

## Sammendrag

Temaet for denne studien er spesialpedagogenes erfaringer i praktisering av TIL-modellen, en praktisk didaktisk modell som har til hensikt til å bidra til tilpasset opplæring og fremme selvregulering hos elever med generelle lærevansker (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Eleven som aktiv deltaker i egen læringsprosess som kalles selvregulert læring, og læreren som veileder i denne prosessen, har vært et vektlagt område innenfor det pedagogiske feltet i Norge de siste årene. Det er et stadig fokus på at alle elever må oppleve mestring og inkludering, og selvregulert læring beskrives som sentralt for å oppnå mestring, oversikt og refleksjon over egen læringsprosess hos elever (Meld. St. nr.21, 2016-2017). Det er imidlertid lite forskning i Norge på selvregulering for elever med ulike særskilte behov. Derfor er formålet med studien her å vinne ny innsikt i spesialpedagogenes erfaringer, tanker og refleksjoner knyttet til TIL-modellens muligheter og utfordringer for utvikling av selvregulering for elever med generelle lærevansker.

Temaet i studien har blitt belyst ut fra følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering hos elever med generelle lærevansker på forsterket avdeling?*

Med bakgrunn i analyse og tolkning opp mot studiens teorigrunnlag viste ett av studiens funn at selvregulert læring for elever med generelle lærevansker forutsetter at spesialpedagogene inntar en rolle og praksis i balanse mellom nærhet og avstand til eleven. Innenfor rammen av TIL-modellen får spesialpedagogene mulighet til å erfare og reflektere over behovet for denne balansen i egen rolleutforming og praksis, som en forutsetning for selvregulert læring. Dette gjør at de stadig justerer rollen sin til å bli mest mulig optimal i spennet mellom nærhet og avstand til elevene der læringen foregår gjennom praksiserfaring og refleksjon i team. Et annet sentralt finn er at inkluderende læringsmiljø stimulerer selvregulert læring, og dermed at helsefremmende inkludering er en viktig ramme for selvregulert læring.

Studiens funn viser videre til at spesialpedagogene trenger å få innta rollen som agenter i egen profesjonsutøvelse, som en forutsetning for at de skal kunne ta i bruk TIL-modellen og tilpasse den for selvregulering for elever med generelle lærevansker. Studiens funn er således i samsvar med Uthus (2014) sitt funn om at det er i sammenheng med at spesialpedagogene må samarbeide med hverandre og finne en balanse i sin profesjonsutøvelse slik at de kan være tett på elevene, men samtidig ha tilstrekkelig avstand til dem, nettopp for å støtte opp om at elevene får så mye positive opplevelser av tilhørighet og mestring som mulig. Samarbeidet i spesialpedagogisk team, danner

grunnlag for økt samhandling mellom spesialpedagogene, og dermed også en utvidet ramme for tilhørighet mellom spesialpedagoger og elever, og mellom elevene innenfor rammen av TIL-modellen. Inkluderende læringsmiljø stimulerer selvregulert læring og selvregulert læring fremmer i sin tur inkluderende miljø. I en slik sammenheng utleder studien en implikasjon om at selvregulert læring og inkludering er to gjensidig viktige satsningsområder i opplæringen for elever med generelle lærevansker.

## Forord

Selvregulert læring foregår gjennom hele livet for et hvert menneske på jorda. Det er gjennom tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse at mestringsmuligheter for å oppnå det i livet som du drømmer om vokser. Selvregulert læring er en nøkkel til suksess i livet og derfor det er viktig å trene elever på skolen i dette. Høy utdanning preget av selvregulert læring og masteroppgaven er toppen av selvregulering for enhver student. Arbeidet under masteroppgaven var krevende, lærerik, og spennende da jeg selv trengte å utvikle min selvregulering for å oppnå mål innen forskning. Jeg fikk muligheter å se min egen prosess gjennom teorien jeg skrev om.

Som lærer i samfunnsfag og IKT fra Latvia, fikk jeg gjennom de to årene med undervisning på NTNU, mulighet til å utvide min forståelse i pedagogikk og spesialpedagogikk. For mine nye kunnskaper i spesialpedagogisk, må jeg si takk til dyktige og engasjerte forelesere som endret mitt syn på mange ting innen faget pedagogikk. Spesiell takk til Torill Moen og Lena Haller Buseth. Det var ikke bare deres forelesninger som var spesielt viktige for meg, deres medmenneskelighet og dype menneskekunnskap føltes godt. Tusen takk til mine medstudenter som har bidratt til at jeg i dag er faglig tryggere enn da jeg startet. Takk også til mine informanter i undersøkelsen som ved sin åpenhet har bidratt til å kaste lys over temaet jeg er svært interessert i. Jeg mener at dere gjør et veldig nyttig og banebrytende pedagogisk arbeid som påvirker deres elevers fremtid. Jeg har en stor respekt for den jobben dere gjør og føler meg ansvarlig for at deres arbeid skal bli videreformidlet og spredt ut til det pedagogiske miljøet gjennom min masteroppgave. En spesiell takk til min veileder, Marit Uthus og hennes tillit til at jeg kunne bidra med utdypning av hennes forskning innen mitt forskningsfelt. Hennes velvillighet til å knytte kontakt med spesialpedagogene hun selv veiledet i utprøving av TIL-modellen i hennes forskning, har vært avgjørende i min forskning. Uten henne hadde denne masteroppgaven vært en umulighet. Hun har hatt en form på veiledningen som har passet meg perfekt. Hennes konkrete tilbakemeldinger og særlig spørsmålene, der hun gav meg muligheter til selv å finne sannheter, har åpnet dører til ny kunnskap og har drevet meg framover i prosessen mot en ferdig masteroppgave. Jeg er veldig takknemlig for hennes tålmodighet og støtte i det norske språket da min oppgavegjennomføring skjedde parallelt med utdypning i norskkunnskap. Takk for all hjelp og alle gode råd! Jeg er også veldig takknemlig for Tatiana Gudkova sin støtte og hjelp gjennom disse to årene med muligheter for diskusjon om undervisningstemaet. Stor takk til familien. Takk for at dere tålmodig har holdt ut med meg som student disse årene. Uten deres velvilje og støtte hadde dette studiet ikke latt seg gjennomføre. Til slutt, en stor takk til min far. Det er han som svarte tålmodig på mine spørsmål i barndommen. Min far har lært meg å se ting i

dybden, støttet meg moralsk og materielt i mitt ønske om å studere videre. Jeg vet at grunnlaget for alle mine høyere utdannelse og denne masteroppgaven la faren min i barndommen.

Jeg ser fram til å benytte min kunnskap og erfaring som jeg har fått gjennom masteroppgaven og håper den gir nytteverdi til deg som leser den!

Trondheim, november 2017

*Irina Føll*

## Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Studiens teorigrunnlag</b> .....	<b>2</b>
2.1 Elever med generelle lærevansker.....	2
2.2 Spesialpedagogiske tiltak og perspektiver for elever med generelle lærevansker.....	4
2.3 Selvregulert læring.....	6
2.4 Tidligere forskning på selvregulert læring.....	7
2.5 TIL-modellen.....	9
2.6 Agent i eget liv og mestringsforventning.....	10
2.7 Selvbestemmelsesteori .....	11
2.8 Spesialpedagoger som agenter i egen profesjonsutøvelse .....	12
<b>3 Forskningsmetode</b> .....	<b>13</b>
3.1 Kvalitativ forskning.....	13
3.2 Utvalg og presentasjon av deltakere.....	14
3.3 Observasjon som metode.....	16
3.4 Gjennomføring og bearbeiding av observasjonen.....	17
3.5 Intervju som metode.....	18
3.6 Utforming av intervjuguide.....	19
3.7 Gjennomføring av intervju.....	20
3.8 Transkripsjonen.....	22
3.9. Analyseprosessen .....	22
3.9.1 Analyse av observasjonsdata.....	22
3.9.2 Analyse av intervjudata.....	23
4.0 Kvalitet i forskningen .....	25
4.1 Etske betraktninger .....	28
<b>4 Resultater av studien</b> .....	<b>29</b>
4.1 Presentasjon av TIL-modellen.....	30
4.1.1 Spesialpedagogenes beskrivelser av TIL-modellen.....	30
4.1.2 TIL-timen på forsterket avdeling .....	31
4.2 Ny spesialpedagogisk rolle og praksis .....	36
4.2.1 <i>Utvidet støtte i spesialpedagogisk team</i> .....	36
4.2.2 <i>Ny rolle for spesialpedagogen i balanse mellom nærhet og avstand til eleven</i> .....	37
4.2.3 <i>Planlegging for selvregulering</i> .....	39
4.2.4 <i>Ny rolle for spesialpedagogen for selvregulert læring</i> .....	40

4.3 Nye erfaringer for elever med generelle lærevansker .....	42
4.3.1 <i>Nye erfaringer med elevens muligheter for selvregulering</i> .....	42
4.3.2 <i>Nye erfaringer med elevenes utfordringer med selvregulering</i> .....	43
4.3.3 <i>Selvregulering og nye muligheter for elevsamarbeid og tilhørighet</i> .....	46
<b>5 Oppsummering og drøfting.....</b>	<b>48</b>
5.1 Ny spesialpedagogisk rolle og praksis .....	49
5.2 Nye erfaringer for elever med generelle lærevansker .....	53
5.3 Avsluttende kommentar og konklusjon .....	58
5.4 Studiens implikasjoner.....	59
<b>Literaturliste.....</b>	<b>61</b>
Vedlegg 1: TIL-modellen.....	67
Vedlegg 2: Vurderingsskjema TIL-modellen.....	68
Vedlegg 3: Kvittering og tillatelse fra NSD på prosjektet «Elevens motivasjon og trivsel på skolen».....	69
Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkebrev til lærerne fra Marit Uthus.....	71
Vedlegg 5: Informasjons- og samtykkebrev til foreldre fra Marit Uthus.....	73
Vedlegg 6: Kvittering og tillatelse fra NSD for forskningsstudien.....	75
Vedlegg 7: Informasjons- og samtykkebrev til lærerne.....	76
Vedlegg 8: Informasjons- og samtykkebrev til foreldre.....	78
Vedlegg 9: Observasjonsskjema.....	79
Vedlegg 10: Deltakernes posisjoner i løpet av observasjon.....	82
Vedlegg 11: Intervjuguide for spesialpedagoger.....	83
Vedlegg 12: TIL-modell på forsterket avdeling som praktiserte i begynnelsen.....	86
Vedlegg 13: TIL-modell på forsterket avdeling utfylt.....	87
Vedlegg 14: TIL-modell på forsterket avdeling utfylt.....	88
Vedlegg 15: Elevarbeidsplan.....	89
Vedlegg 16: Vurderings sett.....	90
Vedlegg 17: Samarbeidsoppgave.....	91

## 1 INLEDNING

Dette masterprosjektet har blitt gjennomført innenfor rammene av prosjektet «Elevens motivasjon og trivsel i skolen» som omhandler elevens motivasjon og trivsel i skolen gjennom praktiseringen av den praktisk-didaktiske TIL-modellen (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Min masteroppgave har temaet

*Selvregulering hos elever med generelle lærevansker på forsterket avdeling, innenfor rammen av TIL-modellen.*

Eleven som aktiv deltaker og læreren som veileder i denne prosessen som kalles selvregulert læring (self-regulated learning), er veldig sentral i internasjonal forskning og er også mer vektlagt innenfor det pedagogiske feltet i Norge de siste årene.

I Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), står det skrevet, at elever i den norske skolen skal utvikle ferdigheter i refleksjon over egen læringsprosess. I St. Meld. nr.16 (2006-2007) vektlegges at elevene har medvirkning i sin egen læringsprosess. I Meld. St. nr.21(2016-2017) står at alle elever må oppleve mestring og inkludering, og selvregulert læring beskrives som sentralt for å oppnå mestring, oversikt og refleksjon over egen læringsprosess hos elever.

Selvregulering som fenomen kan forstås ut fra sosial-kognitiv teori (Bandura,1986) om «human agency», som handler om at mennesket selv har evne til å være agenter i egne liv, og selv har stor påvirkning på sin egen utvikling. Bandura (2006) presiserte begrepet «self-efficacy» ved at eleven har troen på seg selv og sine egne evner til å organisere handlinger for å løse konkrete oppgaver. Deci og Ryan (2000) utviklet teorien om selvbestemmelse (The Self-determination theory). De undersøkte indre og ytre former av motivasjon, og hevder at indre motivasjon handler om å oppleve tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse. Skaalvik og Skaalvik (1988, 1996, 2013) utarbeidet en modell for selvregulert læring som er basert på modeller for selvregulert læring fra Barry Zimmerman (2002) og Paul Pintrich (2000). TIL-modellen er en praktisk-didaktisk modell som omhandler: struktur og oversikt, differensiering, samarbeid og deltakelse, elevmedvirkning og selvregulering, samt vurdering for læring (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013).

Særegne trekk i min studie er at jeg fokuserer på selvregulert læring på forsterket skoleavdeling hos elever med generelle lærevansker. Det er gjort mye forskning om selvregulering hos elever med lærevansker (learning disabilities) i hele verden. Det er lite forskning om selvregulering i Norge. Nærmest mitt forskningsfelt kan nevnes Sagen og Ytterhus (2014) sin forskning «Self-determination of pupils with intellectual disabilities in Norwegian secondary school». Denne forskningen om selvbestemmelse, har dog ikke selvregulert læring knyttet til elevenes skolefaglige aktiviteter i

fokus. Formålet med prosjektet er å få en bedre forståelse av spesialpedagogens erfaringer med TIL- modellens tilrettelegging for selvregulering hos elever med generelle lærevansker. Hvilke erfaringer har en spesialpedagog med tanke på elevens behov i så måte? Med utgangspunkt i dette har jeg utviklet følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering hos elever med generelle lærevansker på forsterket avdeling?*

For å få svaret på denne problemstillingen, intervjuet jeg tre spesialpedagoger som jobber på forsterket avdeling og som prøver ut TIL-modellen stilt ovenfor elever med generelle lærevansker.

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I oppgavens første kapittel har jeg beskrevet bakgrunnen for studien, hensikten med den og presentert studiens problemstilling. I kapittel to redegjør jeg for studiens teorigrunnlag. Tredje kapittel omhandler selve forskningsprosessen min, hvilke metoder jeg har benyttet og hvorfor. I kapittel fire legger jeg frem funnene i studien min og ser dem i sammenheng med relevant teori fra studiens teorigrunnlag, mens jeg i femte og siste kapittel vil drøfte de sentrale funnene i en større sammenheng og på et mer teoretisk nivå. Jeg runder av oppgaven med studiens oppsummering av hovedfunn, og mulige bidrag til forskningsfeltet.

## **2 STUDIENS TEORIGRUNNLAG**

I dette kapittelet vil jeg belyse og redegjøre for begreper og teorier jeg mener er relevant for denne studien. Jeg presenterer først teori om elever med generelle lærevansker, deretter redegjør jeg for spesialpedagogiske perspektiver og videre legger jeg frem teori om selvregulert læring og TIL-modellen som støttes med teori om agent i eget liv og selvbestemmelsesteori. Jeg avslutter dette kapitlet med å redegjøre for spesialpedagoger som agenter i egen profesjonsutøvelse. Teoriene som belyses i kapitlet er benyttet som tolkningsverktøy i møte med studiens empiri. Studiens empiri vil tolkes i lys av presentert teori.

### **2.1 Elever med generelle lærevansker**

I denne oppgaven er det fokus på elever med generelle lærevansker. I følge Statped, er begrepet generelle lærevansker, relativt uklart og er ikke en diagnose. I de fleste pedagogiske miljøer, brukes dette begrepet synonymt med lett psykisk utviklingshemming eller med andre ord om elever som skårer jevnt over svakt på evnetester uavhengig av grenseverdier for psykisk utviklingshemming. Dette uten at de har noen ytre identifiserbare kjennetegn. Generelle lærevansker blir da en



kategori som omfatter elever med diagnosen utviklingshemming, hvor elever med lett utviklingshemming utgjør den største delen (Befring, 2014; Eckhoff, 1997; Sæthre, 2008; Ytterhus & Tøssebro, 2005). Som vanlig har elever med generelle lærevansker reduserte evner som medfører dårlig begreps- og språkforståelse og det oppstår en forsinkelse i utvikling som tilsvarer 2-3 år eller enda mer (Eckhoff, 1997). Sæthre (2008) hevder at det er viktig å ta i betraktning at individets begrensninger alltid må sees i den konteksten individet befinner seg, både kulturelt og aldersmessig. I følge Eckhoff (1997) ligger faktorer som gir generelle lærevansker i miljøet, i arveanleggene og utvikling. Med utviklingsfaktorer mener han blant annet oppmerksomhetsvansker, hukommelsesvansker, persepsjonsvansker, motoriske vansker, tenkning og språkvansker (Eckhoff, 1997). Undervisningen for elever med generelle lærevansker må bygges på «konkret, visuell støtte i form av ytre handling, observasjon av fysiske fenomener eller i form av bilder» og «praktisk erfaring må også trekkes inn som en viktig komponent for tenkningen» (Eckhoff, 1997, s.44). Elevene har stort behov for konkretisering av lærestoffet. Eckhoff (1997) konkluderer «dersom elevene får arbeide med stoff som de er interesserte i og er motiverte for, vil de også lettere kunne utvikle egne læringsstrategier» (s.44). Eckhoff (1997) hevder at selv om elever med generelle lærevansker, ofte har problemer med korttidsminne, kan de lære teknikker om hvordan den kan bruke korttidsminnet mer effektivt, samt at de har særlig behov for å lære læringsstrategier. For slike elever er det viktig med trygge omgivelser, sikre forutsigbarhet, minimal endring i miljøet, unngå overraskelser, og for å dempe angsten for det ukjente ved å la barnet bli kjent med endringer som oppstår i læring eller livssituasjon (Eckhoff 1997; Langvold et al. 1999). I følge Eckhoff (1997) utvikler elever som ofte mislykkes, lave forventninger til seg selv og de viser liten utholdenhet og utvikler lav selvfølelse. Alt dette reduserer motivasjon og skaper negative følelser. Resultatene av undersøkelser både i Norge og USA viser at barn med lærevansker har lavere selvoppfatning enn andre elever som ikke strever i læreprosessen (Dalen, 1994). Når medelevene kommer raskt videre i sin læringsprosess, mens elevene med generelle lærevansker har en langsom progresjon, gir dette en bekreftelse og klarhet om egne ferdigheter i forhold til andre medelever. Mennesket har, ifølge sosiale sammenlignings teori, behov for å sammenligne seg selv med andre, og ser etter likheter og forskjeller som påvirker menneskets selvoppfatning (Festingers, 1954). Festinger (1954) mener «To the extent that objective non-social means are not available, people evaluate their opinions and abilities by comparing respectively with the opinions and abilities of others» (s.118). Sæthrer (2008) hevder at "elevene skal oppleve god livskvalitet, må man i planleggingen først og fremst gripe fatt i det eleven kan mestre og i de situasjoner hvor eleven føler seg verdsatt" (s. 38). Uthus (2017) understreker også, når elevene sier at de ikke mestrer faglig eller sosialt, «kan de fortolke det negativt for seg selv og «selvoppfatning kan da være truet» (141).

Eckhoff (1997) mener at «jo mindre industrialisert et samfunn er, jo lettere er det for personer med generelle lærevansker å greie seg» (s.19). På grunn av dette har denne elevgruppen et stort behov for opplæring i dagliglivets gjøremål, med tanke på at de skal rustes til et mest mulig selvstendig liv som voksne og derfor vil praktisk arbeid og utplassering i arbeidslivet, være meningsfylt og motiverende for mange av dem (Buli- Holmberg & Ekeberg, 2009).

I følge Befring (2014) er det ikke nødvendigvis slik at begrensningene ligger i selve funksjonstapet, men heller i oppfatningen fra omgivelsene at funksjonstap er en begrensning. Til og med elever som har den samme diagnosen eller samme læringsutfordringer er forskjellig, eller unik (Uthus, 2017). Med henblikk på alt dette, og for å sikre læringsprosessen på best mulig måte, må tiltakene som er basert på elevens potensiale også bli veldig forskjellige. Ett av slike mulige tiltak er TIL-modellen som gir muligheter for å øve og trene de ferdighetene som elever med generelle lærevansker strever med, og som eleven samtidig trenger videre i livet. Som oppsummering vil jeg si at det veldig ofte er nedsatte funksjoner og mangler på noe, som er i fokus for organisering i læringsprosessen. Dette i stedet for fokus på muligheter og potensiale for hvert barn fra denne elevgruppen.

### ***Reflekterende spørsmål***

*Hvilke muligheter ser spesialpedagogene for elever med generelle lærevansker og deres utvikling av selvregulering innenfor rammen av TIL-modellen?*

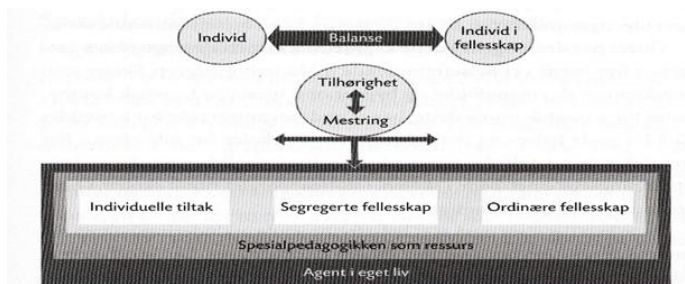
## **2.2 Spesialpedagogiske tiltak og perspektiver for elever med generelle lærevansker**

Det eksisterer tre sentrale retninger av forståelsesmåter på spesialpedagogiske perspektiver: en individuell-, en systemorientert- (samfunnsmessig-) og en relasjonell forståelsesmåte (Tangen, 2012). Kvello (2012) mener at definisjonen på funksjonshemmingen er avhengig av hvilket perspektiv vi ser funksjonshemming fra: et medisinsk perspektiv, et sosialt, eller en relasjonell forståelse. Den eldste og vanligste, er den individuelle forståelsesmåten som fokuserer på at vansker oppstår på individets nivå, og at tiltakene må rettes mot individet med hjelp til å håndtere disse vanskene. Den andre, systemorientert forståelsesmåte, har fokus på at vansker oppstår som en «konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende og skadelige pedagogiske, sosiale og systemiske vilkår» (Tangen, 2012, s.19). Den tredje er det relasjonelle perspektivet, hvor det tas hensyn til individet og individets forutsetning og miljøets betydning for å fremme læring og utvikling. I henhold til dette perspektivet blir individuelle særtrekk og tilstander vurdert i forhold til normer, krav og betingelser på ulike arenaer og i livsmiljøet generelt (Tangen, 2012). Det oppsto store diskusjoner rundt forståelsen av hvilken måte elever med generelle lærevansker burde inkluderes i skolen, og hvordan tilpasset opplæring skulle tilrettelegges for dem. Tøssebro og Lundeby (2002) hevder at sosial integrering ikke bare er fysisk integrering som kan bli en god

forutsetning for sosial integrering, mens det er en relativ hyppig sosial kontakt mellom personer med og uten funksjonshemming. Tøssebro og Lundeby (2002) poengterer at målet med inkludering er «å sikre deltakelse i miljøer og sammenhenger som en vanlige og positiv verdi, og å fjerne ordninger som er nedvurdert og stigmatisert-slik særordninger for funksjonshemmede lett blir» (s.100).

Wendelborg og Paulsen (2014) fant ut at funksjonshemmede elever som går i vanlig skole, men som blir tatt mye ut fra skoletimene, får en lavere sosial deltakelse på skolen enn både funksjonshemmede elever som har et helt segregert opplæringstilbud, og funksjonshemmede elever som er mye sammen med vanlig klasse. At skolene sliter med å gi alle elevene et tilpasset opplæringstilbud, noe som skulle ha gjort elevene best mulig rustet til å mestre i egne liv, er hevet over enhver tvil (Wendelborg & Paulsen, 2014; Wendelborg, 2006). Uthus (2017) mener at overføring «av elever til spesialskoler og -klasser eller forsterkede avdelinger gir bare et bilde på utvikling av opplæringstilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne» (s.115). De siste undersøkelsene viser liten effektivitet av tilpasset opplæring fordi den i årene 2009 til 2015, økte med en andel på 2,2 til 4,2 elever med lærevansker som mangler karakterer i over halvparten av fagene, og der flere måtte fullføre opplæringen på forsterket skoleavdelinger eller spesialskoler (Bachmann et al., 2016). Alt dette gir grunn for bekymringer om effektiviteten om tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak. Uthus (2017) hevder at det er på tide å utarbeide et mer fleksibelt organisatorisk system i opplæringstilbudet som varieres «i takt med opplevelsene eleven har, og der igjennom elevens trivsel på skolen, læring og utvikling» (s.163). Uthus (2017) mener at det ikke er viktig hvilke tiltak som kan tilbys til elever med lærevansker som individuelle opplæringstiltak, segregerte læringsfelleskap eller ordinære læringsfelleskap, viktigere er det at elever med lærevansker har opplevd å mestre i de felles læringsaktivitetene. Hvis eleven med lærevansker derimot ikke mestrer skolefagene, øker faren for at eleven opplever det motsatte, nemlig utestenging, isolasjon og ensomhet (Uthus, 2017). Uthus (2014) bekreftet med sin undersøkelse at det eksisterer gjensidig avhengighet mellom begrepene tilhørighet og mestring i en skolekontekst. En elev kan oppnå positive opplevelser av tilhørighet og mestring i ordinære fellesskap, andre elever trenger segregerte fellesskap for å oppnå det samme. På grunn av dette, foreslår Uthus (2017) å ikke bruke begrepene individ og system, men bruke begrepene individ og individ i fellesskap og som resultatet av denne forandringen, foreslår hun å ta i bruk helsefremmende begrep i inkluderingen. Begrepet helsefremmende inkludering illustreres av Uthus sin modell (Figur 1). Uthus (2017) poengterer at begrepene tilhørighet, mestring og agent i eget liv eller «human agency» (Bandura, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013) står i sentrum av

helsefremmende inkluderingsbegrep (Uthus, 2017). Banduras begrep «human agency» forklares i neste del av masteroppgaven.



