer på **TIL-dagen**? Hva syns du om det?  
Bra/ikke bra?
- Hva bestemmer læreren?
  - Hvorfor bestemmer hun det, tror du? Hva syns du om det?
  - Er det noe mer læreren bestemmer?
  - Hvordan har du det inni deg når læreren bestemmer ting for deg? Hvorfor er det slik, tror du?
- Hva bestemmer du på TIL-dagen?
  - Hvorfor bestemmer du det, tror du? Hva syns du om det?
  - Er det noe mer du bestemmer selv?
  - Hvordan har du det inni deg når du bestemmer selv? Hvorfor er det slik, tror du?
- Er det noe du synes er lett å bestemme selv? Fortell.
  - Hvorfor er det slik tror du?

- Hva gjør du da?
- Hvorfor gjør du det tror du?
- Hva tenker du da?
- Er det noe du synes er vanskelig å bestemme selv? Fortell.
  - Hvorfor er det slik tror du?
  - Hva gjør du da?
  - Hvorfor gjør du det tror du?
  - Hva tenker du da?
  - Blir det lettere eller vanskeligere å bestemme selv da?
- Merker læreren din hvis du synes det er vanskelig å bestemme selv, tror du? Ev hvorfor ikke? Ev hvordan da?
- Hva gjør læreren din hvis han merker at du synes noe er vanskelig å bestemme på til dagen?
  - Hvorfor gjør hun det, tror du?
  - Er det flere ting hun gjør? Hvorfor?
  - Er det noe du skulle ønske at læreren din kunne gjort, når du syntes det ble vanskelig å bestemme selv?
- Hvordan er det å få utdelt arbeidsplanen på TIL-dagen? Fortell.
  - Hva tenker du på?
  - Lett/vanskelig? Hvorfor er det slik tror du?
- Hvordan er det å planlegge rekkefølgen på oppgavene dine på TIL-dagen? Fortell.
  - Hva tenker du på?
  - Lett/vanskelig å planlegge? Hvorfor er det slik tror du?
  - Alene/sammen med andre/hjelp fra læreren? Hva tenker du om det?
  - Hva starter du med? Hvorfor?
- Hvordan er det å jobbe med oppgaver på TIL-dagen? Fortell.
  - Hva tenker du på?
  - Lett/vanskelig å jobbe? Hvorfor er det slik tror du?
  - Hvordan er det å jobbe alene/sammen med andre? Hvorfor er det slik tror du?
  - Hva gjør du/rekkefølge? Hvorfor?
  - Hva tenker du når du er ferdig med 1. pri. oppgaver? Hva gjør du etterpå?  
(Friminutt, pauseoppgaver, 2. pri oppgaver)
- Hvordan er det å samarbeide med andre elever? Fortell.

- Hva tenker du på?
- Lett/vanskelig? Hvorfor er det slik tror du?
- Bestemmer dere like mye, eller er det noen som bestemmer mer? Hva tenker du om det?
- Hva er viktig for deg når du skal jobbe med andre?
- Hvordan synes du det er å bestemme selv når du skal ha friminutt eller gjøre pauseoppgaver? Fortell.
  - Hva tenker du på?
  - Lett/vanskelig? Hvorfor er det slik tror du?
  - Når bruker du å gjøre disse oppgavene på TIL-dagen?
- Hvordan er det å vurdere arbeidet ditt på TIL-dagen?
  - Hva tenker du på?
  - Lett/vanskelig? Hvorfor er det slik tror du?
  - Har det hendt at du ikke vurderer riktig? Hvorfor er det slik tror du? Hva skal til for at du skal vurdere riktig da?
- Hva skal til for at du er fornøyd på TIL-dagen? Blir du ofte fornøyd? Hvorfor/hvorfor ikke?

## 6. Historier

*Til slutt tenkte jeg at vi kunne snakke litt rundt andre elevers opplevelser med TIL-dagen. Jeg vil derfor fortelle deg et par historier, som jeg tenkte vi kunne snakke litt rundt.*

1) Laila er 13 år og går på 7. trinn. En gang i uka har de TIL-dag i klassen hennes. Disse dagene går Laila til skolen med en vond følelse i magen. Hun syns det er vanskelig å planlegge hele dagen ut fra arbeidsplanen, og føler at hun må be læreren om hjelp hele tiden. Etter en stund slutter Laila å be læreren om hjelp. Laila blir sittende stille og se på planen, uten å gjøre noe som helst.