Figur 1. Helsefremmende inkludering begrepet modell av Uthus (2017) s.175.

### **Reflekterende spørsmål**

*Hvilke spesialpedagogiske forståelsesmåter vil jeg observere i bruk på den forsterkede avdelingen der denne studien finner sted, og gjennom intervju av spesialpedagogene? Hvilke tilrettelegginger gjøres i læringsmiljøet for elevenes selvregulering innenfor rammen av TIL-modellen? Hvordan kan denne tilretteleggingen forstås i lys av et helsefremmende inkluderingsbegrep?*

### **2.3 Selvregulert læring**

I følge Pintrich(2000) kan selvregulert læring defineres som «an active, constructive process, whereby learners set goal for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment» (Pintrich, 2000, s.453) Det betyr at den lærende er en aktiv deltaker i sin egen læringsprosess som setter seg mål for egen læring, motiverer seg for arbeidet, vurderinger som kreves for å oppnå mål, og å overvåke og å reflektere over egen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik 2015; Zimmerman 2000). Selvregulering kan beskrives som en syklisk prosess gjennom tilbakemeldinger fra tidligere prestasjoner, som brukes til å gjøre endringer i pågående situasjoner. Årsaken til denne forandringen ligger i de stadig skiftende personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorene. I opplæringsloven deklarerer at «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» og det betyr at skolen er forpliktet til å gi elever medansvar for og medbestemmelse i egen læring (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skaalvik og Skaalvik (2013) mener at selvregulert læring er viktig, ikke bare for elevens læring i skolen, men også at det er viktig for elevens videre læring og evne til problemløsning, hele livet gjennom. Det er grunn til at «mestringsforventning og evnen til selvregulert læring bør vektlegges med hensikt på å utdanne elever til å kunne innta rollen som agent i eget liv» (Uthus, 2017, s.29). Selvregulert læring er en prosess som ikke utvikles av seg selv, den må trenes og opplæres (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene er avhengig av støtte for å utvikle de ferdighetene som kreves for å bli selvregulerte (Hopfenbeck, 2011; Skaalvik & Skaalvik,

2009). Elevene må utvikle ferdigheter og strategier slik at de selv blir i stand til å lære seg selv prosessen å lære. Suksess i denne prosessen er avhengig av selvbestemmelse og indre motivasjon (Reeve, 2002). Ofte er elever med generelle lærevansker godt ivaretatt i skolen. Spørsmålet er om de blir for godt ivaretatt, og dermed at de blir hjelpeløse og dermed stadig trenger mer oppfølging. Ferguson og Meyer et al. (1992) hevder at slike relasjoner mellom lærer og elev medfører en usynlig boble av voksenstøtte rundt eleven, og gjør eleven til «bubble kids». Grolnick og Ryan (1990) fant i sin studie ut at lærerne kontrollerer elever med lærevansker mye mer enn elever uten lærevansker. Det er et paradoks at elever som i utgangspunktet utfordres i å utvikle evne til selvregulering er uten mulighet for å øve, og at dette skyldes mangel på støtte og økt oppfølging fra lærerens og spesialpedagogens side.

### ***Reflekterende spørsmål***

*Hva slags muligheter og utfordringer har elevene med generelle lærevansker når det kommer til selvregulering?*

## **2.4 Tidligere forskning på selvregulert læring**

Jeg har oppdaget at det er en stor interesse om selvregulert læring for elever med generelle lærevansker i det pedagogiske miljøet, og at dette temaet har blitt svært aktuelt i løpet av de siste årene i Amerika, Canada, England, New Zealand og Australia. Det er et hovedtrekk gjennom all forskning i selvregulert læring, at selvregulert læring stimulerer utvikling av nødvendige evner hos elever med generelle lærevansker for å ha bedre forutsetninger videre i livet. For selvregulering er det viktig å øve og utvikle evner som: evne til å ta egne valg; evne til å ha kontroll over egne hendelser; evne til å føle og handle i samsvar med situasjonen; evne til å forstå effekten av sine handlinger (Wehmeyer & Palmer et al., 2011). Social Emotional Enhancement & Development BC centre for Ability i Canada utarbeidet hele programmet for lærerne hvordan en kan utvikle selvregulerings evner hos barn med spesielle behov som kalles “Adapting School Wide Self-Regulation Curricula for Students with Special Needs” (BC Centre for ability, 2017). Tennessee utdannings direktorat (USA) i samarbeidet med Vanderbilt Universitet er opptatt av å fremme selvbestemmelse blant elever med funksjonshemninger slik at alle skoler i hele staten er inkludert i dette programmet “Promoting Self-Determination among Students with Disabilities” (Tennessee Department of Education, 2013). Målet for dette programmet er utvikling av evner hos elever med funksjonshemninger som: å ta eget valg; å ta egen beslutning; å løse problemer; å stille og å oppnå målet; selvbeskyttelse og selvregulerings kunnskap; selvbevissthets og selvregulert lærings kunnskap.

Det finnes forskning om utvikling av selvregulert læring også i Norge. Nordahl (2008) som beskriver konkrete tilnærminger for læreren med vekt på relasjonelle forhold, klasseledelse, undervisningsstrategier og kompetanse med tanke på at elevene er aktører i egne liv, og at læreren må stimulere til bevisstgjøring gjennom tilrettelegging for både sosial og faglig læring. Bråten og Olaussen (1999) forsket på hvordan man forbedrer troen på kunnskapsbygging og modifikasjon, som er forutsetninger i selvregulert læring i høyere utdanning, og hvordan det påvirker faglig innhold og tro på egne kunnskaper i selvregulert læring. Bråten & Samuelstuen (2005) forsket på viktigheten av selvregulert tekstlæring for elever på 10. trinn i ungdomsskolen, og fant at over tid er det imidlertid viktig at elevene lærer å regulere tekstlæringen på egen hånd, slik at de kan vurdere tilgjengelige strategier i forhold til målet for lesingen, og så tilpasse og styre strategibruken slik at de kan nå sine mål. Ettersom elever ikke automatisk bruker de mest hensiktsmessige strategiene når de leser med ulike formål, kan de trenge undervisning som hjelper dem å velge hensiktsmessige strategier i ulike lesesituasjoner. Klette et al. (2005) og Anmarkund (2009) forsket på hvordan det utvikles lesemotivasjon og lesestrategier gjennom selvregulert læring i 9.trinn. Olaussen (2009) forsket på selvregulert læring på småskoletrinnet med tanke på at utvikling av selvregulert læring tar tid og derfor bør startes på småskoletrinnet. Gjennom observasjon av aktiviteter som foregår på småskoletrinnet, analyserte de hva som fremmer eller hemmer utvikling av selvregulering hos elevene. Meland (2011) ved universitetet i Stavanger forsket på hvordan norske elever forstår begrepet «ansvar for sin egen læring». Hun forteller at kun en tredjedel av elevene hun forsket på, klarte å ta ansvar for egen læring. Elevene ser ikke på seg selv som aktører i egen læringsprosess. Sagen og Ytterhus (2014) sine funn at elever med utviklingshemning på videregående skole har lite handlingsrom for å manifestere selvbestemmelsesevner, noe som er viktig for at elevene tar aktive deler i rollene i det demokratiske samfunnet, er svært nærme mitt forskningstema. Sagen og Ytterhus (2014) mener at lærerens mangel på fokus på selvbestemmelse som et middel til å øke elevens utdanningsresultat, kan tolkes som lærerens mangel på forventninger til elevenes pedagogiske fremgang. Dette er ikke en komplett liste over all forskning på emnet selvregulert læring i Norge, men det viser at det er veldig stor interesse for selvregulert læring i forskjellige fagområder. Nærmeste forskning på mitt område er forskningen av Marit Uthus ved NTNU, som forsket på selvregulert læring innenfor rammen av prosjektet «Elevs motivasjon og trivsel i skolen», som blant annet omhandler elevs erfaringer med selvregulering gjennom praktisering av TIL-modellen. Flere studenter på NTNU har skrevet om selvregulering som Lene Marie Knudsen (2016) «Selvregulering for en elev med blindhet» og Hanne Hegg Bergan (2016) «Selvregulering hos en elev med ADHD», alle med Marit Uthus som prosjektleder. Studiens funn av Knudsen (2016) viser betydningen av lærerens bevissthet, kompetanse, rolle og evne til å balansere mellom nærheten og avstand, kan hjelpe eleven til å benytte potensialet av TIL-modellen for utvikling av

selvbestemmelse og selvregulering. Bergan (2016) mener at eleven med ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er avhengig av støtte fra læreren og læringspartner for å utvikle forutsetninger som trenger selvregulering, og læreren er avhengig av gode rammebetingelser for at eleven kan lykkes i selvregulert læring. Begge studiene forsket på TIL-modellen, som praktiseres på ordinær skole.

## 2.5 TIL-modellen

Denne praktisk-didaktisk modellen som fikk navnet TIL-modellen er utarbeidet for å realisere tilpasset opplæring i praksis på skolen. TIL-modellen innebærer tre hovedfaser som er planleggingsfase, handlingsfase og selvrefleksjonsfase (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Formålet med TIL-modellen er å tilrettelegge og tilpasse opplæringen til hver enkelt elev gjennom å utvikle og øve hver elev både sosialt og faglig. Modellen bygges på fem pedagogiske prinsipper, struktur og oversikt, differensiering, samarbeid og deltakelse, elevmedvirkning og selvregulering gjennom selvvardert læring (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Hver enkelt elev får arbeidsskjema (vedlegg 1) som de må lage sin egen arbeidsplan ut fra. TIL-modellen kan benyttes over en hel skoledag – eller også en skoletime. Ved forsterket avdeling benytter de imidlertid TIL-modellen over en skoletime. Både spesialpedagogene og elevene selv benevner derfor denne skoletimen som «TIL-timen», og dermed er det denne TIL-timen som er i fokus i min forskningsstudie. Gjennom denne skoletimen velger elevene selv rekkefølgen på arbeidsoppgavene som er tilpasset til hvert enkelt elevnivå og inneholder «skal-oppgaver» som er førsteprioritet og «kan-oppgaver» som er andre prioritert. Arbeidsskjemaet er visualisert i en blomst (vedlegg 1) som innebærer individuelle og samarbeidsoppgaver som gjøres med læringspartner (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Kronblader av blomsten inneholder «skal-oppgaver», bladene på stilken inneholder «kan-oppgavene» og stilken inneholder pause- og avvekslingsoppgaver. Elever med læringspartner har et medansvar sammen med lærer som tar over veilederrollen om å være ferdige med «skal-oppgaver» i løpet av TIL-timen. Det er opp til elevene, hvilke rekkefølger av skal- eller kan-oppgavene de velger og når de bestemmer å ta friminutt eller legge inn avvekslingsoppgaver. På slutten av TIL-timen får elevene vurderingsskjema (vedlegg 2) som hjelper dem å ha oversikt over sin egen læring. I fokus av vurderingsskjema står vurdering av: egen innsats, arbeidsro, samarbeid med læringspartner, tid til det som er planlagt, hvor mye oppnås av det planlagte, hvor vanskelig det var, orden på tingene og hvor godt fornøyd eleven er med seg selv og egen innsats. Målet med vurdering er at eleven skal kunne utvikle evnen til å se sitt resultat av arbeidet i lys av forhold som kan påvirkes, og som de selv har kontroll på ved å utvikle et positivt attribusjons mønster (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Modellen gir muligheter for fleksibilitet og oversikt for elevene og også for at lærerens rolle bærer preg av en veilederrolle for elevene. Gjennomføring av TIL-modellen med tolærersystem eller bare en lærer, gir muligheter for selvbestemmelse, selvregulering, elevmedvirkning, samarbeid og vurdering for læring i løpet av læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### ***Reflekterende spørsmål***

*Hvilke erfaringer har spesialpedagogene med å tilrettelegge for selvregulering for elever med generelle lærevansker innenfor rammen av TIL-modellen? Hva erfarer spesialpedagogene om mulighetene for selvregulert læring hos elever med generelle lærevansker innenfor rammen av TIL-modellen? Hva erfarer de som utfordringer?*

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

Den kanadiske psykologen Albert Bandura videreutviklet på midten av 60-tallet, sosialkognitiv teori og introduserte begrepet «human agency» eller det norske begrepet «agent i eget liv» (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Han mener at mennesker har evne til å være agent i sitt eget liv, og selv har stor påvirkningskraft på sin egen utvikling (Bandura, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Bandura (2006) antar at mennesket organiserer seg selv, de er proaktive, selvregulerende og selvreflekterte. At de ikke bare er passive tilskuere i eget liv, men at de bidrar til livets omstendigheter (Bandura, 2006). Denne evnen er ikke bare et potensielt menneske har, mennesker er også sterk motivert for å ta styring over egne liv (Bandura, 2006a). Bandura (2001) mener at mennesket gjennom å oppleve seg selv som agent i eget liv, får bedre helse og blir mer produktive i eget liv.

Et annet nøkkelbegrep i sosialkognitiv teori er «self-efficacy» som Bandura (1997) forklarer som en forutsetning for «human agency». Bandura (1997) forklarer begrepet som «beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (s.3). Begrepet kan oversettes til norsk som mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015) eller tro på egne krefter (Olsen & Traavik, 2010). Jeg har valgt å bruke begrepet mestringsforventning videre i denne oppgaven. Skaalvik og Skaalvik (2015) definerer mestringsforventning som «en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer» (s.18). Begrepet innebærer at en persons tro om å kunne mestre bestemte utfordringer eller oppgaver. Det er mangel på tro, eller i motsatt tilfelle, sterk tro på egen kapasitet, som påvirker resultatet av en persons hendelser fra redusert innsats eller at de gir opp sitt engasjement og utholdenhet. Mestringsforventning påvirker menneskers følelser, tanker, motivasjon, valg og handlinger (Bandura, 2006b; Pajares & Miller, 1995; Pajares, 1997) som ikke er generelle og



statiske, men endrer seg etter oppgaven og utfordringer man står ovenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015).

Det finnes fire kilder for mestringsforventning: tidligere mestringserfaringer som indikerer egne evner og styrker troen og forventninger på å klare noe lignende igjen, vikarierende erfaringer som kommer gjennom observasjon hvordan andre mestre oppgaven, verbal oppmuntring og overtalelse fra de andre som er betydningsfulle, fysiologiske og affektive reaksjoner. Det regnes at tidligere mestringserfaringer spiller den viktigste kilden til mestringsforventninger. (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013,2015). Under de vikarierende erfaringene til mestringsforventning, forstås observasjonen gjennom hvordan andre personer, som eleven kan identifisere seg selv med, klarer seg i lignende utfordringer og situasjoner. Det kan øke selvtilliten hvis andre lykkes, eller redusert selvtillit dersom andre mislykkes. Den tredje kilden som ros og oppmuntring fra de andre signifikante, kan styrke en persons forventninger om å mestre. Skaalvik og Skaalvik (2015) la merke til at det er lærerens ansvar å motivere elever for arbeid med ros og oppmuntrende ord og å etablere et miljø hvor medelever støtter hverandre. Den fjerde kilden forklarer Skaalvik og Skaalvik (2015) som er forbindelse mellom emosjonelle og fysiologiske reaksjoner som foregår i kroppen. Det vil si at det oppstår fysiologiske reaksjoner i kroppen basert på tidligere opplevelser (både positive og negative) eleven har hatt.

### ***Reflekterende spørsmål***

*Hvordan vurderer spesialpedagogene elevens livskvalitet på områdene psykisk velvære, selvtillit og vennskap på forsterket avdeling? Hvordan beskriver spesialpedagogene sine relasjoner med elevene?*

## **2.7 Selvbestemmelsesteori**

Deci og Ryan (2000) utviklet teorien om selvbestemmelse, «the Self-determination theory» (SDT) om ulike former av motivasjon. De har delt motivasjonsatferd i ytre motivasjonsatferd og indre motivasjonsatferd. Ytre motivasjon utløses av ytre påvirkning slik som belønning eller befaling, mens indre motivasjon utløses av en lyst på aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deci og Ryan (2000) påstår at for å bli indre motivert, trenger en person å få tilfredsstilt tre psykologiske behov: tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse. Teorien er ikke opptatt av styrken på behovene, mens om tilgjengeligheten av disse behovene hos en person. Spesielt fokus i teorien er selvbestemmelse (autonomi), behov som med andre ord handler om elevens behov for å oppleve selvstendighet, evne til å ta egne beslutninger og å gjennomføre egne handlinger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det andre mennesket opplever behovet tilhørighet som «et grunnleggende behov hos alle mennesker og det defineres som en medfødt tendens til å ønske aksept og å unngå avvísning» (Baumeister & Leary,

1995; De Wall og Deckman et al., 2011). Når behovet for tilhørighet er tilfredsstilt kan elever oppleve trygghet og tillit i sitt miljø. Danielsen og Tjomsland (2013) finner ut at elevene som opplever tilhørighet er mer engasjert, mer motivert og gjør større innsats i læringsaktivitetene. Tilhørighet kan også beskrives som en følelse hos den enkelte av å være i positiv emosjonell kontakt eller forbindelse til andre mennesker» (Uthus, 2017, s.159). Hart (2009) definerte tilhørighet som en viktig tilstand for utvikling av de kognitive strukturene i hjerner som bidrar til bedre utvikling, læring og vekst. Det tredje behovet er kompetanse som innebærer forventninger om å lykkes, selvvurdering og mestringsforventning. Skaalvik og Skaalvik (2013) har beskrevet hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges ut fra selvbestemmelsesteorien (jf. Deci & Ryan, 2000). Det er ifølge dem et læringsmiljø som kjennetegnes av inkludering, trygghet og hvor læreren ser hver enkelt elev og tilpasser opplæringen til hver enkelt. Dette for at eleven kan oppleve mestring og kompetanse gjennom læring. Stenseng og Belsky et al. (2015) finner ut at tilhørighet er viktig for elevens utvikling av selvregulering. Dette i sin tur utgjør en viktig betingelse for at elevene kan mestre skolefaglige aktiviteter og lære i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) peker på hvor viktig det er å tilfredsstille behovet for selvbestemmelse, og at dette forutsetter at elevene opplever valgfrihet og medbestemmelse i klasserommet.

### ***Reflekterende spørsmål***

*Hvordan håndterer elevene med generelle lærevansker å bestemme selv innenfor rammen av TIL-modellen? Hvordan erfarer elevene med generelle lærevansker egen kompetanse og det å tilhøre elevgruppa? Kan selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet ses som sentralt for elevenes erfaringer med selvregulering?*

## **2.8 Spesialpedagoger som agenter i egen profesjonsutøvelse**

Befring (2016) definerte spesialpedagogikk som egen fagdisiplin med mål om å utvikle kunnskap og betingelser for læring og utvikling for barn og unge med særskilte hjelpebehov. Elever med generelle lærevansker tilhører denne gruppen. Forskning viser at elever med generelle lærevansker kan ha utbytte av inkluderende opplæring, hvis de har tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og ressurser (Dyssegaard & Larsen et al., 2013). Dette temaet tas også opp i siste Meld. St. nr.21(2016-2017) *Lærelyst– tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Der står at det ifølge forskning av Haug (2014) «når elever får spesialundervisning av en spesialpedagog, øker elevens aktivitetsnivå og potensial for læring» (s.58). I følge Meld. St. nr.21(2016-2017) «dette betyr at det kan være en utfordring hvis elever med vedtak om spesialundervisning får opplæring av personer uten formell spesialpedagogisk kompetanse» (s.57). Det bare viser at for å oppnå bedre resultater med elever

med generelle lærevansker, må det være kompetanse i spesialpedagogikk, noe som ikke alle lærerne har på skolen. På forsterket avdeling har alle lærerne denne kompetanse.

### **Reflekterende spørsmål**

*Hvordan erfarer spesialpedagoger sin rolle innenfor rammen av TIL-modellen? Hva erfarer de relatert til samarbeid, kompetanse og selvbestemmelse når de praktiserer TIL-modellen?*

## **3 FORSKNINGSMETODE**

I dette kapittelet vil jeg ta for meg de metodiske aspektene ved studien. Jeg vil begrunne valg av metode, informanter og gjøre rede for forskningsprosessen. Det er alltid problemstillingen som er avgjørende for valg av metode. Min problemstilling er fokusert på den virksomheten som knyttes mot selvregulering hos elever med generelle lærevansker, og spesialpedagogenes tanker, erfaringer og refleksjoner som de får gjennom praktisering av TIL-modellen for selvregulert læring. Derfor er det riktig å velge en kvalitativ tilnærming (Postholm, 2010). Min problemstilling som jeg ønsker å svare på er: *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering hos elever med generelle lærevansker på forsterket avdeling?*

For å få deltakerens perspektiv er det vanlig å bruke intervju som datainnsamlingsmetode. Dalen (2011) hevder at formålet med et intervju er å skaffe beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sine livssituasjoner. For å styrke gyldigheten i min forskning, har jeg i tillegg brukt observasjon. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske aspektene ved studien. Jeg vil begrunne valg av metode, informanter og gjennomføring av forskningsprosessen.

### **3.1 Kvalitativ forskning**

Det finnes flere metoder man kan bruke for å gjennomføre et forskningsprosjekt. Når man starter med en undersøkelse er det viktig å tenke igjennom hva man vil med denne undersøkelsen og deretter velge metode (Kleven, 2014; Moen & Karlsdottir, 2011), og slik var det også for meg i dette prosjektet. I min studie ønsker jeg å løfte fram spesialpedagogenes opplevelser knyttet til deres arbeid med TIL-modellen, og jeg behøvde en tilnærming som kunne hjelpe med å få innsikt i spesialpedagogperspektivet. På bakgrunn av dette var kvalitativ tilnærming mest relevant for å undersøke forskningsdeltakernes erfaringer, tanker, holdninger og opplevelser (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Gudmundsdottir (2011) mener at kvalitativ forskning søker å få frem og belyse forskningsdeltakeres perspektiv, det emiske – i mitt tilfelle: spesialpedagogene. Det som interesserer meg er hvordan TIL-timen oppleves av spesialpedagogene, hvordan de forstår TIL-modellen og hvilke erfaringer de har fra TIL-modellen praktisering. Gjennom prosessen kommer

jeg og spesialpedagogene til en felles forståelse. Ett av kjennetegnene av kvalitative metoder er forskerens nærhet til feltet og forskningsdeltakerene (Moen & Karlsdottir, 2011). For å oppnå nærhet til feltet, startet jeg min forskning fra å lese relevant teori om selvregulert læring og dette er blant de viktigste faktorene som påvirker hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har tatt i betraktning masteroppgaver som har vært med relevant tema og forskning om selvregulert læring i hele verden. For å finne relevant forskning fra de siste årene, brukte jeg «Oria», «Eric (CSA)» og «Google Scholar». Hensikten med kvalitative studier er forståelse «av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner» (Thagaard, 2009, s. 11). Hele forskningsprosessen består av formulering av problemstillingen, utformingen av design, datainnsamling, analyse og rapportskrivning. Postholm (2010) hevder at forskeren selv er det viktigste forskerinstrumentet. Kvalitativt forskningen går i dybden og får frem tauskunnskap som fremstille informantenes perspektiv og forestillinger, nettopp dette ville jeg oppnå i min studie.

### **3.2 Utvalg og presentasjon av deltakere**

På vrimledagen den 31. august 2016, presenterte Marit Uthus sitt prosjekt for masterstudenter som omhandler innovasjonsforskning og studerer læreres tilrettelegging for elevtrivsel og motivasjon i klasserommet. Selvregulert læring gjennom praktisering av TIL-modellen er et sentralt tema for denne forskningen. Dette temaet var interessant for meg å forske på, fordi selvregulering er en veldig viktig evne for ethvert menneske for å kunne mestre og å ta ansvar i eget liv. Jeg mener at elever med generelle lærevansker som har andre eller svekkede forutsetninger for å mestre selvregulering, trenger dette mest og det bør øves på skolen for å forberede dem til voksenlivet. Derfor var jeg interessert i selvregulering hos elever med generelle lærevansker. Jeg var veldig heldig med at mine informanter på skolen i forsterket avdeling, praktiserte TIL-modellen på andre året innenfor rammen av Marit Uthus sitt prosjekt «Elevs motivasjon og trivsel i skolen». Denne tilgjengeligheten til informanter, hjalp meg i å spare energi og tid og jeg er svært takknemlig for dette. Mitt utvalg av informanter er valgt spesielt fordi disse spesialpedagogene var det første til å arbeide med TIL - modellen på forsterket avdeling med elever med generelle lærevansker. Så vidt meg bekjent er dette også den eneste forsterkede avdelingen der de benytter TIL- modellen i sitt arbeide med elever med generelle lærevansker. I begynnelsen foregikk kommunikasjonen mellom skolen og meg per e-mail. Jeg presenterte meg selv og gjorde avtaler om første møte. Jeg ønsket å intervju de tre spesialpedagogene som praktiserer selvregulert læring hos elever med autistiske trekk. Fra min familiesituasjon, er jeg godt kjent med hvilke vansker som oppstår hos elever med autistiske trekk på skolen. Jeg har også erfaring med hvor viktig det er å trene opp evnen til selvregulering hos et barn med slike vansker. Dette er et sentralt diskusjonstema i vår familie. I

dialogen med lærerne fikk jeg imidlertid vite at det ikke er noen elev med autistiske trekk som praktiserer TIL-modellen. Da forandret jeg min problemstilling og fokuserer heller på elever med generelle lærevansker. Jeg fikk vite at TIL-timen foregår to ganger i uka på avdelingen på den forsterkede skolen. Spesialpedagogen jeg fikk kontakt med via email, foreslo og sørget for signerte samtykker fra elevenes foresatte og spesialpedagogene jeg skulle ha med i min forskning. Jeg besøkte skolen første gang da jeg skulle levere samtykkeskjemaer til spesialpedagogene og deres elevers foreldre, og samtidig observerte jeg hvordan arbeidet foregikk generelt på denne forsterkede skoleavdelingen. Det var spennende fordi jeg for første gang fikk muligheten til å se hvordan undervisningen foregår på en forsterket avdeling her i Norge. Noe som utgjør en annen organiseringsform enn i Latvia, som er mitt hjemland. Det som overrasket meg fra første øyeblikk, var den vennlige atmosfæren på skolen. Elevene hilste på meg med smilende ansikter. Det var ikke noe kaos, men en behagelig og rolig arbeidsatmosfære hvor lærere og elever var engasjert i sine saker. Informasjon på plakater på veggene og navn på grupper viser at i avdelingen for forsterket skole, prioriteres det at elevene er snille mot hverandre, viser respekt og samarbeider med hverandre, og at de hører etter de voksne. Mitt første besøk med forsøk på å kartlegge miljøet kalles «spanning» (Dalen, 2011). Jeg leverte alle samtykkeskjema og ventet til signering og godkjenning fra foresatte var i orden. Da alle samtykkeskjema var signert, avtalte spesialpedagogen og jeg et andre møte på skolen. Samtidig fikk jeg også vite at jeg kunne få observere TIL-modellen på klasserommet med 2 elever, noe jeg sa «ja» til med en gang og var veldig takknemlig for denne muligheten. Jeg ble invitert til skolen 26. mars for å observere TIL-timen og intervju de to spesialpedagogene som jobbet med elevene denne dagen. Der ble det avtalt at jeg etter en uke kunne intervju den tredje spesialpedagogen. Denne dagen hadde jeg først en samtale med spesialpedagogen «Lisa». Hun er initiativtaker og den som startet opp med å praktisere TIL-modellen på forsterket avdeling, og som inspirerte to andre lærere til å gjøre det samme. Hun praktiserer TIL-modellen på sitt andre år nå, på forsterket avdeling. Lisa er en 33 år gammel spesialpedagog som spesialiserte seg på hørselsnedsettelse. Hun har 8 år pedagogisk erfaring, og studerer nå veiledningspedagogikk på universitetet. Hun har aldri jobbet på ordinære trinn og det er sjette året hun jobber på denne forsterkede avdelingen. Hun karakteriserte sine elever som elever med generelle lærevansker som nedsatte kognitive evner, å ha store lærevansker, men med variasjoner mellom elevene. Vansker hos elevene kan være skrivevansker, konsentrasjonsvansker, sosiale vansker, og utviklingshemming.

Etterpå ble jeg presentert for alle elevene som var i gruppen. Jeg fortalte litt om meg selv og landet jeg er fra. Elevene var lette å kommunisere med, de stilte meg flere spørsmål, alle hilste og jeg følte jeg ble akseptert med en gang. Jeg var litt spent før besøket, fordi jeg ikke visste hvordan elevene

og spesialpedagogene ville møte meg. Jeg er en lærer med en annen bakgrunn enn norsk, men fra det første besøket, følte jeg meg velkommen og jeg er svært takknemlig for det.

Det var bare 3 barn fra denne gruppen som hadde TIL-timen; ei jente som jobbet med en gutt den ene dagen, og den samme jenta som jobbet med en annen jente den andre dagen. Det var altså jenta og gutten som jeg besøkte den første dagen. Eleven «Mari» hadde sin spesialpedagog «Aida» og gutten «Per» hadde sin spesialpedagog «Oda». Spesialpedagog Aida er 29 år og allmennlærer med master i spesialpedagogikk. Hun har jobbet 4 år i ordinær skole og de siste 2 årene har hun jobbet på forsterket avdeling. Hun praktiserer TIL-modellen på andre året, hvert år med forskjellige elever. Hun beskrev eleven Mari som en herlig jente, glad i å jobbe, interessert i musikk, flink til å synge og som hadde sine utfordringer i sosialtolkning på grunn av dårlig utviklet språk og diagnostisert med et sjeldent syndrom. Mari har utenlandske foreldre som snakker morsmålet sitt hjemme. Mari ligger også etter i sin utvikling i morsmålet.

Spesialpedagog Oda er 57 år med lærerutdanning. Hun har tatt fag innenfor sosiologi og kurs i tilpasset opplæring, og ettårig kurs i spesialpedagogikk, ett års kurs i håndverk og kunst på universitet. Hun ble ferdig utdannet i 2008, og har jobbet på den forsterkede avdelingen i fire år. Hun har praktisert TIL-modellen i ett og halvt år. Oda er hovedkontaktlærer for Per som hun beskriver som en omsorgsfull elev, kunnskapsrik, og at han lett for å få med seg de andre. Han er nysgjerrig og interessert i flere tema om verdensrommet. Per har lett psykiske utviklingshemming, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) og epilepsi, og har på grunn av dette konsentrasjonsvansker, stort kontrollbehov, samt utfordringer med å forstå seg selv, dårlig hukommelse og kobler ofte ut på undervisningen. Mari og Per har kommet på forsterket avdeling etter å ha gått i ordinær skole. Det er andre året ved forsterket skole til Mari og sjette året for Per. Per og Mari ligger etter i faglig utvikling, for eksempel er Mari elev på sjuende trinn men følger der læreplanen på andre trinn i norsk og matematikk.

### **3.3 Observasjon som metode**

For å få et bedre og mer omfattende svar på problemstillingen, er det hensiktsmessig å bruke ulike datainnsamlingsmetoder i kvalitativ forskning (Kleven, 2014; Moen & Karlsdottir, 2011; Thagaard 2009). Man kan for eksempel kombinere intervju med observasjon. Observasjon kan gi oss informasjon om hvordan personer oppfører seg og forholder seg til hverandre, og det er problemstillingen som styrer fokuset på det man skal observere (Thagaard, 2009). Postholm (2010) mener at forskeren er både deduktiv og induktiv gjennom observasjon. Når forskeren er kjent med teorien, skaper forståelse om forskningstema og stiller seg spørsmål på forhånd, gir observasjonen

et deduktivt preg (Postholm, 2010). Det er viktig å skille mellom situasjonene der forskeren er deltaker eller observatør, og om observasjonen skal være åpen eller skjult. Målet i mitt prosjekt er å observere hvordan TIL-modellen for selvregulert læring tilrettelegges i praksis og derfor har jeg valgt åpen ikke-deltakerne observasjon. I følge Postholm (2010) benyttes observasjon for innsamling av empiri ved å studere interaksjon, læringsatferd gjennom egne sanser. På slutten av min observasjon fikk jeg et uventet tilbud om å ta del i elevenes spill. Elevene invitererte meg til å spille Yatzy med dem og jeg vurderte at det var riktig å takke ja. Det var en spesiell følelse å spille sammen dem, jeg opplevde meg helt inkludert i deres selskap.

Observasjon som datainnsamlingsmetode, har jeg benyttet en gang før jeg skulle intervjuere lærerne om deres erfaringer med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulert læring hos elever med særskilte behov. Det var viktig for meg å gjennomføre intervju før observasjon for å forstå enda bedre mine informanternes egne perspektiver og bli bedre orientert om hva vi skulle snakke om på intervjuet. Det var første gang jeg observerte TIL-modellen i praksis. Selv om jeg hadde teoretisk grunnlag om TIL-modellen, var denne forandret og tilpasset elevenes forutsetninger og behov på forsterket skole. Det var veldig nyttig å se hvordan læringsprosessen foregikk, for å justere mine spørsmål i løpet av intervjuet.

Thagaard (2009) hevder at det er vanskelig få å vite i hvilken grad deltakerne kan bli påvirket av observatøren. Ut fra dette kan jeg anta at alt som foregår på undervisningen, kan bli noe annerledes uten observatør til stede.

### **3.4 Gjennomføring og bearbeiding av observasjonen**

Jeg har utarbeidet mitt observasjonsskjema (vedlegg 9) på bakgrunn av min problemstilling og ved å ta hensyn til teoretiske aspekter ved TIL-modellen og tidligere utarbeidet observasjonsskjemaer i andre masteroppgaver som har studert TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering for elever med særskilte behov (Bergan, 2016; Knudsen, 2016). Jeg har tatt for meg den originale TIL-modellen, som praktiseres på ordinær skole, med tanke på at jeg samtidig lettere kan bemerke forandringer og tilpasninger av modellen ved forsterket avdeling. Jeg hadde ikke noe erfaringen på forhånd om hvordan TIL-modellen utføres i praksis. Og på grunn av dette har jeg valgt å benytte observasjon i min datainnsamling. Observasjon er bedre for å studere atferd Tjora (2012) og hvordan folk forholder seg til hverandre (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle hjelper observasjon meg å forstå mine informanternes erfaringer bedre og å utdype min forståelse om TIL-timen på forsterket avdelingen.

Flere forskere mener at det er viktig hvordan forskeren er kledd og at forskeren bør bruke alle muligheter for å bli akseptert i miljøet informantene er fra (Kvale & Brinkmann, 2015; Moen & Karlsdottir, 2011; Dalen, 2011). Dette har jeg tatt med i betraktning før observasjonen. Jeg ble presentert for alle ti elevene i denne gruppen på forsterket avdeling av spesialpedagog Lisa, som også forteller hvorfor jeg har kommet på besøk. Jeg introduserte meg selv og fortalte litt om meg. Det var viktig at jeg ble presentert for hele elevgruppen først slik at de to elevene som hadde TIL-timen følte seg tryggere, som Mayall (1996) mener har betydning for resultatene ved observasjon og intervju.

Ved å gjennomføre denne observasjonen før spesialpedagogintervjuet, kom jeg nærmere forskningsfeltet. Det ga meg et unikt grunnlag for bedre å forstå det spesialpedagogen formidlet under intervjuet, og muligheter til å forandre noen spørsmål underveis i intervjuet. Noe som gav meg muligheter å spørre viktige oppfølgingsspørsmål. Da jeg kom hjem etter observasjonen, fylte jeg ut observasjonsskjemaet. Det var da interessant å oppdage at jeg fikk med meg mange flere detaljer gjennom observasjonsskjemaet utfylling. På stedet fikk jeg ikke med meg så mange detaljer. Det kan hende at min konsentrasjonsevne også var påvirket av så mye ny informasjon og at det var lettere å reflektere og bemerke alle detaljer da jeg satt alene i en rolig og avslappet situasjon hjemme.

### **3.5 Intervju som metode**

Tjora (2012) mener at intervju er den mest brukte datainnsamlingsmetoden i kvalitativ forskning. Formålet med et intervjuet er å skaffe beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sine livssituasjoner (Dalen, 2011). I følge Nilssen (2012), blir virkeligheten konstruert i møte mellom forskeren og deltakerne. Derfor krever kvalitativ forskning både systematikk og kreativitet. Det finnes ulike typer intervju. Et intervju kan være mer eller mindre strukturert: strukturert, semistrukturert og ustrukturert. Man kan også benytte samtaleintervju og gruppeintervju, for eksempel fokusgruppeintervju. I følge Kvale og Brinkmann (2015) som mindre erfaren forsker, har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju. Dette for å fokusere på mitt forskningstema som skal følges opp og for å gi det muligheter for å stille de riktige oppfølgingsspørsmål. Utarbeidelsen av intervjuguiden, har på den ene siden gitt meg struktur og støtte for å fange opp en god empiri, og på den andre siden gitt meg muligheter for refleksjoner og justering. Det er viktig å understreke at under intervju foregår datasamling og analyse parallelt (Thagaard, 2009). Thagaard (2009) peker på at forskerens konklusjoner kan utdypes når man utvider omfanget av datainnsamling og man betrakter ikke data som noe som er gitt der ute. Kvale



og Brinkmann (2015) påstår at pilotintervju kan forbedre datainnsamling og kan hjelpe forskeren til å bli kjent med informantene. Dette mener de spesielt er å anbefale for mindre erfarne forskere. Derfor valgte jeg også å benytte pilotintervju i min datainnsamling til masteroppgaven. Før intervjuene med spesialpedagogene og min observasjon av TIL-timen, hadde jeg mitt pilotintervju med Lisa der vi ble litt kjent med hverandre og jeg fikk introduserende informasjon om hvordan arbeidet på forsterket avdeling foregår. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at forskeren må være sensitiv ovenfor intervjupersonen i forhold til om denne ønsker å ta pause eller å stoppe intervjuet når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å ha tillit, og å etablere en avslappet atmosfære og god kommunikasjon med informantene. Dette for å gi dem mulighet til å på best mulig måte å uttrykke seg, og samtidig minimalisere påvirkning av deres formidling (Dalen, 2011). Slik atmosfære ønsket jeg å skape gjennom alle mine tre intervju med spesialpedagogene gjennom å vise min interesse i deres erfaringer, og gjennom å gi muligheter for å ta pause når informantene mine trengte det. Alle tre intervju ble gjennomført på et klasserom på forsterket avdeling, slik at det kun var min informant og meg tilstede i rommet.

### **3.6 Utforming av intervjuguide**

Utforming av intervjuguiden var en veldig krevende prosess som la grunnpilaren til min undersøkelse, fordi den var utgangspunktet for datainnsamling på forskningsfeltet. Kvaliteten på intervjuguiden påvirker forskningsprosessen og resultatene av undersøkelsen. Spørsmål i intervjuguiden må formuleres slik at den fanger opp det en som forsker ønsker å finne ut, slik det er formulert i studiens problemstilling.

Utarbeiding av intervjuguiden må også ha fokus på hvordan en må stille spørsmål uten å påvirke informanten. Utforming av intervjuguiden har sine røtter i relevant teori på den ene siden, lik en deduktiv tilnærming. På den andre siden så må spørsmålene stilles uten en klar forventning til svaret, lik en induktiv tilnærming. Det var en utfordring for meg som forsker å forestille seg denne balansen gjennom både å bruke åpne og lukkede oppfølgingsspørsmål. For å forstå mine informanter bedre, brukte jeg kontrollspørsmålene som var om det samme men fra forskjellige synsvinkler. Dette for å dobbeltsjekke slik at det ikke ble noen misforståelser mellom meg og informanter i tolkning. Dette gir meg bedre muligheter til å stole på informasjonstroverdigheten og sikrer at jeg forstår informasjonen og informantene riktig. Gjennom flere utkast av intervjuguiden, hjelp og støtte fra min veileder, ble intervjuguiden vurdert som ferdigstilt (vedlegg 11). Jeg utarbeidet også en liste med oppfølgingsspørsmål for å bruke i tilfeller der det trengtes. Det var også

en avtale mellom meg og mine informanter at jeg skulle sende en kopi av intervjuguiden på mail, slik at de på forhånd kunne få vite hva jeg vil spørre dem om.

Dalen (2011) mener at for å bli kjent med hverandre og å skaffe en god atmosfære under intervjuet, er det nyttig å dele intervjuguiden i tre deler: innledende del, sentral del og avsluttende del. Dette er tatt i betraktning og intervjuguiden startes med de introduserende og mest generelle spørsmål.

Deretter følger mer spesifikke spørsmål mot forskingsfeltet og avsluttes med spørsmål hvor intervjupersonen kunne ta opp det vedkommende mener er relevant til dette temaet, eller ønsker å anbefale noe til dem som vil starte å praktisere TIL-modellen på skolen. Intervjuet avsluttes med takknemlighet til informanten for deltakelse i forskingsprosjektet.

### **3.7 Gjennomføring av intervju**

Forberedelse til gjennomføringen av intervjuet startet tidligere enn selve intervjuet. Jeg hadde fra før mitt eget private båndopptak som jeg brukte for mitt prøve- intervju. Dalen (2011) påpeker at prøveintervju er viktig for nye forskere og det bør alltid foretas ett eller flere prøveintervju før forskningen starter. Jeg var nervøs under gjennomføring av prøveintervjuet, noe som også påvirket norskkunnskapene mine. For å sikre at det ikke ble misforståelse mellom meg og informantene, bestemte jeg meg for å skrive ut ett eksemplar av intervjuguiden for hver informant under intervjuene for at de skulle kunne lese spørsmålene selv. For å reflektere raskere over informantens svar, skrev jeg også som allerede nevnt ut ett ark med oppfølgende spørsmål som «er det sånn å forstå ...», «tenker du at ...». Jeg transkriberte også prøveintervjuet før det første ordinære intervjuet, for å sjekke hvordan det kan det gjøres på best mulig måte fra mitt båndopptak. Etter alt dette, følte jeg meg tryggere og klar til gjennomføring av intervju på forsterket avdeling.

Jeg gjennomførte begge de første intervjuene direkte etter observasjonene i løpet av en og samme dag. Den første informanten jeg intervjuet var spesialpedagog Aida som er spesialpedagog for Mari. Den første observasjonen, ga oss mulighet til å bli kjent med hverandre før intervjuet startet, og min oppgave som forsker var å etablere en god atmosfære for kommunikasjon. I følge Dalen (2011) og Thagaard (2009) er dette viktig for å skape tillit og bedre kommunikasjon. Videre gjorde jeg rede for at det ikke eksisterer noen rette og gale svar på spørsmålene jeg skulle stille, og at jeg var takknemlig for at hun ville dele sin erfaring med meg. Varigheten på intervjuet var en time og i løpet av gjennomføringen hadde vi en kort pause, som Aida spurte om å få. Det vanskeligste var å være til stede i situasjonen, slik Kvale og Brinkmann (2015) beskriver er vanlig under intervju. Jeg prøvde å reflektere over svarene til Aida, stille henne oppfølgende spørsmål og jeg prøvde å unngå ledende spørsmål. På slutten av intervjuet kom en kollega og sa at de ventet på Aida et annet sted.

Dermed satte jeg opp hastigheten på gjennomføringen av intervjuet, og måtte hoppe over noen spørsmål. På slutten av intervjuet sa Aida at det var uventet for henne, at en kunne reflektere over hennes arbeid gjennom spørsmålene mine, og at det ga henne noe å tenke på i den forbindelse. Det illustrerer Kvale & Brinkmann (2015) beskrivelse av at læringsprosessen foregår både for den som intervjuer og for den som er intervjuperson.

Lærer Oda som er spesialpedagog til Per, kom på rommet akkurat etter at Aida gikk ut. Hun forberedte meg på hvor mye tid hun hadde for gjennomføring av intervjuet, og jeg forsikret henne om at vi skulle bli ferdig i løpet av denne tiden. Jeg la merke til at det andre intervjuet foregikk mye lettere, fordi jeg hadde med meg svarene fra det første intervjuet og kunne utdype noen spørsmål for å få bedre forståelse om hennes erfaringer, eller spørre om noe i tillegg der jeg tenkte det var relevant til mitt forskende tema. Det andre som overrasket meg, var at i flere av svarene fikk jeg nesten de samme svarene som Aida svarte meg. Odas og Aidas erfaringer og refleksjoner omkring disse erfaringene synes å være sammenfallende. Odas intervjugjennomføring varte en time og ett minutt. På slutten av intervjuet spurte Oda om hun kunne beholde hennes eksemplar av intervjuguiden, fordi spørsmålene var interessante og at hun kan bruke dem i sitt arbeid. Jeg sa at det er hennes eksemplar av intervjuguiden og hun kan ta med seg, og takket henne for at hun hadde delt med meg av sin erfaring i TIL-modellen praktisering til meg.

Etter en uke, var jeg igjen på skolen for å intervju Lisa. Jeg gledet meg mye til dette intervjuet fordi det var hun som startet praktiseringen av TIL-modellen på forsterket avdeling og jeg kommuniserte i flere måneder med henne gjennom mail. Jeg fant henne på samme rommet hvor jeg hadde observasjonen i TIL-timen og Per var der også. Per lurte på hva jeg gjorde på skolen igjen. Jeg spurte han: «Husker du meg?» Per sa: «Ja, du er Irina!» Det overrasket meg at han husket meg og mitt utenlandske navn. Lisa forklarte ham at jeg hadde kommet til henne på besøk og Per var fornøyd med svaret før han løp ut av klasserommet for å leke med venner i pausen mellom opplæringen. Intervjuet med Lisa varte i en time og seks minutter. Gjennom oppfølgende spørsmål, fikk jeg også å vite at de først hadde tilpasset en utgave av den ordinære TIL-modellen til elevene ved forsterket avdeling (vedlegg 12) og så utarbeidet de en ny – en andre utgave etterpå (vedlegg 14). Jeg var da spent på å se den første utgaven av tilpasset TIL-modell for å se hvordan de har forandret den i løpet av de to årene. Lisa gikk flere ganger ut av rommet for å vise meg materialene de bruker i TIL-timen. Intervjuet med henne var prikken over i`en som satte det meste på plass i min forståelse om TIL-modellen gjennomføring og ga meg inspirasjon videre i masteroppgavens arbeid.

### **3.8 Transkripsjonen**

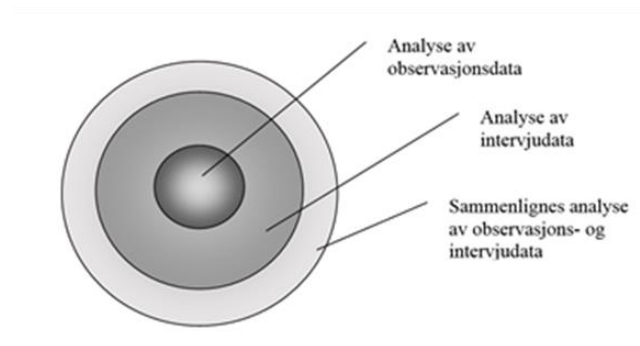
Neste fase etter gjennomføringen av intervjuene er transkribering. Kvale og Brinkmann (2015) mener at det er best at forskeren selv velger å transkribere intervjuet. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv om det har vært en lang og krevende prosess. Jeg brukte nesten en måned og spalte opptakene frem og tilbake flere ganger for å skrive eksakt det som var sagt. Da jeg var ferdig med hele intervjuet til en person, sjekket jeg en gang til at alt jeg hadde skrevet var riktig. Nilssen (2012) hevder at transkripsjon ikke er en ren kopi av intervjuet. Det er opp til forskeren på hvilke måter intervju transkriberes. Forskeren kan transkribere akkurat de samme grammatiske feil og dialekten som intervjupersonen bruker, eller motsatt skrive alt på bokmål eller nynorsk. Vise eller ikke vise alle korte uttalelser som «ehm», «ja», osv. Til tross for dette kan ikke lydbåndopptak fange opp kroppsspråk, non-verbale uttrykk, blikkontakt, og alt dette utgjør også en betydning for uttalelse (Nilssen, 2012). På grunn av dette mener Nilssen (2012) at det er nyttig å bruke transkripsjonsnøkler som pauser, trykkbelagte ord og tempoendringer i uttalelsen. Jeg har valgt å transkribere teksten mest mulig til talen og brukte transkripsjonsnøkler også. For å bedre anonymisere informantene mine, har jeg valgt bokmål og alle navn til informantene har jeg forandret også. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er det transkribering som gjør datainnsamlingsmaterialer klare til analyseprosessen. Men ikke bare det, underveis av transkribering foregår refleksjoner rundt innholdet og første analyse. Det første som overrasket meg var at alle informanter svarte nesten identisk på mine spørsmål. Både generelle spørsmål og de som omhandlet elevene. Det viser meg at spesialpedagoger har sammenfallende tankegang og at det ikke har noen betydning hvem som er kontaktlærer til elevene. Alle tre var veldig godt kjent med alle sine elever. Jeg var positivt overrasket over at de har så tette arbeidsrelasjoner mellom hverandre og et godt klima i deres kollektiv.

### **3.9 Analyseprosessen**

#### **3.9.1 Analyse av observasjonsdata**

Valgene som ble gjort i analyse av observasjon var basert på tanken om å få en dypere forståelse for spesialpedagogenes og elevenes sosiale og faglige handlinger i TIL-timen, samt å kunne få nærmest mulig tilgang til forskningsfeltet. Det jeg har observert og samtidig reflekterte på underveis i observasjonen, har gitt meg muligheter for å forstå spesialpedagogens erfaringer dypere og det gjorde meg forberedt til intervjugjennomføringen. TIL-modellen som har vært presentert på forsterket avdeling, var annerledes enn original TIL-modell (som blomster). Observasjonen gav meg muligheter til å få innblikk i et fenomen av tilpasset TIL-modellen og hvordan den ble

tilrettelagt for elever med generelle lærevansker. Jeg visste ikke på forhånd hvilke forandringer spesialpedagogene hadde gjort for å tilpasse TIL-modellen for elever med generelle lærevansker. Derfor var det var så naturlig å observere dem. Det var mye lettere etter observasjonen utdype forskningstemaet og spørre spesialpedagoger mer konkrete spørsmål om TIL-timen. Etter gjennomføringen av intervjuet, hadde jeg igjen muligheter for å sammenligne intervjudata og observasjonsdata. Prosessen med å analysere dataene er avbildet på modell 1.