- Hvordan er det for Laila tror du?
- Hva tenker du om at Laila blir lei seg når hun ikke klarer å komme i gang på TIL-dagen? Hvorfor har hun det slik tror du?
- Hva tenker du om at Laila slutter å be om hjelp?
  - Hvorfor gjør hun det, tror du?

- Kunne hun gjort noe annet?
- Er det noe læreren kan gjøre for å hjelpe Laila?
- Er det noe Laila selv kan gjøre?
- Er det noe de andre elevene kan gjøre?

Etter fortellingen: Har du noen gang opplevd noe lignende som Laila?

Hvis ja:

- Kan du fortelle meg om hvordan det var for deg?

- Hva gjorde du?

- Er det noe annet du kunne gjort?

- Hva gjorde læreren?

- Er det noe mer læreren kunne gjort?

- Hva gjorde medelevene?

- Er det noe mer de kunne gjort?

Hva tenker du er den beste løsningen?

**2)** Lucas er 12 år og går på 7. trinn. Han synes TIL-dag er den beste dagen i uka. Andre dager kan det være vanskelig å forstå alle ordene i oppgavene, hans syns det går litt for fort, men på TIL-dag føler han at forstår masse. Venninnen til Lucas, Sara, syns det er litt vanskeligere å forstå oppgavene. Siden de ofte gjør de samme oppgavene, pleier Sara å spørre Lucas om hjelp på TIL-dagen. Dette syns læreren er veldig fint.

- Hvorfor er det lettere for Lucas å forstå oppgavene på TIL-dag, tror du?
- Hvordan er det for Sara å ikke forstå oppgavene, tror du?
- Hva tenker du om at Sara spør Lucas om hjelp?
  - Hvorfor gjør hun det, tror du?
  - Er det noe annet hun kan gjøre?
  - Er det noe læreren kan gjøre for å hjelpe Sara?
- Hva tenker Lucas om å hjelpe Sara, tror du?

Etter fortellingen: Har du noen gang opplevd noe lignende som Lucas eller Sara?

Hvis ja:

- Kan du fortelle meg om hvordan det var for deg?

- Hva gjorde du?

- Er det noe annet du kunne gjort?

- Hva gjorde læreren?

- Er det noe mer læreren kunne gjort?

- Hva gjorde medelevene?

- Er det noe mer de kunne gjort?

Hva tenker du er den beste løsningen?

#### OPPSUMMERING

- Vi har jo snakket om både ... (*Oppsummere samtalen*)
- Siden vi nærmer oss slutten på samtalen, lurer jeg på om det er noe du har lyst til å fortelle mer om, eller om det er noe du lurer på? (*Enten om noe vi har pratet om, eller om prosjektet.*)

#### DEBRIEF

- *Hvordan var det å ha denne samtalen, synes du?*
- *Skulle du komme på noe senere, enten om du har noen spørsmål eller kommer på noe du vil si, så er det bare å ta kontakt med meg.*
- *Tusen takk for at tiden din og at du ville prate med meg, du har vært til stor hjelp!*

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Elevenes selvbestemmelse i skolen

### Referansenummer

435104

### Registrert

29.01.2021 av Marit Uthus - marit.uthus@ntnu.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Uthus, marit.uthus@ntnu.no, tlf: 92650438

### Type prosjekt

Forskerprosjekt

### Prosjektperiode

01.02.2021 - 31.12.2021

### Status

03.03.2021 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 03.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.03.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å



melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger samt særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse frem til 31.12.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil behandle personopplysninger om elever og lærere. Elev og lærer vil også uttale seg om hverandre. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foresatte samtykker sammen med elevene.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles videre til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Det er opplyst om at det skal behandles personopplysninger på privat utstyr i forbindelse med prosjektet, da tre masterstudenter utfører datainnsamlingen. Det må avklares at dette er i tråd med NTNU sine interne retningslinjer.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 7: Transkripsjonsnøkkel

<b>Transkripsjonsnøkkel (tegnforklaringer til transkripsjonene)</b>	
, (komma)	Kort pause i ytring
... (ellipse)	Lengre pause i ytring
. (punktum)	Tilsynelatende ferdig ytring
- (tankestrek)	Overlappende tale eller avbrutt ord
--- (tre bindestreker)	Uhørbar tale
«» (sjevroner)	Sitatstemme
Ord i kursiv	Betoning
[Navn]	Anonymisering av navn på sted/person
() (parentes)	Handling
<> (krokodillegap)	Den andre deltakerens uttalelse