Figur 2 Modell 1: Analyseprosessen i forskning

### 3.9.2 Analyse av intervjudata

Analyseprosessen ble satt i gang etter transkribering. Hele forskningsprosessen forløp fra å være enkel til å bli kompleks (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor hver neste fase er mer komplisert enn den forrige, og slik oppfattet jeg forskningsprosessen i mitt masterprosjekt. Analyseprosessen er grunnpilaren for alle konklusjoner som forskeren trekker ut av sine undersøkelser. Jeg hadde ingen erfaring i analysearbeid, og det fremsto uklart for meg hvordan jeg skulle finne noe system i datagrunnlaget. I følge Kvale og Brinkmann (2015) henter forskeren intervjupersonens egen forståelse for å presentere nye perspektiv i fenomenet, og ifølge Nilssen (2012) er det forskerens forståelse som gir ideer om hva forskeren skal se etter. Analyseprosessen starter med en gang, og går gjennom hele forskningsprosessen. For å utvikle forståelse under analyseprosessen, må forskeren også gå i dialog med teksten for å utarbeide en sammenfatning av informasjon om de viktigste temaene i teksten (Thagaard, 2009). Derfor skrev jeg ut mine tre intervjutranskripsjoner på tre forskjellige fargeark, leste dem flere ganger og samtidig markerte utsagn med forskjellige fargemarkører som var relevant til mitt forskningstema og min problemstilling. Utsagn om det samme tema i forskjellige intervjutranskripsjoner, markerte jeg med samme farge. Jeg var først interessant å skille det generelle som var i tre intervjuer, og de utsagnene som ble gjentatt oftere, og lot innsamlingsdataene « snakke for seg selv ». Som jeg bemerket tidligere, fikk jeg lignende svar fra alle de tre spesialpedagogene, noe som gjorde analyseprosessen litt enklere. Det var 58, 62 og 75

utsagn jeg markerte som relevante for min problemstilling fra spesialpedagogintervjuene. Deretter startet jeg å kode datamaterialet som innebærer å lage kodeord for å karakterisere innholdet fra segmenter i teksten (Kvale & Brinkmann 2015). Ifølge første steg av meningskonsentrert analyse i forkortelse av utvalgets utsagn, bør det mest vesentlige fremheves (Kvale & Brinkmann 2015). Tjora (2012) anbefaler å bruke stegvis-deduktive induktive metode (SDI) for å bli induktiv eller empirinært for å trekke ut essensen av intervjuutsagnene og gjerne bruke informantenes egne begreper. Jeg har tatt dette i betraktning i kodingen av innsamlingsdata. For eksempel utsagn som «Jeg føler meg veldig flink til å støtte, og å ha fellesskapsfølelse med de elevene som vi har», fikk kode «fellesskapsfølelsen om elevene». Ved bruk av koder knyttes med andre ord forskerens forståelse av meningsinnholdet til kategorier i innsamlingsmaterialet. Det er forskeren som bestemmer hva av datainnsamlings- materialet som er relevant for å svare på problemstillingen. Koding er en viktig prosess i forhold til å tenke og reflektere over samlet materialet og ikke bare en mekanisk prosess (Thagaard, 2009). Koder kan endres underveis i samsvar med forskerens forståelse. Jeg fikk 38, 45 og 56 koder som jeg sorterte under forskjellige grupper (Tjora, 2012) eller forskjellige tema (Kvale & Brinkmann, 2015) som danner grunnlag for analysen. Jeg laget en stor tabell i Word hvor en kolonne i tabellen var koder, og i den andre kolonnen var navn på denne gruppen. Prosessen for å samle informasjon om det samme temaet i en kategori som kalles kategorisering, er et viktig forberedelsesstadium i analysen (Dalen, 2011; Nilssen, 2012; Thagaard, 2009). Det var en veldig krevende prosess for meg å gruppere koder under en gruppe og å navngi hver gruppe. Det var lett å samle koder under de første tre kategoriene som *utvidet støtte i spesialpedagogisk team, ny rolle for spesialpedagogen i balanse mellom nærhet og avstand til eleven og planlegging for selvregulering*. Gjennom analysen forandret jeg navn på kategorier flere ganger, slik at navn på kategorier uttalte essensen av de presenterte dataene. For eksempel, har jeg navnet første kategori som *spesialpedagogisk team arbeidet* eller *fellesskapsfølelsen om eleven* og har til slutt omformulert til *utvidet støtte i spesialpedagogisk team*. Under denne kategorien samlet jeg koder som *lærer av hverandre, hjelp fra forskjellige spesialister, fellesskapsfølelsen om eleven, snakker helhetlig om eleven og elevens utfordringer, arbeidet i team som enig med deg, interessert å prøve det samme, gruppearbeid av TIL-modellen tilpasning for elevens behov, deler erfaring med andre*. De tre første kategoriene går gjennom alle tre spesialpedagogintervjuer som en rød tråd. De neste kategoriene tok mer tid for å finne riktig gruppering. Det er som en assosiasjon til et kaleidoskopspill med ulike mønstervalg hvor du samler koder i mønster som presenterer studien for å svare på problemstillingen. Det var nyttig å få veiledning i denne fasen av analysen, og diskusjoner med min veileder hjalp meg til å fokusere i riktig retning. I følge Tjora (2012) må forskeren svare på hva disse kategoriene handler om, og hvordan innholdet i kategoriene beskrives med teoretiske begrep. Jeg tenkte for eksempel, skal jeg gjøre en separat gruppe *elevmestring*

*gjennom praktisering av TIL-modellen, eller om det går inn under en enda større gruppe som nye erfaringer med elevens muligheter for selvregulering. I følge Tjora (2012) skal hver gruppe av koder være tematisk ensartet og ulik de andre gruppene. Slik foregår testing av kodegrupper, og dette ble en utfordring for meg. Jeg begynte med 12 grupper av koder og har kommet til 7 optimale kategorier som jeg tror kan svare på min problemstilling. Det var på slutten av kodegrupperingsprosessen at jeg begynte å se mønster i dataene mine, og jeg fikk grepet på funn som må presenteres. Det er 7 kategorier som utkrystalliseres gjennom analyseprosessen som er: utvidet støtte i spesialpedagogisk team; ny rolle for spesialpedagogen i balanse mellom nærhet og avstand til eleven; planlegging for selvregulering; ny rolle for spesialpedagogen for selvregulert læring; nye erfaringer med elevens muligheter for selvregulering; nye erfaringer med elevenes utfordringer med selvregulering; selvregulering og nye muligheter for elevsamarbeid og tilhørighet. Disse kategoriene vil presenteres i neste kapitlet av empiri.*

#### **4.0 Kvalitet i forskningen**

I denne oppgaven vil jeg gjøre et forsøk for å vurdere kvaliteten på min undersøkelse. Når det gjelder kvalitet i kvalitative studier, handler det om velbegrunnede valg, og systematisk arbeid for å oppnå troverdige resultater, og dette diskuteres vanligvis med hensyn til *pålitelighet (reliabilitet)*, *gyldighet (validitet)*, *generaliserbarhet* Tjora (2012) eller med andre ord *overførbarhet* (Thagaard, 2009).

Begrepet *pålitelighet (reliabilitet)* handler om kvaliteten på innsamlingsdata og arbeidet som er gjort i forskningen. For å oppnå dette bør forskningsprosessen og forskerens egen posisjon være så transparent som mulig, slik at andre kan vurdere hvorvidt forskeren og funnene er til å stole på. Med andre ord, at funnene er pålitelige (Thagaard, 2009; Tjora, 2012). Dette betyr at man skal beskrive forskningsprosessen slik at en annen forsker blir i stand til å gjennomføre lignende forskning. Gjennom beskrivelser av min egen forskningsprosess og mulige påvirkninger på den, har jeg altså forsøkt å gjøre dette i min studie. For å sikre kvaliteten på data, prøvde jeg å unngå ledende spørsmål i gjennomføringen av intervju. Dersom noe var uklart for meg, brukte jeg oppfølgende spørsmål. Selv om jeg ikke opplevde at mine spørsmål var ledende, kan jeg ikke gi en absolutt garanti for at de ikke var det. Jeg søkte å transkribere informantenes utsagn nøye. Tjora (2012) mener at pålitelighet i en studie kan styrkes ved å sørge for å sitere informantene korrekt. I følge Thagaard (2009) knyttes pålitelighet til hvordan forskeren utvikler data og mener at forskning skal oppfattes som troverdig. Gjennom hele forskningsprosessen prøvde jeg å ha et kritisk blikk på mitt eget arbeid og de valgene jeg tok underveis. Dersom jeg var i tvil, spurte jeg meg til råds hos min

veileder. Det faktum at jeg har arbeidet som pedagog i Latvia i mer enn 20 år, kan ha påvirket min forskning. Jeg tenker da fortrinnsvis på erfaringene jeg gjorde meg da jeg jobbet som sommervikar på spesialskolen i Latvia. Der var jeg eneste pedagog til 12 elever med generelle lærevansker, og opplevelsene var veldig forskjellig fra det jeg erfarte på forsterket avdeling her i Norge. Her opplever jeg et inkluderende læringsmiljø og muligheter for utvikling av selvregulering hos elever med generelle lærevansker i segregerte opplæringstiltak. Jeg vet hvor mye pedagogisk arbeide som ligger i dette og det var veldig vanskelig for meg å forbli nøytral ovenfor mine informanter fordi jeg følte stor respekt for spesialpedagogene og deres arbeid. Gjennom observasjonen, gjorde meg noen tanker om hvorvidt de to elevene ville hatt samme muligheter på ordinær skole? Forskningen gav meg uventede refleksjoner rundt inkludering også. Mens dette kan sees som negativt, ser jeg en positiv side i det faktum at jeg har med meg erfaringene fra Latvia også. Jeg ble veldig engasjert i forskningstemaet. Det ble viktig å beskrive praktiseringen av TIL-timen ned i minste detalj. Dette for å belyse alt som er relevant for min forskning. Selv om flere teoretikere (Moen & Karlsdottir, 2011; Postholm, 2010) mener at kvaliteten ved forskning kan styrkes, tror Dalen (2011) at det ikke finnes en «sann» virkelighet. Alt dette bare viser at forskeren selv det viktigste instrumentet i forskning (Postholm, 2010) og dette kan forklare grunnen til at forskjellige forskere kan fokusere på forskjellige ting, mens det gjennom informantenes utsagn oppnås den opplevde virkeligheten. Jeg prøvde å sitere mine informanter slik at dataene skulle tale for seg selv. For å styrke påliteligheten i min studie, har jeg beskrevet trinnvis alle stadier av min forskning som inkluderer relevant teori, metoder, informantens sitater, mine refleksjoner og konklusjoner. Det er viktig at forskeren dokumenterer hele prosessen med fyldige beskrivelser.

Begrepet *gyldighet* eller *validitet* forstås som i hvilken grad forsker undersøker det forsker skal. Forholdet mellom det empiriske materialet og analysen må vurderes. Thagaard (2009) mener at grad av *gyldighet* påvirkes av *pålitelighet* og studie transparensten. Dalen (2011) understreker at forskerens nærhet til feltet og informantene kan bli oppfattet som «garanti» for *gyldighet* og *pålitelighet*, Postholm (2010) påstår at *gyldigheten* påvirkes av hvorvidt utsagnene til informantene er sanne. *Indre gyldighet* omhandler hvorvidt slutningene som trekkes ut fra empiri er logiske, og hvorvidt de gjenspeiler det faktiske fenomenet som undersøkes. Det vil si i en slik grad at mine informanter Lisa, Oda og Aida kjenner seg igjen i mine tolkninger av deres erfaringer av TIL-modellens praktisering. *Ytre gyldighet* omhandler hvorvidt slutningene kan overføres til andre sammenhenger, og altså har *gyldighet* utover den gjeldende forskningskonteksten (Kleven, 2008). Det kan forstås som i hvilken grad de tre spesialpedagogenes erfaringer kan si noe om andre spesialpedagogers erfaringer i TIL-modellens praktisering. I følge Thagaard (2009) kan *gyldighet*



styrkes ved å skille mellom informasjon fra feltet og egne vurderinger av denne informasjonen. Jeg har forsøkt å tydeliggjøre hvordan har jeg kommet frem til mine funn og flere av mine funn er i samsvar med tidligere forskning om TIL-modellen. Som at TIL-modellen «tvinger» spesialpedagogene/ lærerne til å finne balansen mellom nærhet og avstand, slik at elevene får rom for selvregulert læring, at det er viktig å ha kollegasamarbeid i TIL-modellens praktisering og at elevene gjennom TIL-modellens praktisering får erfare mestring og *mestringsglede* (Bergan, 2016) gjennom samarbeidet slik at det gir dem økt tro på seg selv. Samtidig støttes mine funn av relevant teori. Alt dette styrker gyldigheten i min studie.

I kvalitative studier er det vanlig å bruke verifiseringsprosedyrer som *triangulering* og *membercheck* (Moen & Karlsdottir, 2011; Postholm; 2010). Ulike metoder kan føre til ulike funn, som sammen kan styrke prosjektet og belyse fenomenet fra ulike vinkler. For å belyse flere sider av fenomenet i studiet, brukte jeg ulike tilnærminger som intervju og observasjon. Dette kalles *triangulering*. Først, brukte jeg observasjon, som gav meg mulighet til å skape forståelse for hvordan TIL-modellen praktiseres. Etterpå, gjennom intervju, brukte jeg informasjon fra observasjon for å stille oppfølgende spørsmål, og for å skape en enda dypere forståelse av fenomenet. Til slutt sammenlignet jeg intervjudata med observasjonsdata, for å finne samsvar og å sjekke mine funn en gang til. *Membercheck* innebærer at informantene selv leser og sjekker de transkriberte intervjuene. Det er et pluss at gjennom transkripsjons sjekking kan det oppklares misforståelser og forskeren kan få mer gyldige data for analyse, men på en annen side kan informantene sminke dataene, oppleve det som ydmykende å ta stilling til egne utsagn som er satt inn i ny kontekst og løftet opp et eller flere abstraksjonsnivå (Postholm; 2010). Jeg har bestemt meg for ikke å bruke *membercheck* fordi jeg har verdsatt mine data som gyldig nok. Dette bekreftet de sammenfallende svarene fra alle tre spesialpedagogene. Både i hovedspørsmålene og på mine kontrollspørsmål fikk jeg de samme svarene fra spesialpedagogene. Mine intervjudata var i samsvar med observasjonsdata. Jeg har sett hvilket arbeidspress spesialpedagogene på forsterket avdeling har og vil spare deres tid for unødvendig tidsbruk.

Begrepet *overførbarhet* (Thagaard, 2009) eller *generaliserbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2012) handler om at funnene i en kvalitativ forskning bør gjelde utover i andre situasjoner og er dermed knyttet til *ytre gyldighet* (Kleven, 2008). Nilssen (2012) påpeker at en kvalitativ studie ikke kan bli gjennomført på samme måte en gang til. Det er ikke mulig å direkte overføre kvalitative studier på grunn at forskeren i seg selv er et viktig verktøy. Datainnsamlingsprosessen som foregår under intervju og observasjon kan aldri gjenskapes og kreativitet anses som en nøkkelferdighet i kvalitative analyser. Thagaard (2009) mener at *overførbarhet* er den forståelsen

som forskeren utvikler. Det betyr at funnene kan overføres til lignende situasjoner. Ut fra alt dette, kan ikke funnene av min studie direkte overføres, mens kan bidra med en ny innsikt i et fenomen med tilpasset opplæring med selvregulering hos elever med generelle lærevansker. Studien er for liten til å si noe generelt om spesialpedagogenes erfaringer i TIL-modell tilrettelegging for elever med generelle lærevansker, og den viser funn om at opplæringen av TIL-modellen må foregå gjennom egen erfaring. Likevel tenker jeg at den sist utarbeidede utgaven av TIL-modellen og erfaringer mine informanter har gjort seg gjennom sine 2 år, kan være nyttig for spesialpedagoger som vil starte selvregulert læring hos elever med generelle lærevansker.

#### **4.1 Etske betraktninger**

For å starte datainnsamling, trenger forskeren å få godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det må utarbeides informasjonsliste om prosjektet og samtykkeskjema for informanter (vedlegg 7,8) som tar del i forskerens datainnsamling. Selv om min studie ble gjennomført innenfor rammene av prosjektet «Elevers motivasjon og trivsel i skolen» (vedlegg 4,5) som allerede hadde fått godkjenning fra NSD (vedlegg 3), trengte jeg å søke godkjenning på nytt for mitt prosjekt. Da jeg fikk godkjenning fra NSD (vedlegg 6), ble det viktig også å få signerte samtykkeskjema fra forskningsdeltakerne. For å intervju spesialpedagogene på skolen, trengte jeg at lærerne signerte samtykker og elev/foreldre til barn som tar del i TIL-timen. Er elevene yngre enn 15 år gammel, bør det gis samtykke fra deres foreldre. Hammersly og Atkinson (2004) hevder at det er en tidkrevende prosess fra forskerens side som beskytter informanter med lov og i noen tilfeller, kan taushetsplikt redusere mulighetene for å sjekke resultatene av forskningen eller hindre dem. Nilssen (2012) omfatter en forsker som en gjest i forskningsdeltakernes livsverden. Det er frivillig å ta del i forskning og hver informant får å vite om dette for å signere samtykke. Thagaard (2009) kaller det for «fritt samtykke». Det er forskeren som har det fulle ansvaret for å ivareta deltakerne gjennom hele forskningsprosessen (Dalen, 2011). Som en uerfaren forsker, mener jeg at det ville ha vært uetisk av meg å intervju elever med generelle lærevansker, uten å ta hensyn til at det ikke skapte negative tanker hos dem, ubehagelige følelser eller andre uventede reaksjoner. På bakgrunn av alt dette, har jeg valgt å intervju bare lærerne og ikke elevene. Jeg fikk god hjelp av kontaktlærer Lisa som videreformidlet samtykkeskjema for meg og dette sparte meg for mye tid. Det er alltid lettere å få signatur fra informantene hvis informantene kjenner den personen som spør om dette, og jeg er svært takknemlig for hjelpen Lisa her gav meg.

Nilssen (2012) viser til at anonymitet og konfidensialitet er de to viktigste prinsipper innen forskning. Ta hensyn til dette, og at alle informanter vises under pseudonymer. Under intervjuet

prøvde jeg unngå å bruke navnet til barnet, og i stedet brukte «gutt» og «jenta». Alt materiale jeg fikk på skolen, var utarbeidet av meg slik at personifiserende informasjon var fjernet. Alt materiale jeg brukte i masteroppgaves gjennomføring på data og lydbåndopptak, slettet jeg etter masteroppgavens innlevering på NTNU.

## 4 RESULTATER AV STUDIEN

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere deler av det empiriske materialet som har kommet frem gjennom analysen av de tre spesialpedagogintervjuene og TIL-timen som jeg observerte for å kunne besvare problemstillingen

*Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering hos elever med generelle lærevansker på forsterket avdeling?*

I første avsnitt presenteres TIL-modellen slik den praktiseres i klasserommet. Dette avsnittet er basert på observasjonen, samt spesialpedagogenes erfaringer slik de kom frem gjennom intervjuene. Avsnittet vil utgjøre et viktig bakteppe for leseren og som grunnlag for det neste hovedavsnittet, der sju empirinære kategorier presenteres, som jeg anså ville være relevante for min problemstilling. Som nevnt i metodekapitlet for å presentere det empiriske materialet, har disse blitt generert gjennom sju kategorier som kan deles i to ulike nivå.

Den første gruppe av kategorier presenterer *ny spesialpedagogisk rolle og praksis*. Den gruppen innebærer fire kategorier: *utvidet støtte i spesialpedagogisk team; ny rolle for spesialpedagogen i balanse mellom nærhet og avstand til eleven; planlegging for selvregulering; ny rolle for spesialpedagogen for selvregulert læring*. Den andre gruppen av kategorier omhandler *nye erfaringer for elever med generelle lærevansker med TIL-modell praktisering på forsterket avdeling*.

Den gruppen omhandler tre kategorier: *nye erfaringer med elevens muligheter for selvregulering; nye erfaringer med elevenes utfordringer med selvregulering; selvregulering og nye muligheter for elevsamarbeid og tilhørighet*. Kategoriene i disse to grupper er utgangspunkt for intervju med lærerne. Overskriftene for kategoriene er valgt med tanke på at de skal være empiri nære, fordi det er et mål å være tro mot empirien og funnene. Det er fra intervjudeltakeren at den beste beskrivelsen av hva som er kjernen i de ulike kategoriene med tilhørende fortolkning. Alle intervjusituasjonene

er beskrevet i historisk presens slik at leseren skal enklere kunne leve seg inn i det som formidles. Alle utsagn som blir beskrevet og tolket under, kommer direkte fra det transkriberte materialet. Informantene reflekterte noe ulikt i de ulike spørsmålene og tematikkene, slik at noen utsagn uttrykker essensen av funnene bedre enn andre. Derfor refereres utsagn fra noen informanter oftere enn fra andre. Når jeg siterer mine informanter, benytter jeg innimellom tegnet: (...) som markerer at noe i utsagnet er valgt bort. Som nevnt i forrige kapittel, er informantene anonymisert med fiktive navn.

#### **4.1 Presentasjon av TIL-modellen**

TIL-modellen som praktiseres på forsterket avdeling er annerledes enn TIL-modellen som presentert i pedagogisk litteratur. Denne modellen er unik og knyttet til spesialpedagogens oppfatning av TIL-modellen og deres tilpasninger av modellen til akkurat de elevene med generelle lærevansker som befinner seg på denne forsterkede avdelingen. Den praktisk-didaktisk TIL-modellen (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013) kan i seg selv ha potensiale og muligheter for tilpasset opplæring og fra denne modellen kan altså spesialpedagogene utvikle forskjellige variasjoner, som på best mulig måte dekker elevens behov og evner i selvregulert læring.

##### **4.1.1 Spesialpedagogenes beskrivelser av TIL-modellen**

Spesialpedagogene har beskrevet TIL-modellen som de praktiserer på forsterket avdeling med slike ord:

- (1) *Med TIL-timen har vi innført nye prinsipper i undervisningen. Elevene skal ikke bare jobbe, men også samarbeide med hverandre. Og så er det et element at elevene får flere valgmuligheter og at de tar flere valg selv, som går på selvregulering. (...) Det er to hovedmål med TIL-timen: at elevene kan bestemme selv og at de skal kunne samarbeide med hverandre. (...) Støtte for selvstendighet og samarbeid er kjempeviktig for dem! (Aida)*
- (2) *TIL-timen er en time hvor det er lagt opp til at elevene skal sette opp sin egen plan for timen, (...) og så må de legge inn pausen selv. Tanken er at elevene skal regulere seg selv og tilpasse egen læring til sine egne behov, for eksempel når de har behov for pause. (Lisa)*

Når spesialpedagogene reflekterer rundt TIL-modellen (1, 2), understreker de elevens muligheter for å ta sitt eget valg, planlegge, samarbeide og utvikle selvreguleringsferdigheter gjennom praktisering av selvregulert læring. Elevene med generelle lærevansker har utfordringer i sosiale ferdigheter og derfor er det viktig for dem øve seg på å samarbeide med medelever, og elevene får

slike muligheter i TIL-timen. Det kan forstås gjennom neste utsagn:

- (3) *Den sosiale forståelsen er ofte vanskelig for elevene. Derfor er det interessant å se hvordan de må snakke med hverandre, og hvordan de må samarbeide med hverandre når de har TIL-time. (Aida)*

Utsagn (4) tyder på TIL-modellen som verktøy hjelper elevene med generelle lærevansker til å utvikle ferdigheter som å ta eget valg i livet, å planlegge sitt liv fremover, å kommunisere med andre, å samarbeide med andre, å løse konflikter i hverdagslivet, med andre ord alt dette som gjør dem mer selvstendig i livet sitt:

- (4) *Jeg vil anbefale TIL-modellen. (...) Det de lærer innenfor denne modellen er noe de tar med seg videre i livet. Det er slike situasjoner som de vil møte i livet: de må ta valg og kanskje legge en plan for seg selv, tenke litt fremover, ikke bare at alle andre alltid legger planer for dem. Og det å kunne vite hvordan det er å jobbe sammen med de andre, hva er greit, hva er ikke greit, hva en kan si og gjøre sammen med de andre, hvordan en kan løse konflikter, det er mange egenskaper og ferdigheter som de trenger videre i livet. (Aida)*

Samtidig bemerker spesialpedagogene forholdet mellom utviklingen av selvreguleringsevnen hos elever med generelle lærevansker, og forandringen av sin egen rolle i TIL-timen slik at elevene får størst mulighet for selvregulert læring:

- (5) *Elevene trenger nok støtte, men det er vår oppgave å gjøre dem så selvstendige som mulig her i livet. Jeg tenker at vi må gå bak, som en skygge, for å løfte frem deres muligheter til å bestemme selv og være egen person. Slik er TIL-modellen veldig fin. (Lisa)*

Alle utsagnene tyder på spesialpedagogenes positive erfaringer til TIL-modellen, dens praktisering og viktigheten av selvregulert læring hos elever med generelle lærevansker.

#### **4.1.2 TIL-timen på forsterket avdeling**

Som allerede nevnt er TIL-modellen forenklet og tilpasset til elevene med generelle lærevansker og deres behov ved den forsterkede avdelingen. Spesialpedagogene Aida og Oda praktiserer TIL-timen med Mari og Per en gang i uka gjennom hele skoleåret.

Når timen starter, forklarer Aida til elevene at målet for timen er å bestemme når de skal samarbeide med læringspartner og planlegge rekkefølge av arbeidsoppgaver. Elevene starter å arbeide med en gang, tar selv perm med bøker og arbeidsoppgaver fra sin plass fra bokhylla og setter på bordet.

TIL-modell skjemaet (vedlegg 13) har to borrelåsstriper. På den ene borrelåsstripen setter elevene på arbeidsoppgaver i rekkefølge, og på den andre borrelåsstripen setter de på vurdering av sitt eget arbeid. Elevene setter veldig fort på arbeidsoppgavene i den rekkefølgen de selv har bestemt; først vil de gjøre norsk, så matematikk og så samarbeidsoppgave (vedlegg 14).

Observasjon fra oppstarten viser at både spesialpedagogene og elevene er godt kjent med hva TIL-timen innebærer. Det er spesialpedagogene som setter mål for TIL-timen for elevene med generelle lærevansker. Målet spesialpedagogene har satt for TIL-timen, er at elevene selv skal bestemme når de skal jobbe sammen med læringspartner (vedlegg 13, 14). Elevene jobber med det samme målet hele året gjennom. Målet er et abstrakt begrep som er vanskelig å forstå for elever med generelle lærevansker som har nedsatte kognitive funksjoner. De lærer bedre gjennom bruk av konkrete (Eckhoff, 1997). Videre trer det frem at prinsippet som struktur og oversikt er ivaretatt i arbeidet i TIL-timen (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Utarbeidingen av TIL-timen skjemaet er også i samsvar med Piaget sin stadieteori, på den måten at undervisning for elever med generelle vansker må bygges «på konkret, visuell støtte i form av ytre handling, observasjon av fysiske fenomener eller i form av bilder» (Eckhoff, 1997, s.44).

*(6) Det er egentlig mye visuelt i dette, hvordan vi bygger opp og setter planen. I tillegg har vi borrelåser slik at elevene kan flytte arbeidsoppgavene av og på planen. På den måten «setter» de sin egen plan. (...) Det er mye hjelp i det visuelle og det er mer attraktivt for dem. Det er synlig, «dette er hva vi har gjort i dag». (Lisa)*

*(7) Vi har omformet TIL-modellen til å bli veldig konkret og visuell for disse elevene. (Aida)*

Når begge elevene er ferdig med planleggingsfasen av arbeidsoppgaver, spør Per til Mari: «Har du norsken først?», Mari svarer «Ja.», Per sier: «Jeg også!». Hver spesialpedagog sitter ved siden av sin kontakt elev, Aida nær Mari og Oda nær Per (vedlegg 10a).

Gjennom intervju med spesialpedagogene trer det frem at elevene liker å ha alt likt og dette viser observasjon og utsagn nedenfor:

*(8) For elevene er det viktig å ha alt likt. Hvis en av dem har «satt» norsk først, tror den andre eleven at han må gjøre det samme! (Oda)*

Utsagn (8) kan sees i lys av teori om sosial sammenligning, som uttaler at mennesker har behov for

å sammenligne seg selv med andre og se etter likheter og forskjeller og det som påvirker menneskets selvoppfatning om seg selv (Festinger, 1954). Det kan tolkes at Per mangler objektive mål, siden han sammenligner seg med Mari. Han spurte Mari om planlegging av arbeidsoppgaver for å få bekreftet at de har samme rekkefølge i planleggingen.

Hver av elevene har sine oppgaver i norsk og matematikk i sin egen arbeidsplan for timen (vedlegg 15) som på forhånd er forberedt av kontaktlærerne. Elevene er på forskjellige faglige nivå og hver av dem har individuelle oppgaver som er tilpasset deres nivå i faget.

Spesialpedagogene som velger oppgaver til TIL-timen uttaler seg slik:

*(9) Det må bli tilrettelagt på andre måter. Oppgavene må være mer tilpasset og det må være oppgaver som elevene mestrer og klarer selvstendig. Det handler om den tilpasningen vi må gjøre, for at det skal fungere godt nok. Det kan ikke være for vanskelige oppgaver. Det kan heller ikke være nytt materiale. Vi må treffe dem, sånn at de kan jobbe selvregulert. (Lisa)*

På den ene siden illustrer utsagnet (9) spesialpedagogens mulighet for å differensiere og tilpasse arbeidsoppgaver til hver enkelt elev innenfor rammen av TIL-modellen, slik Skaalvik og Skaalviks (2013) intensjon med modellen er. På den andre siden så trer det frem hvordan denne tilpasningen fra lærernes side gir muligheter for elevene, for å erfare mestring og vi vet at tidlig mestring og erfaringer utgjør den viktigste kilden til mestringsforventninger (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015).

Hver elev ble støttet av sin spesialpedagog under gjennomføring av norsk- og matematikkoppgaver. Jeg observerte at elevene ble rost og oppmuntret til videre arbeid:

Mari ber om hjelp i matematikk fra læreren sin, Aida: «Kan du hjelpe meg?» «Du må prøve først!» Mari prøver litt. Aida spør Mari: «Er det litt vanskelig?» Aida viser Mari en strategi for hvordan oppgaven kan løses. Etterpå sier Aida: «Så bra! Du er ferdig med oppgaven! Mari streker over med en blyant det hun har gjort ferdig (vedlegg 15). Aida sier: «Kan du ta den neste oppgaven nå?» Mari svarer: «Nei! Jeg vil ta pause!» Aida: «Først må du vurdere oppgaven. Hvordan gikk det med oppgaven for deg?» Mari vurderer fort oppgaven med å sette smileansikt på borrelåsen (vedlegg 14). Aida: «Så fint!» Mari rydder bordet sitt og spør gutten: «Er du ferdig snart?». Per svarer med en gang: «Snart!» Mari markerer at hun nå vil ha en pause, med å sette smileansikt på borrelåsen, og går til den andre plassen for å høre musikk gjennom headset. Per jobber videre med oppgaven. Pers lærer Oda prøver å fokusere gutten på arbeidsoppgavene, slik at Per ikke hopper over oppgavene.

Situasjonen fra observasjonen viser at Mari har tatt en avgjørelse om pause i sin egen læring og

dette er behovet for selvbestemmelse som er en av tre psykologiske behov for å bli indre motivert (Deci & Ryan, 2000, Skaalvik & Skaalvik, 2013). Aida uttaler seg slik om valget til Mari om pausen som viser at spesialpedagogene støtter elever til å ta egne valg i løpet av undervisning:

(10) *Ja, jeg var overrasket over at Mari gjorde bare en side av oppgaven, men jeg har sett at hun er sliten i dag, og jeg tenkte at det er helt greit! Egentlig skal Mari gjøre flere sider. Jeg tenkte at det er greit, at det handler om selvbestemmelse; det at hun kan velge selv hvor mye hun skal gjøre! (Aida)*

Under observasjonen opplevde jeg at Per sammenligner seg med Mari og derfor også ønsker å bli ferdig med sin oppgave. Dette er i samsvar med sosial sammenligningsteori (Festinger, 1954). Mari ble først ferdig med oppgavene sine og Per ville bli ferdig med sine oppgaver også. Dette stresset han og hadde han derfor ikke fokus på oppgavens innhold, fordi han ville bevise til seg selv og andre at han kunne bli like fort ferdig som Mari. Han prøvde å hoppe over oppgavene slik at han skulle bli fort ferdig. Han vil ha alt likt med Mari. Dette ble bekreftet av Pers spesialpedagog Aida:

(11) *Jeg prøver å gi oppgaver som Per kan klare så selvstendig som mulig, men det ble ikke sånn i dag (...). Per var ikke så rask som Mari i dag, og hun måtte vente på han. Mari jobber raskt, og det gjør egentlig Per også (...) hvis den ene blir ferdig lenge før, så bli den andre litt stresset for å bli ferdig også, de vil gjerne bli ferdig samtidig, ja det blir litt konkurranse. (Oda)*

Refleksjonen (11) peker også på at det ikke er så lett for spesialpedagogene å tilpasse arbeidsoppgavene til elevene og det kan oppstå uventede situasjoner, som ikke kan forutses. TIL-modellen gir muligheter for tilpasning i slike situasjoner når den eleven som er ferdig med oppgavene først, kan ta pause. Observasjonen viser at elevene i TIL-timen går gjennom alle TIL-modellens faser som er planleggingsfase, handlingsfase og selvrefleksjonsfase (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013). Observasjonen viser også at TIL-modellen ikke praktiseres på samme måte som på ordinær skole, men likevel at hovedprinsippene i TIL-modellen, som er differensiering, samarbeid og deltakelse, elevmedvirkning og selvregulering (Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2013) blir ivaretatt. Observasjonen viser at vurderingen i TIL-timen foregår etter hver arbeidsoppgave og det er forskjellen mellom ordinær skole og forsterket avdeling. Modellen som er utarbeidet av lærerne har tatt i betraktning at dette er elever som har problemer med hukommelse og spesielt med korttidsminne (Eckhoff, 1997):

(12) *Elevene må ta vurderingen med en gang, (...) de husker bare den siste arbeidsoppgaven og hvis den siste arbeidsoppgaven har vært vanskelig for dem, da vurderer de alle arbeidsoppgavene som vanskelige. (Aida)*



Utsagn (12) peker på hvor vanskelig vurderingsfasen som innebygd i TIL-modellen er for elever med generelle lærevansker, som har nedsatte kognitive funksjoner. Dette kan forklares med redusert tenking, oppmerksomhet, hukommelse og språkforståelse hos elevene med generelle lærevansker (Eckhoff, 1997). I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er vurdering en viktig forutsetning for selvregulering og gjennomføring av selvregulert læring. Hvis elever med generelle lærevansker har begrensede muligheter til vurdering, så har altså selvregulert læring sine begrensninger for dem også. Observasjonen og spesialpedagogenes formidling gjennom intervju viser at elever med generelle lærevansker har utfordringer og en del begrensninger i praktiseringen av TIL-modellen, med tanke på selvregulert læring. Elevenes positive erfaringer med selvregulert læring trer frem i observasjonen der de skal løse en samarbeidsoppgave:

Når Per er ferdig med sine oppgaver i norsk og matematikk, vurderer han eget arbeid med smilefjes og rydder plassen sin, så er begge elevene klare til samarbeidsoppgaven. Elevene og spesialpedagogene bytter plass rundt bordet, slik at Per og Mari setter seg nær hverandre og spesialpedagogene går bort fra dem og over til den andre siden av bordet (vedlegg 10b). De får arbeidsoppgaven som er å lage en Legofigur. For å få til oppgaven, trenger de å velge hvilken Legofigur de vil lage sammen (vedlegg 17). Neste trinn er å velge hvem som skal ha hvilken farge av utvalget i Legoklosser. Per og Mari bestemmer raskt hvilken figur dem vil lage sammen og hvilke farger av Legoklosser hvem tar. De er konsentrert på oppgaven og hjelper hverandre til å finne riktig posisjon for klossene. Flere ganger spør de om hjelp og spesialpedagogene prøver å stimulere dem for å finne riktig posisjon av klosser selv. Elevene vurderer sin siste samarbeidsoppgave og besvarer spesialpedagogens reflekterende spørsmål om samarbeid. Elevene får muligheter å velge aktivitet på slutten av TIL-timen.

Observasjonen gir muligheter for å konkludere at elevene viser gode ferdigheter til å samarbeide med læringspartner. Elevene er motivert og konsentrert for å gjøre denne oppgaven sammen. Like fullt trer det frem at elevene har ressurser og muligheter for selvregulert læring:

*(13) Det er klart at det er «biter av» selvstendighet for elevene her på forsterket avdeling. Stilt opp mot at de får hjelp til alt, er det snakk om små steg, at det faktisk er en utvikling mot å erfare selvstendighet for elevene. (Oda)*

Selv om det er utfordrende å oppnå selvregulering hos elever med generelle lærevansker, betyr det ikke at elevene ikke får erfare selvregulering. I følge Bandura (2006) har mennesket evne til å være agent i sitt eget liv, og har selv stor påvirkningskraft på sin egen utvikling. Selvregulert læring i slikt tilfelle hjelper til å utvikle det medfødte potensialer som elever med generelle lærevansker har.

## 4.2 Ny spesialpedagogisk rolle og praksis

Som nevnt tidligere i dette kapitlet deles de empirinære kategoriene opp i to ulike nivå. Denne kategorien angår spesialpedagogene og presenterer spesialpedagogenes refleksjon over sitt eget arbeid gjennom TIL-modellen praktisering. Kategorien omhandler på den ene siden spesialpedagogenes rolle og praksis hva angår støtte for selvregulering for elever med generelle lærevansker. På en andre siden omhandler kategorien de forandringene som spesialpedagogene har opplevd i sitt eget arbeid gjennom sine erfaringer med å praktisere TIL-modellen.

### 4.2.1 Utvidet støtte i spesialpedagogisk team

Denne kategorien beskriver hvordan spesialpedagoger erfarer arbeidet i team på forsterket avdeling, med fokus på elever med generelle lærevansker - og innenfor rammen av TIL-modellen. Hver av spesialpedagogene beskrev en lidenskap og en lyst til å jobbe med denne elevgruppen, og at det er viktig for dem å fortsette å utvikle seg profesjonelt, selv etter mange år i yrket. To av de tre hadde jobbet som spesialpedagoger på den ordinære skolen før de startet å jobbe på den forsterkede avdelingen, og begge to bemerket en stor forskjell i jobben sin på den ordinære skolen og på den forsterkede avdelingen.

(14) *Forskjellen mellom ungdomsskolen og forsterket avdeling er himmel og hav (...) her [på forsterket avdeling] jobber vi i et team og snakker sammen om elevene, vi har hjelp rund oss, bestående av forskjellige yrkesgrupper. Vi har logoped, vi har miljøterapeut, vi har gymlærer. (Oda)*

(15) *Det var ikke det samme fellesskapet på den ordinære skolen, og da jeg jobbet der følte jeg meg alene. Det var ingen som hadde tid til å snakke med meg om eleven med særskilte behov, eller om hvordan kan vi gjøre ting rundt eleven. (...) Det synes jeg er så fint når jeg har kommet hit [på forsterket avdeling], vi har så mye felles her, (...) vi snakker om teamarbeid, vi snakker veldig helhetlig om elevene og elevenes utfordringer. Jeg føler at vi er flinke til å støtte hverandre og til å bygge opp en fellesskapsfølelse om de elevene som er her. Vi kan drøfte sammen om et tema og lærer av hverandre. (Aida)*

Utsagn (14) illustrerer at spesialpedagogene føler delt og felles ansvar for elevene med generelle lærevansker som også støttes opp med andre yrkesgrupper. Utsagn (15) viser til at spesialpedagogene har felles refleksjon rundt det pedagogiske arbeidet med elevene og felles støtte til hverandre.

Det er en viktig forutsetning for å starte praktisering av TIL-modellen hos elever med generelle lærevansker som trenger mye mer støtte og veiledning. Lisa som var først inspirert å praktisere TIL-modellen for denne elevgruppen, uttaler seg slik:

(16) *Det jeg tror er viktig, er det å ha et team rundt deg, et team som vil det samme som deg. Vi var på felles forelesning om TIL-modellen, og så ble vi enige om at dette er interessant for oss å prøve ut. Ingen av oss hadde gjort dette [TIL-modellen] før, og vi tenkte over hvordan kan vi løse det, stilt overfor nettopp våre elever? (...) Hvordan kunne vi legge opp oppgaver til samarbeidet mellom elevene? Det var interessant! Vi har et veldig godt og trygt samarbeid på teamet vårt. Vi har mange interessante diskusjoner og det er spennende! Dette verktøyet [TIL-modellen] er en del av oss nå. (Lisa)*

Utsagn (16) illustrerer at det er viktig for spesialpedagogene å ha et team rundt seg, å kunne drøfte sammen om et tema, lære av hverandre og ha mye felles, å snakke helhetlig om eleven og elevens utfordringer. Alle tre spesialpedagogene har felles engasjement, delt målsetning, trygge relasjoner og refleksjon for utvikling og læring. Det fremgår at de erfarer at det er mye lettere å praktisere noe nytt i et felles spesialpedagogisk team. Med støtte i teamet har de utarbeidet en utgave av den ordinære TIL-modellen, tilpasset for elever med generelle lærevansker (vedlegg 12) og gjennom praktisering av denne, har de videreutviklet den til en stadig bedre utgave av TIL-modellen for elevene (vedlegg 14). Spesialpedagogene diskuterer sammen om innholdet i elevenes samarbeidsoppgaver:

(17) *Vi snakker sammen om samarbeidsoppgaven og prøver forskjellige oppgaver. Vi diskuterer hvilke ting vi må initiere fremover, hva er vanskelig for elevene og var er oppnåelig. For eksempel rom- og tids forståelse, det er veldig vanskelig for dem. Så vi prøver å finne ut av hvilke typer oppgaver de trenger for å mestre det. (Aida)*

Utsagn (17) viser at spesialpedagogene i fellesskap ønsker å videreutvikle egen bevissthet omkring elevenes behov og forutsetninger, og å tilrettelegge for læring og utvikling basert på dette. Det synes som at TIL-modellen utvider samarbeidsmulighetene både mellom elevene og lærerne. Samtidig uttaler Aida at praktisering av TIL-modellen ikke er så lett hvis ikke alle lærerne er tilstede:

(18) *Det kan jo være mye sykemeldinger blant ansatte i skolen (...) og det påvirker arbeidsdagene våre. Da kan det bli mye stress, men elevene blir ivaretatt på en god måte likevel. (Aida)*

Utsagn (18) understreker viktigheten i teamarbeidet og viser at det ikke er så lett å praktisere TIL-modellen med noen som ikke har erfart TIL-modellen og som ikke kjenner elevene godt nok.

#### **4.2.2 Ny rolle for spesialpedagogen i balanse mellom nærhet og avstand til eleven**

Spesialpedagogene opplever sin nye rolle, i balanse mellom nærheten og avstand til eleven i TIL-timen som utfordrende. Alle elever har tett oppfølging på forsterket avdeling, og spesialpedagogene

er vant til å hjelpe elevene, tett på, i løpet av hele dagen på skolen. Lisa viser til at grunnen for å prøve TIL-modellen ligger nettopp her:

*(19) Det er en tradisjon at vi er flere voksne rundt elevene på forsterket avdeling, og da blir vi vant med at vi har tett elevoppfølging. Jeg har opplevd at vi er veldig nære og kanskje litt for nære elevene. Da jeg hørte om TIL-modellen og modellens tilrettelegging for selvregulert læring så tenkte jeg ok, det er interessant, fordi vi blir så veldig opptatt av den nære relasjonen til elevene. Vi voksne skulle tenke mer på at vi kunne trekke oss mer unna. At det kanskje er selvregulert læring også et spørsmål om samhandlinger mellom elev og elev, først og fremst. Hvis vi vil hjelpe elevene før de spør om hjelp selv, da er vi på litt feil spor. Fordelen i at vi voksne trekker oss unna er at elevene får jobbe selvstendig, og de får jobbe sammen. Samtidig er dette utfordrende for oss spesialpedagoger. (Lisa)*

Utsagn (19) viser at voksentetthet kan være en utfordring med tanke på at spesialpedagogene klarer å innta tilstrekkelig avstand til elevene, slik at de faktisk kan utvikle evnen til selvregulert læring. Innenfor rammen av TIL-modellen skjer det at spesialpedagogene gjør seg erfaringer der denne nye bevisstheten oppstår. TIL-modellen krever at spesialpedagogen tar den nye rollen som veileder, og som utsagn (20) viser, er det ikke så lett å forandre rollen som spesialpedagog. Den ene grunnen er at spesialpedagogene selv har behov for og er vant til å følge opp elevene tett. Den andre grunnen er at elevene med generelle lærevansker ikke klarer seg uten voksne i nærheten. Lærerne må derfor balansere mellom å følge opp elevene tett på og å støtte opp om deres muligheter for selvstendighet:

*(20) Vi har jobbet veldig mye i det siste året for å prøve å trekke oss mer tilbake, for å gi elevene rom for la de prøve å løse situasjonen selv. Men elevene trenger en voksen som kan støtte dem, slik at ikke blir alt for mange nederlagsfølelser eller at det blir konflikter mellom elever. Samtidig skal vi ikke overhjelpe dem heller, slik at elevene ikke får muligheter for selvstendige opplevelser. (...) Vi må vente litt og se hvordan elevene klarer å løse problemet selv, eller kanskje spørre elevene om situasjonen er grei for dem, eller prøve å veilede dem litt fram til at de finner ut hvem som skal hva gjøre hva. (...) Vi må minne oss selv på at elevene må få muligheter også for å spørre om hjelp selv. (Aida)*

Den nye bevisstheten hos spesialpedagogene danner grunnlag for utprøving av ny rolle og ny praksis gjennom TIL-modellen praktisering. Men selvregulert læring må læres både av spesialpedagogene og elever med generelle lærevansker. Selvregulert læring er utfordrende for disse elevene. Det er gjennom differensierte utfordringer hos elevene, at spesialpedagogene opplever behov for balansen mellom avstand og nærhet til elevene. Denne balansen er nøkkelen til suksess i selvregulert læring for elever med generelle lærevansker.

### 4.2.3 Planlegging for selvregulering

Denne kategorien beskriver lærerens erfaringer i planlegging for TIL-timen og forskjellen i forberedelsen mellom vanlig dag og TIL-timen.

Spesialpedagogene uttalte at det ikke er så krevende å planlegge TIL-timen fordi de har utarbeidet et veldig godt system:

(21) *Vårt system er tilrettelagt slik at elevene kan hente boksen sin og følge planen sin og se på det som de har gjort. Alt må være oversiktlig for dem og planlagt. Det må være så forutsigbart, at elevene kan klare hele oppgaven selvstendig (...) Alt går på rutiner. Jeg kjenner eleven så godt etter hvert, at jeg vet akkurat hva som er så bra eller ikke når jeg gir oppgaven. (...) så vi har vi ikke så altfor mye belastninger i forberedelsen heller, vi har på en måte utarbeidet et system som er så godt. (Oda)*

Struktur og oversikt er et pedagogisk prinsipp innebygd i TIL-modellen, og i dette utsagnet trer det frem hvordan dette legger til rette for økt selvstendighet for elevene, for eksempel at de kan hente boksen selv, og dermed trer det frem at prinsippet om struktur og oversikt er en forutsetning for selvstendighet, eller det å klare alene, som igjen er viktig for selvregulert læring.

Selvregulert læring forutsetter større grad av differensierte arbeidsoppgaver (innenfor elevenes mestringsnivå):

(22) *Alt må være spesielt tilrettelagt. Oppgaver må være helt tilpasset og det må være oppgaver som elevene mestrer og klarer selvstendig. Denne tilpasningen må vi gjøre for at de skal fungere godt nok. Det kan ikke være kjempevanskelige oppgaver. Det kan ikke være et nytt materiale heller, det kan ikke bli tredd ned over hodet på dem. Vi må treffe dem, sånn at de kan jobbe selvregulert i forkant. (Lisa)*

Differensiering av arbeidsoppgaver er sentralt for å gi elever mestringserfaringer og å mestre selvregulering. Oppgavene som velges må være tilpasset til elevens behov, slik at elevene får muligheter til å mestre uten noen hjelp. Gjennom denne erfaringen å mestre uten noen hjelp, opplever elevene reell mestringserfaring og derfor må spesialpedagogene ta hensyn til dette i utarbeiding av oppgavene:

(23) *Det er mestringsfølelsen som er viktig for elevene. Vi må balansere utfordringene i oppgavene, da det er lite som skal til før de feiler, så målet for dem kan ikke settes for høyt. (Aida)*

Hver spesialpedagog planlegger arbeidsoppgaver i fag med tanke på at elevene må blir ferdig med arbeidsoppgaver i løpet av TIL-timen:

(24) *Vi som tilpasser oppgavene, kjenner elevene, og vi vet hva kapasiteten deres er gjennom en time. Så vi prøver å tilpasse oppgavene til at det blir akkurat nok*

*for en time. (Oda)*

Utsagn (24) illustrerer at spesialpedagogene må ha god kjennskap til elevene, deres behov, forutsetninger og mestringsnivå. Det er et vilkår for å praktisere TIL-modellen hos elever med generelle lærevansker at spesialpedagogen har god kjennskap til eleven. Det fører til at det kan være utfordrende å erstatte sykmeldt spesialpedagog som praktiserer TIL-modellen.

Samtidig legger spesialpedagogene merke til at det er utfordrende å utarbeide oppgaver for samarbeidet mellom de to elevene. Samarbeidsoppgaven må tilpasses konkret for begge elevene og deres behov og forutsetninger:

*(25) Samarbeidsoppgaven må velges individuelt ut fra mestringsnivået elevene er på, og det er utfordrende. Vi må lære oss å bli så godt kjent med elevene at oppgaven ikke blir for vanskelig for noen av dem. Det tenker jeg vi må jobbe mer med. (Oda)*

Den viktigste delen av hele TIL-timen er samarbeidsoppgaven og den må utarbeides så nøye slik at elevene kan være motiverte og interesserte i å gjøre den sammen, uten spesialpedagogens hjelp.

Utsagn (26) peker på behov for konstant forandring av samarbeidsoppgavevariasjoner slik at elevene ikke mister interessen for å jobbe selvstendig:

*(26) Elevene liker å samarbeide. (...) men nyhetens interesse av samarbeidsoppgaven dabber litt av. Men vi klarer likevel å lage litt glede for dem gjennom å velge andre samarbeidsoppgaver som kan være mer motiverende for dem. (Oda)*

Viktigheten med variasjon i samarbeidsoppgavene gir lærerne erfaringer som ekstra bevisstgjøring og motivasjon for hele tiden å utvikle samarbeidsoppgavene og til å støtte opp om selvregulert læring.

#### **4.2.4 Ny rolle for spesialpedagogen for selvregulert læring**

Spesialpedagogene bemerket selv at deres spesialpedagogrolle har forandret seg gjennom TIL-modell praktiseringen. Først og fremst det er deres nye veilederrolle i TIL-timen:

*(27) Vi må vente litt og se hvordan elevene klarer å løse problemet selv, eller kanskje spør elevene om situasjonen er grei for dem, eller vi prøver å veilede dem litt fram til at de finner ut hvem som skal gjøre hva. (Aida)*

Spesialpedagogene utarbeidet et godt system i TIL-modellens praktisering som på en side minimerer deres planleggingstid for undervisning, mens det på annen side stimulerer TIL-modellen

til å utvikle arbeidsoppgaver kontinuerlig. Selvregulert læring krever hele tiden tilpasning av oppgaver slik at elevene er interessert i å mestre selvregulert. Dette illustreres med utsagn nedenfor:

- (28) *Det vi må tenke på, er at vi gir dem oppgaver som er mer motiverende, slik at de får lyst til å samarbeide. Og så må vi gi åpne oppgaver slik at de får erfare at oppgavene kan gjøres på ulike måter, og lære seg at det finnes andre måter å gjøre det på, enn den måten de selv ville ha valgt. (Oda)*

Alle tre spesialpedagogene legger merke til at gjennom TIL-modellen praktisering, må de utvikle seg i sin profesjonsutøvelse og være åpent for å lære seg selv noe nytt og dette kan være utfordrende også:

- (29) *For noen av oss føles det kanskje som at vi ikke gjør noe. At vi voksne ikke gjør noe når vi trekker oss unna. Men det er kanskje da vi gjør mest! Veldig spennende! Jeg visste ikke helt hva jeg hadde blitt med på [om TIL-modellen]. Det var spennende at jeg kunne lære meg noe nytt gjennom denne modellen. Det som overrasket meg positivt, er mine egne tanker om nettopp voksenrollen. De tankene har forandret seg hos meg. Hvor mye man skal gi, hva man skal gjøre. (...) Det er kanskje vanskelig for mange voksne dette med å trekke seg tilbake i mange situasjoner, det krever at en jobber med seg selv. Ja, at en blir selvstendig, som voksen! (Lisa)*

- (30) *Det overrasket meg litt hvor vanskelig det er å la være å gripe inn, før en får kjennskap til TIL-modellen. Vi er ofte så utålmodige vi spesialpedagoger, og jeg føler at jeg har blitt mer kjent med meg selv nå på en måte.. det er vanskelig å lære selvregulering for sin egen del også. (Oda)*

Utsagn (29,30) peker på at spesialpedagogenes kunnskaper i selvregulert læring for elever med generelle lærevansker forandret seg gjennom praktiseringen av TIL-modellen. Spesialpedagogene lærte gjennom erfaringer, å forstå hvordan TIL-modellen kan fungere bedre for elevene. Dette viser at det ikke er nok å bli kjent med teori om selvregulert læring, men at forståelsen for hva dette kan være, muligheter og utfordringer, og tilrettelegging for dette, oppstår som følge av praktisering av TIL-modellen.

Spesialpedagogene tenker og reflekterer over dette med å stadig forbedre egen evne til å praktisere TIL-modellen:

- (31) *Vi må reflektere over vårt eget arbeid når vi får spørsmålene fra deg [I. Føll]. Det har gitt meg mange tanker om hva jeg kan bli bedre på, eller hva vi som team kan bli bedre på, eller gjøre annerledes. Det er en liten påminnelse i hverdagen om å stoppe opp og å tenke over egen praksis. (Lisa)*

Utsagn (31) viser at spesialpedagogene trenger å utvikle seg i sin rolle og praksis, og hele tiden å lære noe nytt. Det som er viktig, er at spesialpedagogene har tatt en aktiv posisjon i så måte, og

ikke er passivt gjentakende i sin profesjonsutøvelse. Samtidig prøver de også å engasjere og lære andre spesialpedagoger på forsterket avdeling, for at de også kan prøve ut selvregulert læring for andre elever med generelle lærevansker:

(32) *Vi hadde planleggingsdag og vi fortalte om egne erfaringer til alle andre spesialpedagoger i andre grupper og trinn. Jeg tror at det er viktig. (Lisa)*

Utsagn (31, 32) peker på at spesialpedagogene inntar rollen som agenter i egen profesjonsutøvelse, og at dette kan støtte de andre spesialpedagogene til også å utvikle seg, i sin profesjonsutøvelse.

### **4.3 Nye erfaringer for elever med generelle lærevansker**

Den andre gruppen av kategorier som ble utledet av analysene i denne studien, er på elevnivå, og omhandler spesialpedagogens refleksjoner over elevenes erfaringer i TIL-timen. Selv om elevene med generelle lærevansker har begrensede muligheter for selvregulering, som jo kan forklares med deres lærevansker, får elevene likevel erfare selvregulert læring på det nivået de er klare for, gjennom praktisering av TIL-modellen.

#### **4.3.1 Nye erfaringer med elevens muligheter for selvregulering**

Spesialpedagogene erfarer nye muligheter for selvregulering for elever med generelle lærevansker gjennom praktisering av TIL-modellen. Spesialpedagogene forteller at elevene er spesielt glad underveis i TIL-timen, og at de ser fram til denne timen som foregår en gang i uka:

(33) *Elevene liker egentlig denne timen veldig godt, og det var flere ganger når timen ikke ble noe av, at elevene spurte: «Når det blir at vi skal jobbe sammen? Aaa, det blir på torsdag! Blir det igjen!» Det er en kort stund som elevene kan gjøre noe sammen, og de synes at det er en artig time, som de på en måte skal jobbe seg igjennom sammen. Samarbeidsoppgaven er mest morsomt for elevene, og bare tanken på det at de skal jobbe sammen inspirerer dem. (Aida)*

Spesialpedagogene gir uttrykk for viktigheten av TIL-timen, på den måten at denne timen gir mestringserfaringer for elevene med generelle lærevansker:

(34) *Egentlig er det i TIL-timen at de føler mest mestring, fordi da er oppgavene så tilpasset at de klarer å jobbe med dem selv. Når de får til oppgavene da, når de lykkes, så føler de mestring. (Lisa)*

(35) *(...) Slik at når elevene kan si at de jobber helt selvstendig uten hjelp, så er det de selv som klarer det veldig godt, de kjenner YES-følelsen! Jeg har fått til alt uten hjelp! Den følelsen er viktig! Det vet jeg at Per blir veldig stolt av. (Oda)*



Utsagnene (34, 35) viser at TIL-modellen gir elevene muligheter for å oppleve mestringfølelse på den måten at de klarer oppgavene uten noen hjelp. Mestring uten hjelp er helt sentralt for å kunne oppleve reell mestringserfaring (Bandura, 1997, 2006). Dette kan også peke på at gjennom mestring på TIL-timen, føler elevene seg mer verdsatt ifølge Sæthrer (2008).

TIL-modellen er en mulighet for elevene, på den måten at de kan øve seg på å ta flere valg og utvikle selvbestemmelsesevne, som er viktig for utvikling av indre motivasjon og mestring (Deci & Ryan, 2000):

*(36) (...) Dette elementet i TIL-timen, der elevene får flere valgmuligheter og tar flere valg selv, det går på selvregulering. TIL-timen skal være på en måte en time der elevene skal bestemme «seg selv»! (Aida)*

TIL-timen er ifølge spesialpedagogene den eneste muligheten for elevene for å jobbe mer selvstendig:

*(37) Vi føler at i TIL-timen er elevene mer aktive og at de tar litt styring over sin egen læring, og det tror jeg viktig, spesielt for de elevene vi har. (Lisa)*

Utsagnet (37) viser til at elevene får muligheter for å styre sin egen læringsprosess gjennom TIL-modellen praktisering. Øving på å ta styring over sin egen læring, øker kanskje i sin tur elevenes muligheter for å ta styring over sitt eget liv. Det er en absolutt ny rolle for dem å bli en aktiv deltaker i sin egen læringsprosess, og elevene med generelle lærevansker har på lik linje med alle andre elever rett til medansvar for medbestemmelse i egen læring. Dette er deklartert i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Det kan tenkes at TIL-modellens struktur, oversikt, differensiering og tilpassing til hver enkelt elevs behov, gjør det lettere for elevene med generelle lærevansker å oppnå selvregulert læring. Dette bekreftes i utsagn nedenfor:

*(38) For elevene er det lett å forstå hva er som forventet av dem i TIL-timen, fordi det er et veldig tydelig system for dem. Det tror jeg at det er lett for dem å vite hva som forventes. (Lisa)*

#### **4.3.2 Nye erfaringer med elevenes utfordringer med selvregulering**

Denne kategorien beskriver spesialpedagogens erfaringer med hvilke utfordringer som møter elevene med generelle lærevansker innenfor rammen av TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering.

Spesialpedagogene nevnte samarbeidsoppgaven som den mest utfordrende fasen av TIL-timen og

utsagn (39) forteller også at elevene har problemer med tidsoppfatning og oversikt over eget arbeid. Dette illustrerer utsagn nedenfor:

- (39) *Elevene kan bruke lang tid på å komme i gang med samarbeidsoppgaven. Noen ganger er det vanskelig for dem å velge selve oppgaven. Da prøver vi å vise dem klokka og hvor mye tid de har igjen av timen. (Aida)*
- (40) *De trenger støtte til å samarbeide; hvilke premisser som ligger for å samarbeide, hvordan de tar hensyn til hverandre. Det håndterer de bra så lenge de er ening fra starten av. (Lisa)*

Spesialpedagogene legger merke til at elevene ikke liker så mye forandringer i planlegging av TIL-timen og dette minsker deres muligheter å ta valg i planlegging av TIL-timen. Dette beskrives i utsagn (41,42):

- (41) *En gang byttet elevene på rekkefølgen, men da skjønnte de at de fikk det veldig travelt. Neste gang gikk de tilbake til det opprinnelige som er norskoppgaven først, så matematikk og så samarbeidsoppgave. (Lisa)*
- (42) *Elevene gjorde det i starten [her varierer rekkefølgen på oppgavene]. Men jeg tror de har funnet ut selv at de vil ha denne varianten til slutt. Jeg tror det er trygt for dem å velge et fast mønster, fordi de er avhengige av å ha det slik det alltid har vært. (Oda)*

Fast mønster i planlegging kan forklares med elevenes lærevansker og deres behov for trygge omgivelser og behovet for et fast mønster (Eckhoff, 1997; Langvold et al., 1999) som de har også på vanlige undervisningsdager. En annen forklaring som trer frem, slik det uttales i utsagn (42), er elevenes negative erfaringer fra tidligere, som har svekket deres mestringsforventninger og som fører til at de ikke vil prøve ut ulike varianter av rekkefølgen på oppgavene. Men det er viktig å huske på at dette gjelder for Mari og Per. Spesialpedagogene forklarer at de året før hadde elever som likte forandringer i planleggingen:

- (43) *I fjor hadde vi en time med to andre elever. Da brukte vi en tidligere TIL-modell (som en blomst). (...) Da var de flinke til å ta valg i planleggingen sin. (Lisa)*

Dette illustrerer hvordan elever med generelle vansker til tross for samme «diagnose», representerer store variasjoner i behov og forutsetninger. Videre, med tanke på at elevenes manglende mestringserfaringer synes å prege de valgene de tar, og om de tør å gå ut av et fast mønster, vil deres muligheter til å kunne ta fleksible valg og bestemme selv kunne utvikle seg med god støtte fra spesialpedagogene og trygge i sine opplevelser.

Den neste utfordringen som spesialpedagogene nevner er at det ikke alltid er så lett å se utviklingen i selvregulert læring hos deres elever:

(44) *Det er en grunn til at elevene har utfordringer når det kommer til selvregulering, og at det ikke alltid skjer utvikling, (...) Det er ikke alltid så lett å se utviklingen og at ting går fremover, (...) Det kan være utfordrende når utviklingen stopper opp eller går tilbake innimellom. Det skjer ting på noen områder, mens andre ting på andre områder går sakte. (Aida)*

Den sakte utviklingen i selvregulert læring forklares med de vanskene hver enkelt elev har og de nedsatte kognitive funksjonene. Disse utfordringene hos elevene påvirker både spesialpedagogene og elevene og det krever tålmodighet fra spesialpedagogene i deres tilrettelegging for selvregulert læring for elevene.

Elevene med generelle lærevansker kan ifølge spesialpedagogene ikke sette seg egne mål. «Mål» er et abstrakt begrep for dem:

(45) *Målet er at elevene skal jobbe sammen og det er målet for timen og vi prøver minne dem på det. (...) Elevene setter ikke egne mål, det er vi som satt målet for dem og det er det samme målet gjennom hele året. (Aida)*

Elevene med generelle lærevansker strever ifølge spesialpedagogene med selvvurdering, og ser ofte ikke sammenhengen mellom egen innsats i oppgaven, og om de liker oppgaven eller ikke. Det er med andre ord vanskelig for elevene å se hvorvidt det å mislykkes skyldes at oppgaven er for vanskelig, eller at de rett og slett ikke liker oppgaven. De kan ifølge spesialpedagogene bare gjøre enkle vurderinger:

(46) *Elevene tenker ikke så mye over læringsprosessen sin. Vi prøver på en måte å konkretisere hvordan de skal vurdere seg selv. Vi prøver å snakke hvordan gikk prosessen på samarbeidsoppgaven. Jeg tror ikke at de tenker så mye over egen læringsprosessen uten utover det. Den vurdering er ikke alltid rett. (...) Det er ikke lett for elevene å forstå at «dette er en vanskelig oppgave for meg», eller «denne oppgaven liker jeg ikke» (...) De klarer ikke å reflektere så dypt i vurderingen, det er kun enkle vurderinger som de klarer. (Aida)*

Spesialpedagogene har tatt elevenes vansker til vurdering i betraktning, og utarbeidet vurderingssett med smilefjes som gir elevene muligheter til å vurdere sin innsats i oppgavene på en enkel måte (vedlegg 16).

Det er 10 elever som er i gruppen med tre spesialpedagoger, men bare tre elever fra hele gruppen har evner til å jobbe i TIL-timen. Spesialpedagogene mener at ikke alle elever med generelle lærevansker kan jobbe selvregulert:

(47) *Vi måtte tenke over hvem som har kommet så langt at de faktisk kan ha en*

*samarbeidsoppgave. En forutsetning for å kunne ha TIL-timen er at elevene mestrer selvregulering på et visst nivå, at de kan snakke sammen, kan planlegge og vurdere sin arbeidsinnsats. Dette er faktisk ganske vanskelig for mange av våre elever. (...) For å praktisere TIL-modellen må elevene være relativt sterke og ha kommet så langt. (Aida)*

Det viser at elevene med generelle lærevansker må komme på den nivå når de er klare for å bruke TIL-modellen. Elevene som erfarer TIL-modellen, trenger å ha evner for å jobbe selvstendig: å planlegge læring; å samarbeide med læringspartner; å vurdere sitt eget arbeid. Slike evner som trengs for å praktisere TIL-modellen er avhengig av den individuelle evnen hos eleven og det læringsmiljøet som spesialpedagogene skaper.

### **4.3.3 Selvregulering og nye muligheter for elevsamarbeid og tilhørighet**

Den kategorien kom frem i analyseprosessen og peker på spesialpedagogenes erfaringer med elevenes økende muligheter for å samarbeide i TIL-timen, og at elevene gjennom dette samarbeidet synes å oppleve enda større tilhørighet i skolehverdagen. Selv om denne kategorien går under kategorien *nye erfaringer med elevens muligheter for selvregulering*, har jeg valgt å presentere den separat, nettopp for å understreke viktigheten av elevsamarbeid og tilhørighet i selvregulert læring. Det kreves god tilrettelegging for at elevene får erfare selvregulert læring. Det som trer frem fra spesialpedagogs intervjuer er at nøkkelen til suksess i så måte, ligger i læringsmiljøet som er preget av inkluderings atmosfære, god kommunikasjon mellom elev og elev, lærer og elev, og lærer og lærer. Elever med generelle lærevansker som har utfordringer i sosiale ferdigheter, må forberedes for å kunne jobbe sammen i TIL-timen, og de må også ha noen evner for å kunne samarbeide med hverandre, før de starter å jobbe med samarbeidsoppgaven i TIL-timen. For å utvikle evner til å samarbeide, og å skape det inkluderende miljøet på forsterket avdeling, jobber spesialpedagogene målrettet gjennom hele året:

(48) *Hovedmålet på forsterket avdeling, som er samarbeid, jobbes det målrettet med gjennom hele året. (Aida)*

Spesialpedagogene erfarer å lykkes i det målrettede arbeidet med å skape det inkluderende miljøet og trivsel på skolen:

(49) *Mange elever som kommer til oss har opplevd at de kan ha en ekte venn. En venn som har lyst å være og leke med (...) Elevene føler at de er likeverdige med medelever i vennskapsforhold her. (...)det er mange som sier det til oss, og vi ser det også. Alt dette er viktig for deres trivsel på skolen. (Aida)*

Selv om elevene på forsterket avdeling har gode muligheter for å kommunisere med hverandre, gir

TIL-modellen dem, ifølge spesialpedagogene, en unik mulighet for å oppleve tilhørighet gjennom tett samarbeid i læring:

*(50) For oss [på forsterket avdelingen] er det bare i samarbeidsoppgavene at elevene kan samarbeide med hverandre som en del av læringsprosessen. På den vanlige arbeidstimen har elevene bare norsk og matematikk, og da har de ikke samarbeidsoppgaver. Men de spiller ofte spill sammen. (Aida)*

Elevene har muligheter til å utvikle sine sosiale ferdigheter gjennom erfaringer med elevsamarbeidet. Praktisering av TIL-modellen gir på den måten en fordel, når spesialpedagogene skal tilrettelegge for samarbeid og tilhørighet for elevene:

*(51) Det er ganske mange forskjellige elever i gruppa vår. En elev kan kommunisere mer med voksne, andre elever kan kommunisere med medelevene, men de to som har TIL-timen er flinke til å snakke med hverandre. (Aida)*

Utsagnet (51) viser at TIL-timen gir muligheter for elevene for å oppleve tilhørighet gjennom elevsamarbeidet. Tilhørigheten som elevene opplever gjennom samarbeidsoppgaven kan ses som en kilde for elevmestring, som også kan øke deres mestringsforventninger. Elevene er ifølge spesialpedagogene interessert i samarbeidsoppgaven, og de er interessert og har lyst til å gjøre den, noe som gir inntrykk av at de er indre motivert:

*(52) Samarbeidsoppgaven er aller mest morsomt for dem, og også faktisk bare den tanken på at de skal jobbe sammen. (Aida)*

Erfaringer med elevsamarbeid ser altså ut til å gi elever indre motivasjon for skolearbeidet som de «gleder seg til». Elevene har erfart å lykkes med en oppgave når de får jobbe sammen med en annen elev, og for å ta i bruk Bandura (2000) sine ord opplever de muligens «collectiv agency». Samtidig viser utsagn (52) at elevene også synes å oppleve tilhørighet, som etableres når de får samarbeide.

Samarbeidsoppgaven gir forutsetning for å utvikle tilhørighet som er viktig for indre motivasjon hos elever (Deci & Ryan, 2000). Dessuten vil samarbeidsoppgaven være av betydning, hvis den støtter opp om at elevene gis opplevelser av å bli akseptert, og at de ikke blir avvist (Baumeister & Leary, 1995; De Wall og Deckman et al., 2011). Tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet gir elevene trygghet og tillit i sitt miljø. Slike miljø er viktig også for elever med særskilte behov, for at de skal gis tilgang til å mestre skolefaglige aktiviteter (Uthus, 2017, s. 159). Hart (2009) definerer tilhørighet som en viktig tilstand for utvikling av de kognitive strukturene i hjerner som bidrar til bedre utvikling, læring og vekst. Dette underbygger viktigheten av at spesialpedagoger inntar en veilederposisjon, som støtter opp om elevens selvregulerte læring.

Opplevelser av tilhørighet og mestring er ifølge Uthus (2014) er gjensidig avhengige av hverandre

og i utsagnet nedenfor pekes derfor på at elevene opplever mest mestringsfølelse når de arbeider med læringspartner.

(53) *Jeg tror at elevene mestrer bedre i fellesskapet med de andre når de får lov å vise andre hva de er gode i, sånn at de får anerkjennelse av de andre. Det tror jeg er fint å ha med seg. (Oda)*

Øving på samarbeidet spres til andre undervisningssituasjoner, og kan slik fortolkes til å øke elevenes muligheter til å mestre sosiale samspillsituasjoner videre i livet:

(54) *Det er mye som er vanskelig for dem. For eksempel det med den sosiale forståelsen. Det er fint å se hvordan de lærer å snakke med hverandre, og å samarbeide med hverandre. Dette er ting som er viktig å jobbe med og det er viktig for deres liv. (Aida)*

Selv om elevene kan mislykkes i samarbeid med hverandre, kan det også være positivt for elevene og deres utvikling av samarbeidsevner. Det er mye læring og positiv erfaring for elevene i situasjoner når de ikke klarer å samarbeide med hverandre i TIL-timen. Gjennom øving i forskjellige situasjoner som foregår under samarbeidsprosessen, øver elevene på å oppnå bedre kommunikasjon og forståelse om sosiale handlinger:

(55) *Det er mange gode samtaler som kommer ut av slike situasjoner. Det er mye læring i det. (Aida)*

Spesialpedagog Oda begrunner viktigheten av gode og trygge relasjoner og sammenheng mellom trygge lærer/elev relasjoner og etablert læringsmiljø på følgende måte:

(56) *Det er viktig å ha gode relasjoner og mye ros, da er elevene trygge på meg og da har jeg mer rom og plass for å lære. (Oda)*

Dette utsagnet viser positive bivirkninger av tilhørighet gjennom hele læringsprosessen. Noe som skaper trygge omgivelser og forutsetninger både for elever og lærere.

## **5 OPPSUMMERING OG DRØFTING**

Formålet med denne studien er å beskrive og belyse spesialpedagogens opplevelser og erfaringer med TIL-modellen hos elever med generelle lærevansker, med fokus på selvregulering. Studiens problemstilling er som følger: *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med TIL-modellens tilrettelegging for selvregulering hos elever med generelle lærevansker på forsterket avdeling?*

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

I oppgavens empirikapittel redegjør jeg for studiens funn gjennom å presentere observasjon og spesialpedagogenes utsagn. Mot slutten av oppgaven er det nå tid for en oppsummering av studiens funn fra empirikapittelet, med en redegjørelse for hvorfor jeg mener mine funn kan være viktig for denne studiens problemstilling. I oppgavens empirikapittel la jeg fram funnene i studien min og så dem i sammenheng med teori fra studiens teorigrunnlag. Videre i dette kapittelet vil jeg drøfte studiens hovedfunn på et noe mer overordnet nivå, for deretter å komme med en avsluttende kommentar. Noen av funnene har vist seg med fordel til å kunne drøftes med henvisning til noen nye referanser, som ikke er presentert i teorikapittelet. De nye referansene viser til det som er klare empirinære funn.

### **5.1. Ny spesialpedagogisk rolle og praksis**

For spesialpedagogene og deres rolle og praksis viste empirien at noen betingelser må være til stede, for at de skal lykkes med å ta i bruk TIL-modellen og legge til rette for selvregulert læring for elever med generelle lærevansker.

#### ***Utvidet støtte i spesialpedagogisk team***

Et sentralt funn i denne studien er at spesialpedagoger gis ny mulighet til å erfare *å høre til* i et team, innenfor rammen av TIL-modellen. Denne muligheten er viktig fordi de praktiserer TIL-modell for elever med generelle lærevansker, og fordi de står overfor andre utfordringer enn lærere i den ordinære skolen, som har ansvar for elever som ikke har slike vansker. Spesialpedagogene forteller at de tidligere har opplevd å være mer ensomme i sin yrkesutøvelse på ordinær skole, mens de innenfor TIL-modellen gis nytt rom for samarbeid med kolleger.

Empirien viser at det gjennom teamarbeid er mulig å tilrettelegge TIL-modellen slik at elever med generelle lærevansker får erfare selvregulert læring. I likhet med Bullough (2011b) og Skaalvik og Skaalvik (2011a), som viser til at lærerens motivasjon og trivsel avhenger av handlingsrom og tillit på jobben, viser funn i denne studien til at det samme gjelder for spesialpedagogene. Videre går det frem at alle de tre spesialpedagogene som har deltatt i denne studien opplever å ha et felles engasjement, delt målsetning, trygge relasjoner og de er mottakelige for utvikling og læring. Det fremgår at de erfarer at det er mye lettere å praktisere noe nytt i et felles spesialpedagogisk team.

Alt dette kan peke på at spesialpedagogene får tilfredsstilt sine behov for tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanse, noe som ifølge Deci og Ryan (2000) er viktige forutsetninger for at spesialpedagogene skal kunne være indre motivert i sitt arbeid. Spesialpedagogene som deltar i denne studien formidler at de trives på jobb og at de er motivert i sitt eget arbeid med elevene. Empiri viser at spesialpedagogene utvikler sin kompetanse gjennom kontinuerlig opplæring i TIL-modellens praktisering og opplæringen av hverandre i team. Gjennom teamarbeidet har de utvidet og tilpasset TIL-modellen for sine elevens behov, som viser at de kan ta valg og bestemme selv i læringsprosess med elevene. Det kan påstås at for å praktisere TIL-modellen hos elever med generelle lærevansker er spesialpedagogisk team et vilkår. Samtidig vises det til at TIL-modellen selv bidrar i utvikling av teamrelasjoner. Elevene med generelle lærevansker har utfordringer som krever høyt nivå av koordinasjon mellom spesialpedagogene og kjennskap til elevenes unike utfordringer, til tross for den samme diagnosen. Som tidligere forskning viser på ordinær skolen (Bergan, 2016, Knudsen, 2016) har lærerne som praktiserte TIL-modellen i ordinær undervisning, en opplevelse av begrenset mulighet til kollegasamarbeid og støtte på TIL-dagen. Det er altså en motsatt situasjon med samarbeidet på forsterket avdeling som jeg opplevde. Det kan sees i sammenheng med at jo større utfordringer elevene har, jo bedre må kollegasamarbeidet tilrettelegges gjennom TIL-modellen.

### *Ny rolle for spesialpedagogen i balanse mellom nærhet og avstand til eleven*

Et annet sentralt funn viser til at spesialpedagogene er vant til å følge opp elevene med generelle lærevansker tett på, og at TIL-modellen som ramme for opplæringen støtter dem til å forandre rolle og praksis i så måte, inn i en bedre balanse mellom avstand og nærhet til elevene.

Spesialpedagogene får i TIL-modellen støtte til å innta en slik ny rolle med bedre balanse mellom nærhet og avstand til elevene, som er avgjørende nettopp for at elevene skal erfare selvregulert læring. De reflekterer over de nye erfaringene, og justerer underveis, og slik lærer de også en ny rolle og en ny praksis underveis i prosessen.

Som belyst i empirien, var det tett elevoppfølging av spesialpedagogene på den forsterkede avdelingen. Dette er i samsvar med Grolnick og Ryan (1990) funn at lærerne kontrollerer elever med lærevansker mye mer enn elever uten lærevansker. Det er et paradoks at elever som i utgangspunktet utfordres i å utvikle evne til selvregulering er uten mulighet for å øve. Ferguson og Meyer et al. (1992) hevder at slike relasjoner mellom lærer og elev medfører en usynlig boble av voksenstøtte rundt eleven, og gjør eleven til «bubble kids» og dette kan sies å være det motsatte av selvregulert læring. TIL-modellen som ramme for opplæringen støtter spesialpedagogene til å innta



en ny rolle med tilstrekkelig avstand til eleven, de erfarer dermed nettopp å mestre å innta en rolle og en praksis i større avstand til elevene. Og i sin tur er nettopp denne balansen et vilkår for at elevene med generelle lærevansker skal erfare selvregulert læring. Selvregulert læring hos elevene er en prosess som ikke utvikles av seg selv, den må trenes og opplæres (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevene er avhengig av støtte for å utvikle de ferdighetene som kreves for å bli selvregulerte (Hopfenbeck, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Den balansen er ikke så lett å oppnå fordi «elever som har den samme diagnosen eller samme læringsutfordringer er forskjellige, eller unik» (Uthus, 2017, s.165). Balansen kan dermed erfares bare gjennom praksis, direkte med elever og deres unike utfordringer. Det er med disse *erfaringene* at bevisstheten om rollen i balanse mellom nærhet og avstand oppstår. Altså går spesialpedagogene veien om en *ny rolle, ny praksis* gjennom erfaringslæringen. De reflekterer over de nye erfaringene, og justerer underveis og slik lærer de en *ny rolle og en ny praksis*. Det kan hende at alternativet hadde vært å sende spesialpedagogene på kurs, for å lære teorien om den perfekte rollen/ praksisen i balanse mellom nærhet og avstand til eleven, men ville det så i sin tur skapt praksisendring når de er tilbake i klasserommet? Kanskje ikke? Hver elev med generelle lærevansker har sine unike utfordringer og sine unike evner til selvregulert læring. Å forstå hvor den optimale balansen mellom avstand i nærheten går, er dermed kun mulig gjennom egen erfaring. Dette funnet ble utledet induktivt, det vil si at det ikke var forutsett på forhånd, og dermed heller ikke belyst ved hjelp av teori eller tidligere forskning.

### ***Planlegging for selvregulering***

Det trer frem som et funn i denne studien at spesialpedagogene på den ene siden erfarer at det er lett å legge til rette for selvregulert læring, mens de på den andre siden erfarer at dette krever kontinuerlig endring og tilpasning for å lykkes. Spesialpedagogene erfarer hvor viktig det er å tilpasse arbeidsoppgaver med tanke på elevenes interesser, eller også for eksempel hvordan to elever med ulike behov og forutsetninger skal kunne samarbeide sammen. Dette gir også en utfordring med tanke på sykefravær, og en vikar som ikke kjenner elevene godt nok.

Formålet med TIL-modellen er å tilrettelegge og tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, både sosialt og faglig. Selvregulert læring antyder at den lærende er en aktiv deltaker i sin egen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik 2015; Zimmerman 2000). Suksess i denne prosessen er avhengig av selvbestemmelse og indre motivasjon hos elever med generelle lærevansker (Reeve, 2002). Selv om elever med generelle lærevansker, på lik linje med alle mennesker, har medfødte evne til å være agent i sitt eget liv, slik teorien viser til (Bandura, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013), trenger de hjelp til å realisere dette potensialet. Denne hjelpen får de ved at spesialpedagogene

skaper det læringsmiljøet der disse evnene bli manifestert. Forskning viser at elever med generelle lærevansker, som andre elever med særskilte behov, kan ha utbytte av inkluderende opplæring, hvis de har tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og ressurser (Dyssegaard & Larsen et al., 2013; Meld. St. nr.21, (2016-2017)). Selvregulert læring krever at spesialpedagogene hele tiden tilpasser arbeidsoppgavene til elevens behov slik at de kan mestre selvstendig. Dette for at de, på den ene siden blir interessert i oppgavens innhold samt at de på den andre siden, kan mestre selvstendig. Dette er i samsvar med Eckhoff (1997) om «dersom elevene får arbeide med stoff som de er interesserte i og er motiverte for, vil de også lettere kunne utvikle egne læringsstrategier» (s.44). Den prosessen innebærer i seg selv god kjennskap til elevene. Spesialpedagogene må med andre ord bruke både individuell, systemorientert og relasjonell tilnærming i sitt arbeide for å lykkes i læring med elevene som har generelle lærevansker (Tangen, 2012). Alt dette viser til at det er mer krevende for spesialpedagogene å jobbe innenfor rammen av TIL-modellen fordi den tvinger frem en differensiering av arbeidsoppgaver som de ikke har tenkt på før. Likevel, selv om dette er utfordrende for dem, får de støtte i TIL-modellen. Den utgjør verktøyet, eller en konkret støtte for å få det til.

### ***Ny rolle for spesialpedagogen for selvregulert læring***

Spesialpedagogene i denne studien erfarer at de trenger å utvikle seg i sin rolle gjennom å praktisere TIL-modellen, og dermed at de hele tiden lærer noe nytt når det kommer til opplæringen for elever med generelle lærevansker. Det er gjennom å reflektere over erfaringene den nye praksisen gir dem, at de kan forstå «teorien» som ligger til grunn for TIL-modellen. Spesialpedagogene må altså stadig veksle mellom praksiserfaringer, og å reflektere sammen omkring disse, for å utvikle ny kunnskap om egen rolle og praksis som støtter elever med generelle lærevansker til selvregulert læring. Et sentralt funn i denne studien er nettopp at denne bevisstheten oppstår hos spesialpedagogene, som følge av deres praktisering av TIL-modellen. Kanskje hadde de ikke oppnådd samme bevissthet, om de gikk på kurs der de lærte at en slik bevisst holdning til egen rolle og praksis er viktig?

TIL-modellen gir mulighet for at lærerens rolle bærer preg av en veilederrolle for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne veilederrollen er ny for spesialpedagogene som har deltatt i denne studien, og den er sentral for elevenes selvregulerte læring. Som empirien viser, er spesialpedagogens rolle ny på forsterket avdeling der den utvikles gjennom praktisering av TIL-modellen, med andre ord: veilederrollen oppstår ikke av seg selv.

Målet med selvregulert læring er at elever med generelle lærevansker får mulighet til å innta rollen som agenter i eget liv og ut fra dette må spesialpedagogene ha rammebetingelser som gjør det mulig å praktisere dette. På dette grunnlaget trenger spesialpedagogene å få innta rollen som agenter i

egen profesjonsutøvelse fordi dette er selve forutsetningen for at de skal kunne ta i bruk TIL-modellen, og tilpasse den for selvregulering for elever med generelle lærevansker. Studiens funn er i samsvar med Uthus (2014) funn om at det er i sammenheng med at spesialpedagogene må samarbeide med hverandre og finne en balanse i sin profesjonsutøvelse som gjør at de kan være tett på elevene, men samtidig med tilstrekkelig avstand til dem, nettopp for å støtte opp om at elevene får så mye positive opplevelser av tilhørighet og mestring som mulig. Empiri viser at situasjonen med gode rammebetingelser på forsterket avdeling gir spesialpedagogene ekstra muligheter i å utøve sin praksis som de ønsker selv gjennom tilstrekkelig lærertetthet, fleksible organiseringsformer, rom for samarbeid mellom spesialpedagogene og andre yrkesutøvere. Det kan trekkes fram en konklusjon der det på den ene siden er slik at spesialpedagogene trenger gode betingelser for å bli agenter i egen profesjonsutøvelse og på den andre siden stimulerer TIL-modellen deres utvikling i så måte.

## **5.2 Nye erfaringer for elever med generelle lærevansker**

Empirien hva angår spesialpedagogenes erfaringer for elevene med generelle lærevansker viste til at eleven hadde både muligheter for- og utfordringer med selvregulert læring innenfor rammen av TIL-modellen.

### *Nye erfaringer med elevens muligheter for selvregulering*

Gjennom TIL-modellens struktur, oversikt og tilpasning til hver enkelt elevs behov, erfarer elevene med generelle lærevansker ifølge spesialpedagogene å mestre og å ta valg. TIL-timen er ifølge dem, den eneste timen der elevene kan klare oppgaver uten spesialpedagogenes hjelp og gjennom dette får de økt tro på seg selv. Elevene øver på å ta eget valg og gjennom dette utvikles selvbestemmelsesevne som er viktig i utvikling av indre motivasjon i læring. Øving til å ta styring over sin egen læring, kan sies å øke elevenes muligheter for å ta styring over sitt eget liv og til å mestre eget liv. Det er en absolutt ny rolle for disse elevene, det å bli en aktiv deltaker i sin egen læringsprosess. Som et sentralt funn i denne studien viser det seg at elevens muligheter for å erfare selvregulering ligger på individnivå, men også like mye i læringsmiljøets betingelser, som spesialpedagogene skaper.

I opplæringsloven er det deklarerert at elevene har rett til å bli en aktiv deltaker i sin egen læringsprosess (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette betyr at elevene med generelle lærevansker har rett til medansvar og medbestemmelse i egen læring og dette betyr igjen at de har rett til selvregulert læring. I Meld. St. nr.21(2016-2017) står at alle elever må oppleve mestring og

inkludering, og selvregulert læring gir gode muligheter for å oppnå mestring, oversikt og refleksjon over egen læringsprosess hos elever. Det kan hende at begrensningene for selvregulert læring *ikke* ligger i selve funksjonstapet hos elever med generelle lærevansker, men heller i oppfatningen fra omgivelsene at funksjonstap er en begrensning (Befring, 2014). Når spesialpedagogene reflekterer rundt TIL-modellen, understreker de elevens *muligheter for utvikling*; til å ta sitt eget valg, planlegge, samarbeide og utvikle selvregulering. Alt dette peker på at spesialpedagogene er interessert i utvikling av elevers indre motivasjon i læring og stimulerer elever å bli «agent i eget liv», som altså innebærer utvikling av grunnleggende selvreguleringsferdigheter (Bandura, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det trer da også frem gjennom denne studien at spesialpedagogene erfarer at elevene har et høyere nivå av muligheter for selvregulert læring enn de før visste om. Elevene får nye mestringserfaringer når de lykkes innenfor rammen av TIL-modellen. Fordi de klarer arbeidsoppgavene selvstendig, får elevene ifølge spesialpedagogene i sin tur økt tro på seg selv gjennom dette og egen mulighet til å klare noe selvstendig. Alt dette mener Skaalvik og Skaalvik (2013) er viktig ikke bare for elevens læring i skolen, men ikke minst for elevens videre læring gjennom livet, og for utvikling av evnen til problemløsning. Med andre ord er det viktig for å utdannes til å bli agenter i egne liv. Det er mangel på tro, eller i motsatt tilfelle, sterk tro på egen kapasitet, som påvirker resultatet av en persons hendelser fra redusert innsats eller gir opp sitt engasjement og utholdenhet. Mestringsforventning påvirker menneskers følelser, tanker, motivasjon, valg og handlinger (Bandura, 2006a; Pajares & Miller, 1995; Pajares, 1997). Gjennom egen mestring, føler elevene seg også mye mer verdsatt Sæthrer (2008). Når elevene med generelle lærevansker lykkes med å gjøre sine arbeidsoppgaver uten hjelp, får de erfare mestring som styrker troen og mestringsforventninger (Bandura, 1997). Det påpekes at tidligere mestringserfaringer spiller den viktigste rollen til mestringsforventninger (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013,2015). Gjennom praktisering av TIL-modellen på forsterket avdeling, var alle fire kilder for mestringsforventning involvert: tidligere mestringserfaringer som indikerer egne evner som styrker troen og forventninger om å klare noe lignende igjen, vikarierende erfaringer som kommer gjennom observasjon av hvordan andre medelever mestrer oppgaven, verbal oppmuntring og overtalelse fra de andre som er betydningsfulle, fysiologiske og affektive reaksjoner (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013,2015). Slik kan det synes som at elevene fått får tilfredsstilt sine behov for å oppleve selvstendighet, evne til å ta egne beslutninger og å gjennomføre egne handlinger, slik Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til er viktig for å kunne innta rollen som agent i eget liv. Videre er dette, ifølge Deci og Ryan (2000), viktig for å få indre motivert læring. Alt dette i sin tur fremmer utvikling av potensialet hos elever med generelle lærevansker og som forskning viser, utvikling av selvregulering som kan vise seg å hjelpe disse elevene til å klare seg bedre videre i livet, skaffe

bedre helse og mer produktive liv, slik Bandura (2011) hevder er utbyttet når mennesker gis mulighet til «human agency».

### *Nye erfaringer med elevenes utfordringer med selvregulering*

Videre trer det frem som et funn, hva elever med generelle lærevansker utfordres i når det kommer til selvregulert læring innenfor rammen av TIL-modellen. Elevene har ifølge spesialpedagogene behov for struktur og oversikt, forutsigbarhet og trygghet. De forteller at elevene med generelle lærevansker planlegger likt fra gang til gang i TIL-timen. Elevene ønsker at alt skal gjentas slik de er vant til fra før og dette er hindringen for selvregulert læring. Elevene beskrives av spesialpedagogene å oppleve det utfordrende å sette seg egne mål. Elevene utfordres også på å følge med tiden og å holde oversikt over hva de har gjort, med tanke på den tiden de har til rådighet. Det å ta pauser etter egne behov blir vanskelig, og pausen blir tatt når de venter på at medeleven skal bli ferdig med sin oppgave. Vurdering er ifølge spesialpedagogene også vanskelig for elevene, de forveksler ofte vurdering med «å like eller å ikke like». I samarbeidsoppgaver opplever elevene utfordringer med å samarbeide og elevene er avhengig av spesialpedagogens støtte for å mestre selvregulering.

Som studiens funn viser, er alt som gir muligheter til selvregulert læring, på samme tid utfordrende for elever med generelle lærevansker. Generelle lærevansker oppstår når «elever har problemer med å lære på de fleste av livets områder, har lite utbytte av den ordinære opplæringen uansett fag, og «psykisk utviklingshemming kan brukes synonymt med store generelle lærevansker» (Eckhoff, 1997, s.18). Det er utfordrende for elevene å bruke alle muligheter som innebærer i TIL-modellen ut fra de vanskene som oppstår hos elevene, slik som oppmerksomhetsvansker, persepsjonsvansker, hukommelsesvansker, motoriske vansker, tenkning og språkvansker (Eckhoff, 1997). På grunn av dette har elevene med generelle lærevansker lavere selvoppfatning enn elevene som ikke strever i læreprosessen (Dalen, 1994). For slike elever er det viktig med trygge omgivelser, sikre forutsigbarhet, minimal endring i miljøet, unngå overraskelser, og for å dempe angsten for det ukjente ved å la barnet bli kjent med endringer som oppstår i læring eller livssituasjon (Eckhoff, 1997; Langvold et al., 1999). Med dette kan vi forklare at elevene velger det samme mønster i planleggingsfasen i TIL-timen, deres utfordringer med vurdering og samarbeid, og lite bruk av pausefunksjon. Det kan bemerkes at elevene ikke får tatt i bruk hele potensialet i TIL-modellen, men samtidig støtter de pedagogiske prinsippene om struktur, oversikt, differensiering, selvregulering og elevsamarbeid i TIL-modellen, opp om elevenes selvregulerte læring. De

utfordringene som elevene har, berører kjernen i det som kan kalles for den livskompetansen de trenger, for å kunne mestre egne liv.

Utfordringene hos elevene er også det som utfordrer spesialpedagogene i å hele tiden tilpasse TIL-modell til deres behov og forutsetninger. Slik blir utfordringen som elevene møter innenfor rammen av TIL-modellen, paradoksalt nok det som støtter opp om at spesialpedagogene utvikler seg i egen profesjonsutøvelse, og som gir dem glede i denne profesjonsutøvelsen.

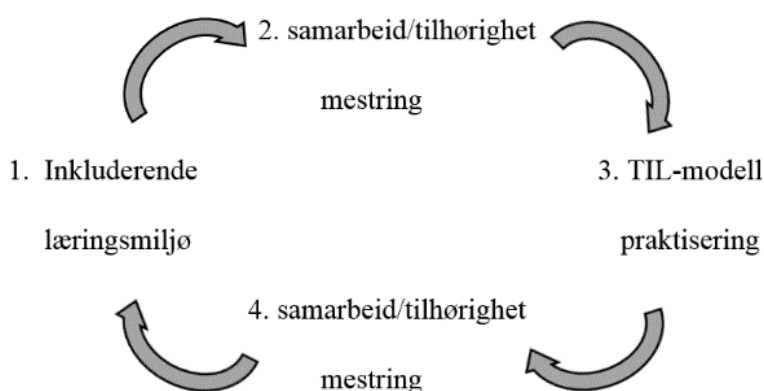
### ***Selvregulering og nye muligheter for elevsamarbeid og tilhørighet***

Selv om elevene utfordres i selvregulert læring, viser et sentralt funn til deres muligheter for å utvikle evne til elevsamarbeid og å oppnå tilhørighet til medelever innenfor rammen av TIL-modellen. Spesialpedagogene forteller nemlig at TIL-modellen gir unik mulighet for elever med generelle lærevansker for å oppleve tilhørighet gjennom tett samarbeid i læring. Elevene har muligheter til å utvikle sine sosiale ferdigheter gjennom sin egen erfaring i samarbeidet. Erfaringer med elevsamarbeid gir elever økt indre motivasjon for skolearbeidet som de «gleder seg til» og har «lyst til». Tilhørigheten elevene opplever gjennom samarbeidsoppgaven trer frem som en viktig kilde for elevmestring, og øker deres mestringsforventninger. Elevene har erfart å lykkes med en oppgave når en får jobbe sammen med en annen og med andre ord opplever elevene «collectiv agency» ifølge Bandura (2000). Øving på samarbeidet har ringvirkninger langt utover selve undervisningsprosessen, og det øker elevenes muligheter til å lykkes videre i livet.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er det sentralt at et læringsmiljø tilrettelegges ut fra selvbestemmelsesteorien (jf. Deci & Ryan, 2000) der inkludering, og trygghet for eleven står sentralt (tilhørighet), og hvor læreren ser hver enkelt elev og tilpasser opplæring til hver enkelt elev, slik at eleven kan oppleve mestring (kompetanse), i tillegg til at elevene får bestemme selv og ta egne valg(autonomi). Overført til denne studien utleder dette at det samme gjelder for spesialpedagogene i praktiseringen av TIL-timen. I denne sammenhengen er det et relevant funn fra Uthus (2017) om at det eksisterer gjensidig avhengighet mellom begrepene tilhørighet og mestring i en skolekontekst. Som funnene i denne studien viser, med elevsamarbeidet, øker elevenes indre motivasjon i læring. Uthus (2017) foreslår også et nytt begrep for å nettopp fange opp denne gjensidige viktigheten og sammenhengen mellom elevenes opplevelser av tilhørighet og mestring, nemlig «et helsefremmende inkluderingsbegrep». Videre viser Uthus til at for å lykkes med å legge til rette for et læringsmiljø som er preget av tilhørighet og mestring, så må elevene gis mulighet til å innta rollen som agent i eget liv.

Utleddet av Uthus (2017) sitt helsefremmende inkluderingsbegrep kan det hevdes at et inkluderende miljø er en forutsetning for å oppnå resultater i selvregulert læring hos elever med generelle lærevansker. Elevene med generelle lærevansker har utfordringer i sosiale samspill, mens de samtidig, i lys av forskning på «the need to belong» har en medfødt tendens til å ønske å bli akseptert og å unngå avvising (Baumeister & Leary, 1995; De Wall og Deckman et al., 2011). Derfor er det viktig for alle elever å utvikle sosiale ferdigheter gjennom samarbeidet med medelever og lærerne. Når behovet til tilhørighet er tilfredsstillt, er elevene mer engasjert, mer motivert og gjør større innsats i læringsaktivitetene (Danielsen & Tjomsland, 2013).

Gjennom samarbeidslæring kan selvtilliten øke hvis andre lykkes, eller føre til redusert selvtillit hvis andre mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette kan forklare hvorfor elevene med generelle lærevansker er mer engasjert i samarbeidsoppgaven i TIL-timen og opplever «collectiv agency» ifølge Bandura (2000) som på sin side bidrar i å følge Stenseng og Belsky et al. (2015) til utvikling av selvregulering. Elever med generelle lærevansker har nedsatte kognitive funksjoner og Hart (2009) betrakter tilhørighet som en viktig tilstand for utvikling av de kognitive strukturene i hjerner som bidrar til bedre utvikling, læring og vekst. Alt som ovenfor er angitt, viser til at samarbeidet med læringspartner i TIL-timen danner grunnlag for økt samhandling og dermed tilhørighet mellom elevene. Tilhørighet i spesialpedagogisk team støtter opp om tilhørighet for elevene. Inkluderende læringsmiljø stimulerer selvregulert læring og selvregulert læring fremmer i sin tur inkluderende miljø. I en slik sammenheng virker helsefremmende inkluderingsbegrep som en viktig ramme for selvregulert læring. Dette illustrerer Modell 2



Figur 3 Modell 2: Sammenheng mellom TIL-modell og inkluderende miljø

### 5.3 Avsluttende kommentar og konklusjon

Selvregulert læring for elever med generelle lærevansker forutsetter at spesialpedagogene inntar en rolle og praksis i balanse mellom nærhet og avstand til eleven. Innenfor rammen av TIL-modellen får spesialpedagogene mulighet til å erfare behovet for denne balansen. De får mulighet til prøve ut nye roller og praksis i en slik balanse der de får reflektere sammen om denne balansen som er en forutsetning for selvregulert læring. Det er viktig at de stadig justerer rollen til å bli mest mulig optimal i spennet mellom nærhet og avstand til elevene. I denne sammenhengen blir TIL-modellen både en pådriver for å gi slipp, og samtidig en støtte for spesialpedagogene. TIL-modellens rammer og teamet av spesialpedagoger der felles refleksjoner skjer, bygger opp rundt det som fører til ny praksis.

Slik Uthus (2017) viser til, trenger spesialpedagoger å få innta rollen som agenter i egen profesjonsutøvelse. Med dette mener hun at deres motivasjon og trivsel avhenger av at de får handlingsrom og tillit i sin yrkesutøvelse, slik andre forskere viser til hva angår lærere (Bullough, 2011a, 2011b; Skaalvik & Skaalvik, 2011b). Videre, slik det trer frem gjennom empirien i denne studien, trenger spesialpedagoger som praktiserer selvregulert læring for elever, selv å mestre en veilederrolle og å ha evne til selvregulering. Med andre ord må spesialpedagogene selv være klare for å gi slik kunnskap til elevene sine. Ut fra dette kan det trekkes en konklusjon at spesialpedagoger som praktiserer selvregulert læring for elever med generelle lærevansker, må gis mulighet til å innta rollen som agenter i egen profesjonsutøvelse. Dette kan realiseres gjennom høy kompetanse, opplevelse av tilhørighet og støtte i det spesialpedagogiske kollektivet.

Forhåpentligvis kan denne masteroppgaven bidra til ytterligere forskning innenfor rammen av prosjekt «Elevers motivasjon og trivsel i skolen». En kan også stille spørsmål ved om denne undersøkelsen kan gi kunnskap som kan være nyttig for selvregulert læring hos elever med generelle lærevansker, og TIL-modellens muligheter i så måte. Funnene kan være nyttig å få innsikt i for studenter, lærere, spesialpedagoger og de som har interesse for utvikling av selvregulering hos elever med generelle lærevansker. Videre kan funnene gi innsikt til lærere og spesialpedagoger som vil gi elever med generelle lærevansker en mulighet til å utvikle egne medfødte ressurser å bli agent i egne liv (Bandura, 2006); å ha medvirkning og medbestemmelse i sin egen læringsprosess (St. Meld. nr.16, (2006-2007)); å oppleve tilhørighet og mestring gjennom samarbeidet med læringspartner (Uthus, 2017).



I løpet av dette forskningsprosjektet har jeg lært meg mye som forsker, om TIL-modellens tilpasningsmuligheter og om den profesjonsbaserte og kreative yrkesutøvelsen som spesialpedagogene representerer, der de tilpasser TIL-modellen til elevenes behov og forutsetninger. Jeg vil gjerne bruke denne innsikten i min fremtidige jobb som spesialpedagog i skolen. Hele prosessen har vært både spennende og lærerik. Selvfølgelig finnes det noe som kunne vært gjort annerledes. Jeg kunne ha brukt elevintervju som datainnsamlingsstrategi for å belyse denne prosessen fra forskjellige synsvinkel. Fenomenet TIL-modellen er slik at tilpasningsmulighetene er avhengig av spesialpedagogenes kunnskap og kreativitet, og elevens behov. Derfor er all forskning på dette temaet unik og kan ikke gjentas. De sentrale funnene i denne studien, som *ny rolle for spesialpedagogen i balanse mellom nærhet og avstand til eleven, utvidet støtte i spesialpedagogisk team (kollegasamarbeid), selvregulering og nye muligheter for elevsamarbeid og tilhørighet*, kan imidlertid vise seg å gjentas ved lignende studier i fremtiden. Dette støttes i alle fall i tidligere masterstudier av TIL-modellen som ramme for opplæringen for elever med ulike særskilte behov (Bergan, 2016, Knudsen, 2016). Kanskje hadde det også vært nyttig å presentere studiens funn og informantens erfaringer i artikkel om spesialpedagogikk? Så viktig mener jeg nemlig at denne innsikten er.

#### **5.4 Studiens implikasjoner**

Det er ikke så utbredt med selvregulert læring for elever med generelle lærevansker i Norge. Det fremstår å være stor avstand mellom styringsdokumenter og realiteten i praksis på skolene. Etter innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), har praksisendring vist seg som en av skolens hovedutfordringer (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012). Spesialpedagogene som deltok i denne studien formidlet gjennom intervju at de forstår selvregulert læring mye bedre når de prøver det ut i praksis, noe som gjør det lettere for dem å utvide egen forståelse for fenomenet selvregulert læring for elever med generelle lærevansker. Spesialpedagogene jobber i team og gjennom refleksjon i team og opplæring av hverandre får de forståelse for hvordan de skal støtte opp om selvregulert læring for elever med generelle lærevansker. I denne sammenheng kan Vygotskys (1978) sosiokulturell teori om språkets medierende funksjon gi mening til spesialpedagogenes erfaringer. Det er språket som utgjør forbindelsen mellom praksis og teori, eller mellom «tingen» og «tanken» (Vygotsky, 1978). Overført til spesialpedagogene er det også språket som binder spesialpedagogene sammen og leder dem inn i stadig mer avanserte kognisjoner for mening og sammenhenger. Dette forklarer koblingen mellom spesialpedagogenes egen hverdagspraksis og eget hverdagspråk - og teori. Herigjennom oppstår læringen.

For å legge til rette for læring og profesjonell praksisutvikling må lærerens egne erfaringer og deres refleksjoner omkring disse erfaringene vektlegges. Spørsmålet vi kan stille oss er: Hvordan realisere dette i skolen og i lærerutdanningen, og i forskningsfeltet?

Studien av TIL-modellen utleder at det er behov for mer innsikt, både i spesialpedagogenes læring om selvregulert læring for elever med generelle lærevansker, og deres læring mellom praksis og teori.

Dette er i samsvar med Sagen og Ytterhus (2014) sin konklusjon fra sin forskning om selvbestemmelse hos elever med funksjonshemninger, at det finnes ingen norm eller vanlig praksis ute i skolene for tilrettelegging for selvbestemmelse for disse elevene. Hvilket betyr at hver enkelt lærer, som mangler tilgang til relevante pedagogiske verktøy, må finne sine egne individuelle løsninger. I denne sammenhengen vil også TIL-modellen som praktisk didaktisk verktøy, som et støttende bindeledd mellom praksis – og teori hva angår elevenes selvregulerte læring, stå sentralt å studere nærmere.

## Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø. (2009). Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet: *En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Bachmann, K., Haug, P. og Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Volda: Høgskolen i Volda.
- Bandura, A. (2011). A social cognitive perspective on positive psychology. *Revista de Psicologia Social* 26: 7-20.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I: Pajares, F. & Urdan, T. (Red.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information age Publishing.
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* 20, (s.13815-13820). Oxford: Elsevier Science.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science* 9(3): 75-78.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental-human-motivation. *Psychological Bulletin*. 117(3): 497-529.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- BC centre for Ability (2017). *Adapting School Wide Self-Regulation Curricula for Students with Special Needs*. Hentet 20. desember 2016 fra [bccfa-seed.org/cms\\_doc.php?doc=00000043](http://bccfa-seed.org/cms_doc.php?doc=00000043)
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergan, H. H. (2016). *Selvregulering hos en elev med ADHD* (Masteroppgave. NTNU). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bråten, I., & Olaussen, B. (2000). *Learning in College*. Oslo: University of Oslo.
- Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2005). Selvregulert tekstlæring. I E. Solerød 73 (Red.), *Lese- og skriveopplæring som pedagogisk utfordring: festskrift til Alfred Lie* (s. 35-52). Halden: Høgskolen i Østfold.

- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlag.
- Bullough Jr., R.V. (2011a). Ethical and moral matters in teaching and teachers education. *Teaching and Teacher Education* 27(1): 21-28.
- Bullough Jr., R.V. (2011b). Hope, happiness, teaching and learning. I: Day, C. og Lee, J.C.-K. (red.). *New understandings of teachers's work. Emotions and educational change*. New York: Springer.
- Dalen, M. (1994). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ..." *Integrering av funksjonshemmede i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A.G. & Tjomsland, H.E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I: Krumsvik, R.J. og Säljö, R. (red.). *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- De Wall, C.N., Deckman, T., Pond Jr., R.S. & Bonser, I. (2011). Belongingness as a core personality trait. How social exclusion influences social functioning and personality expression. *Journal of personality*, 79(6): 1281-1314.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behaviour. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), s.227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. & Tiftikçi, N. (2013). *Effekt og pedagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: IUP, Aarhus Universitet.
- Eckhoff, N. (1997). *Elever med generelle lærevansker*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Ferguson, D.L., og Meyer, L., Jeanchild, L., Juniper, L., & Zingo, J. (1992). Figuring out what to do with the grownups: How teachers make inclusion "work" for students with disabilities. *The Association for persons with Severe Handicaps*, 17(4), 218-226. doi: 10.1177/154079699201700403
- Festingers, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7,117-140. doi: 10.1177/001872675400700202.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study. *Journal of learning disabilities*. 23(3), 177-184.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk – Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hart, S. (2009). *Den følsomme hjerne. Hjernenes utvikling gjennom tilknytning og samhörighetsbånd*. København: Hans Reitzel.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012) Sammenhengen mellom undervisning og læring. *En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. NF-rapport nr. 4/2012. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hopfenbeck, T.N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5: 360-371.
- Klette, K., L., S., Annmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. & Ødegaard, M. (2005). PISA+. *Project on Learning and teaching strategies in schools. Categories for video analysis*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative reserch. *Nordisk Pedagogik*, 28(3), s. 219-233.
- Kleven, T. A. (2014) Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg., s. 9-26) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (Red.) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utg.) Oslo: Unipub.
- Knudsen, L. M. (2016). *Selvregulering for en elev med blindhet* (Masteroppgave. NTNU). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverk for Kunnskapsløftet*. Hentet 10. oktober 2016 fra Kunnskapsdepartamentet:[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forsknings intervju*. (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, over.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvillo, Ø. (2012). *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langvold, H., Sandve, L.K. & Borgestrand H.H. (1999). Å forstå elever med aspergers syndrom. *Spesialpedagogikk* 8, 22-26.
- Mayall, B. (1996). Politics and practice in research with children. *Changes*, 14: 199-203.
- Meland, A.T. (2011). *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Gøteborg: Geson Hylte Tryck.
- Mayer, J. D., Gaschke, Y. N., Braverman, D. L., & Evans, T. W.(1992). Mood-congruent judgment

- is a general effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 119-132.
- Meld. nr.16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring. *Kunnskapsløftet*. Hentet 15 januar fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Meld. St. nr.21 (2016-2017). *Lærelyst– tidlig innsats og kvalitet i skolen. Kunnskapsløftet*. Hentet 22. april fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Moen, T., Karlsdottir, R. (Red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og telologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 28. desember 2016 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-oghumaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrevende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2008). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olaussen, B. S. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 189-199.
- Olsen, M.I., & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet 15. januar 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. I M. Maehr & Pintrich (Red.), *Advances in Motivation and Achievement (vol.10)*. (s.1-49). New York: JAI Press.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 190-198
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Lee, Y., Williams-Diehm, K., & Shogren, K. (2011). A randomized-trial evaluation of the effect of Whose Future Is It Anyway? On selfdetermination. I: *Career Development for Exceptional Individuals* 34(1), (s.45-56).
- Pintrich, P.R. (2000). The role og goal orientation in self-regulated learning. I P.R. Pintrich, M. Ziedner & M. Boekaerts (Red.), *Handbook of self-regulation* (s.451-502). San Diego, California: Academic Press.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. I E.L. Deci & R.M.

- Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (1. Utg. S. 183-203). The University of Rochester Press.
- Sagen, L.M., & Ytterhus, B. (2014). Self-determination of pupils with intellectual disabilities in Norwegian secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), s. 344-357.
- Samuelstuen, M. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Trondheim: Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011a). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk Forlag.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011b). Teachers's feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction. The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping* 24(4): 369-385.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statped (2016). *Statlig spesialpedagogisk tjeneste*. Hentet 3. januar 2016 fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/generelle-larevansker/utviklingshemming/om-utviklingshemming/>
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V. & Wishstrøm, L. (2015). Sosial exclusion predicts impaired self-regulation. A 2-year longitudinal panel study including the transition from preschool to school. *Journal of Personality*, 83(2): 212-220.
- Sæthre, J. (2008) *Læring og livskvalitet. Rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tangen, R. (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon* (2. utg.) I Befring, E. og Tangen, R. (Red). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tennessee Department of Education. (2013). *Promoting Self-Determination among Students with Disabilities*. Hentet 12. desember 2016 fra <https://vkc.mc.vanderbilt.edu/assets/files/resources/psiSelfdetermination.pdf>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Tjora A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tøssebro, J. & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming. De første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, realiteter og belastninger*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.

Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Wendelborg (2017).

Wendelborg, C. (2006). Full deltakelse for alle? Delrapport opplæring og utdanning. I: Sosial-og helsedirektoratet (red.). *Full deltakelse for alle? Utviklingstrekk 2001-2006. Del 2*. Oslo: Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne/ Sosial- og helsedirektoratet.

Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – inkludering på fritida? I: Tøssebro, J. og Wendelborg, C. (red.). *Oppvekst med funksjonshemming*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

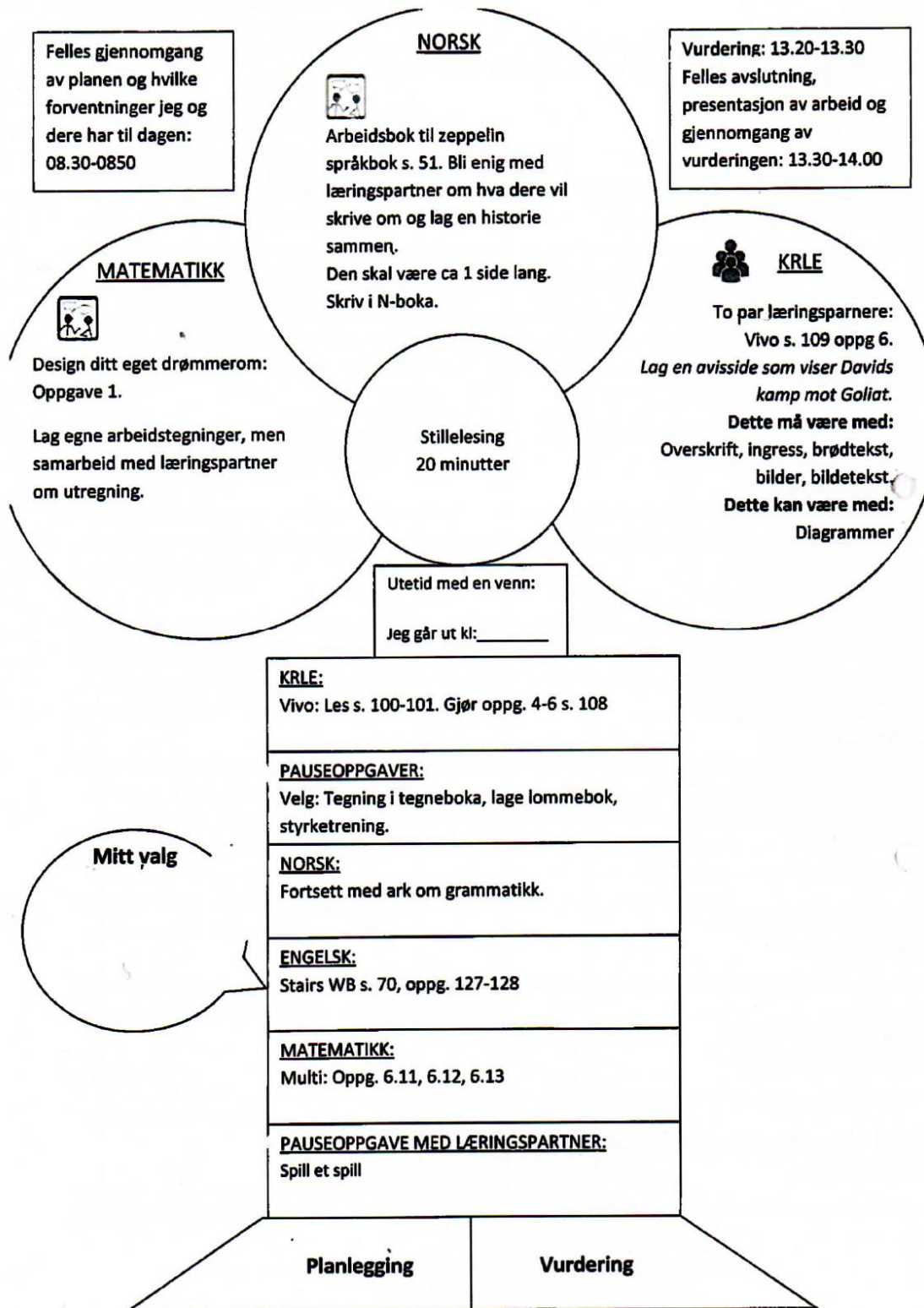
Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (2005). *En skole for alle? En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk skole*. Trondheim: NTNU- rapport 58. Rapportserie for sosialt arbeid og helsevitenskap.

Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspektiv. I M.Boekarts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego: Elsvier Academic Press.




Zimmerman, B. (2002). Become a self-regulated learner: An overview. *Theori in to practice*, 41, s.64-70.



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




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

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

4A

4B

Vedlegg 3: Kvittering og tillatelse fra NSD på prosjektet «Elevenes motivasjon og trivsel på skolen»

<b>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b> NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES			
<b>Marit Uthus</b> Avdeling for lærer- og tolkeutdanning Høgskolen i Sør-Trøndelag Postboks 2320 7004 TRONDHEIM		Hasildt Hørlagens gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47 55 58 21 17 Fax: +47 55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org nr. 985 321 884	
Vår dato: 19.08.2015	Vår ref: 43894 / 3 / MIM	Deres dato:	Deres ref:
<b>TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b>			
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.06.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:			
<b>43894</b>	<i>Elevenes motivasjon og trivsel i skolen</i>		
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sør-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>		
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Uthus</i>		
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.			
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.			
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html">http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html</a> . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.			
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <a href="http://pvo.nsd.no/prosjekt">http://pvo.nsd.no/prosjekt</a> .			
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.			
Vennlig hilsen			
Katrine Utaaker Segadal		Marianne Høgetveit Myhren	
Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29			
Vedlegg: Prosjektvurdering			
Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.			
Avelespiktorater / District Offices: OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrr@svarvaldhet.ntnu.no TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uio.no			



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 43894

#### FORMÅL

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

#### UTVALG, INFORMASJON OG SAMTYKKE

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

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

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

#### DATAINNSAMLING

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

#### DATASIKKERHET

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

#### PROSJEKTSLUTT

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

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

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

Til lærere

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

**Bakgrunn og formål med prosjektet:**

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

**Gjennomføring**

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

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

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

**Frivillig deltakelse**

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



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

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

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

Med vennlig hilsen prosjektleder

Marit Uthus

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

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

---

**(Signert av prosjektdeltaker, dato)**

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

Til foreldre/foresatte

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

**Bakgrunn og formål med prosjektet:**

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

Denne forespørselen angår elever forskningsgruppen.

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

**Gjennomføring**

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

**Frivillig deltakelse**

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

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

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

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

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

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

Med vennlig hilsen prosjektleder

Marit Uthus

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

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

Navn på barn:

Signatur foreldre/foresatte:

Dato:



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



Marit Uthus  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.01.2017

Vår ref: 51586 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 23.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

51586	<i>Selvregulering og selvbestemmelse hos elever med spesial behov i lys av TIL-modellen</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marit Uthus
Student	Irina Føll

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

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



Masteroppgaven gjennomføres som et delprosjekt under hovedprosjektet "Elevens motivasjon og trivsel på skolen" (vår ref. 43894).

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer lærer med veiledning og tilrettelegging for selvregulering/selvbestemmelse har innenfor TIL-modellen for elever med spesialbehov på skolen.

Utvalget består av en lærer som praktiserer TIL- modellen hos elever med spesialbehov. Lærer er rekruttert av prosjektansvarlig for hovedprosjektet. Det fremgår av intervjuguiden at lærer vil snakke om enkeltelever. Ettersom taushetsplikten er til hinder for dette, er det avklart at student vil innhente samtykke fra foresatte.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet til lærerne, og ettersendt skriv til foresatte, mottatt 23.01.2017, er godt utformet, men i begge skriv må følgende setning slettes "Undersøkelsen er anonym for alle parter" for at skrivet skal være tilfredsstillende. Videre anbefaler vi at tidspunkt for prosjektslutt og anonymisering av datamaterialet (20.06.2017) påføres skrivet.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold om eleven(e).

Personvernombudet legger til grunn at alle data og personopplysninger behandles i tråd med NTNU sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger. Ettersom det skal behandles sensitive personopplysninger, bør opplysningene krypteres.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Vi oppfatter at dette er feil og har endret dette punktet i meldeskjemaet, ettersom du opplyser til utvalget at innsamlet data ikke vil bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å indentifisere den enkelte deltaker eller skole.

Forventet prosjektslutt er 20.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg 7: Informasjons- og samtykkebrev til lærerne

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

*«Selvregulering/selvbestemmelse hos elever med generelle lærevansker»*

### **Til lærere**

Mitt navn er Irina Føll. Jeg er masterstudent ved NTNU. Våren 2017 skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave. Masteren min er en del av det allerede pågående prosjektet «Elevens motivasjon og trivsel i skolen», som dere allerede er i gang med i din klasse, med Marit Uthus som prosjektleder.

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

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

### **Gjennomføring**

Intervjuet vil mest sannsynlig gjennomføres i løpet av mars/april 2017. Det vil bli fokusert på selvregulering/selvbestemmelse og faglig selvvurdering og hvordan du erfarer at utvalgte elever opplever dette gjennom bruk av læringsmodellen. Datamaterialet vil registreres både i form av notater og lydopptak som vil bli transkribert.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta. Undersøkelsen er anonymt for alle parter. Det er også slik at jeg er avhengig av deltakelse for å få resultater. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bare forskere som er tilknyttet prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å indentifisere den enkelte deltaker eller skole. Alt datamateriale vil bli makulert ved prosjektslutt.

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

**Kontaktinformasjon finnes under.**

Med vennlig hilsen

**Irina Føll**

Mastergradsstudent ved Pedagogisk instituttet, NTNU.

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

**Mobil: XX XX XX XX**

---

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 8: Informasjons- og samtykkebrev til foreldre

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

*«Selvregulering/selvbestemmelse hos elever med generelle lærevansker»*

### **Til foreldre/foresatte**

Mitt navn er Irina Føll. Jeg er masterstudent ved NTNU. Våren 2017 skal jeg skrive min avsluttende masteroppgave. Masteren min er en del av det allerede pågående prosjektet «Elevens motivasjon og trivsel i skolen» i ditt/deres barn klasse, med Marit Uthus som prosjektleder.

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

Temaet for oppgaven min er elevers selvregulering/selvbestemmelse knyttet til skolearbeid. Målet med min oppgave er å få kunnskap om lærerens erfaringer rundt det. Jeg ønsker å få fram lærerens tanker og opplevelser av enkelte aspekter ved læringsmodellen som benytter ditt/deres barn i klassen. Mitt fokus er på læringsmodellens kriterier for selvregulering/selvbestemmelse og faglig selvvurdering. Jeg ønsker å få innblikk i lærerens opplevelser av disse; et innblikk i muligheter og utfordringer. For å oppnå dette, ønsker jeg blant annet å intervju lærer som forteller om ditt/deres barns erfaring i faglig selvvurdering, motivasjon, trivsel og psykisk helse gjennom praktisering av TIL-modellen i undervisnings prosess.

### **Gjennomføring**

Intervjuet til læreren av ditt/deres barn vil mest sannsynlig gjennomføres i løpet av mars/april 2017. Det vil bli fokusert på ditt/deres barn selvregulering/selvbestemmelse og faglig selvvurdering gjennom bruk av læringsmodellen. Datamaterialet vil registreres både i form av notater og lydopptak som vil bli analysert.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta. Du/dere har rett til å se på forhånd intervjuguiden som skal forelegges lærer. Spørsmål som du/dere ikke vil ha om ditt/deres barn, blir fjernet fra intervjuguiden. Undersøkelsen er anonymt for alle parter. Det er også slik at jeg er avhengig av deltakelse for å få resultater. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD) og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bare forskere som er tilknyttet prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å indentifisere den enkelte deltaker eller skole. Alt datamateriale vil bli makulert ved prosjektlutt.

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

Med vennlig hilsen

**Irina Føll**

Mastergradsstudent ved Pedagogisk instituttet, NTNU.

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

**Mobil:** ~~XXXXXXXX~~

---

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 9: Observasjonsskjema for TIL-timen

1. Planleggingsfase: a) vurdering av oppgaven, b) selvvrdering, c) motivasjon, d) planlegging av læringsaktivitet
2. Handlingsfase: a) læringstekniker og strategier, b) selvobservasjon, c) selvkontroll, d) sosialinteraksjon
3. Selvrefleksjonsfase: a) selvvrdering, b) aktive (følelsesmessige) reaksjoner, c) atferds tendens
4. mestringsforventning
5. lærerens handlinger og utsagn under oppstart, underveis og i vurdering

Fase av TIL-modellen	Spørsmål til meg selv	Objektiv: Hva ser jeg?	Subjektiv: Hvordan forstår jeg dette?
1. a)	Får eleven oversikt over hvilke arbeidsoppgaver han står ovenfor eller bare starter å jobbe?  Hvordan forholder seg til lærer/samarbeidspartner i oppstarten?		
1. b)	Gir eleven uttrykk hvorfor starter med akkurat den oppgaven?  Tilrettelegging for selvvrdering?  Fokus på eget arbeid eller sammenligne seg med andre?		
1. c)	Hvor raskt eleven startet med oppgaven?  Hvordan reagerer eleven på oppgaven? Engasjert? Interessert i?  Hvilken seleksjon gjør eleven med oppgavene?  Først?  Fremst?		
1. d)	Tilrettelegging av læreres stoffe fra lærerens side?  - vanskegrad  - tid  - i forhold til læringspartner		
2. a)	Bruker elev læringsstrategier?  Hvilke læringsteknikere bruker elev?  Jobbe selvstendig eller spør om hjelp når sitter fast?  Har eleven oversikt over fullført arbeidsoppgavene?		

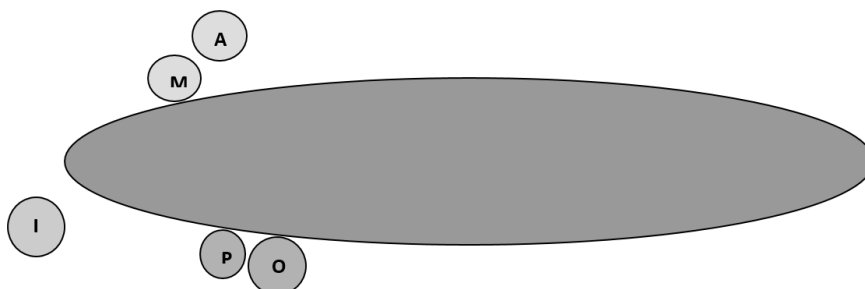
	Hvordan lærer veileder og støtte eleven?		
2. b)	<p>Har eleven oversikt over tid og sin progresjon?</p> <p>Inntar eleven fugleperspektivet:</p> <p>Hva har jeg gjort?</p> <p>Hvor står jeg nå?</p> <p>Hvor skal jeg?</p> <p>Alene eller med støtte fra lærer?</p>		
2. c)	<p>Hvordan kontrollerer eleven seg?</p> <p>-pauser/ valgfrie aktiviteter</p> <p>-impulsive handlinger</p> <p>-fokus på egen arbeidsoppgave</p> <p>-overganger</p>		
2. d)	<p>Når og hvordan foregår samarbeid og kommunikasjon med læringspartner?</p> <p>I hvilke situasjoner tar eleven kontakt med lærer og hvordan?</p> <p>Når og hvordan tar eleven initiativ til samarbeid?</p> <p>Når og hvordan tar lærer eller læringspartner kontakt med elev?</p>		
3. a)	<p>Hvilke ord bruker elev i selvvurdering?</p> <p>- om seg selv</p> <p>- om oppgavene</p> <p>Sammenligner eleven seg med læringspartner?</p> <p>Er eleven opptatt med læringspartner prestasjoner?</p>		
3. b)	<p>Hvilke følelser uttrykker eleven i starten av TIL-timen,</p> <p>i løpet av sin arbeidsprosess,</p> <p>på slutt av TIL-timen?</p> <p>Er elev generelt positivt/negativt til TIL-timen?</p>		

3. c)	<p>Hvilken atferd er å spore hos eleven?</p> <p>Ser eleven ut til å gi opp?</p> <p>Driver eleven seg selv fremover?</p> <p>Hvordan forholder lærer seg til affektive reaksjoner?</p>		
4.	<p>Gir eleven uttrykk at han tror at han vil klare oppgaver i TIL-timen?</p> <p>Ser det ut som eleven mestrer egne læringsaktivitetene?</p> <p>Får eleven oppmuntring fra lærer og læringspartner som bygger tro om egen mestring?</p> <p>Mestrer eleven med eller uten støtte?</p> <p>Ser det ut at eleven for mestringsstro av å se andre elever mestre?</p>		
5.	<p>Hvordan introduserer læreren TIL-timen?</p> <p>Hvordan stimulerer læreren elevens motivasjon? Hvilke ord bruker for det?</p> <p>Hvordan stimulerer lærer eleven til selvrefleksjon gjennom å stille spørsmål?</p> <p>Hvordan lærer støtter eleven i vurderingsfasen?</p>		

Vedlegg 10: Deltakernes posisjoner i løpet av observasjon

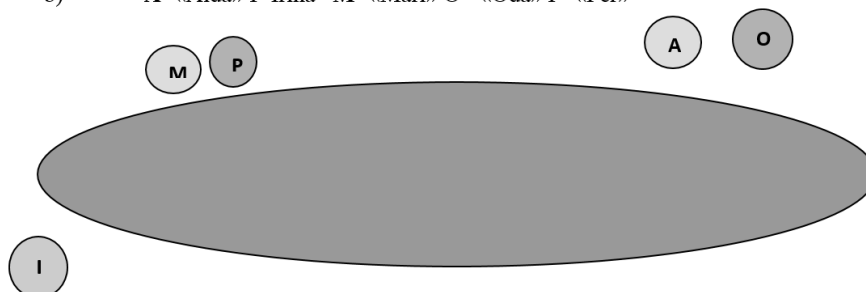
Deltakernes posisjoner i gjennomføring av norsk og matematikk

a) A- «Aida» I- Irina M- «Mari» O- «Oda» P- «Per»



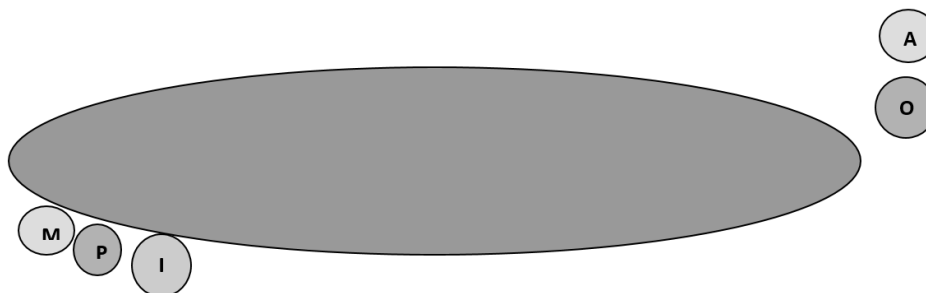
Deltakernes posisjoner i gjennomføring av samarbeidsoppgave

b) A- «Aida» I- Irina M- «Mari» O - «Oda» P- «Per»



Deltakernes posisjoner ved Yatzy spill

c) A- «Aida» I- Irina M- «Mari» O - «Oda» P- «Per»





## Intervjuguide

### Innledning

*Vi skal snakke sammen om din erfaring med TIL-modellen praktisering for elever med særskilte behov. Jeg er klar over at selvregulering er utfordrende for denne elevgruppen og deres lære- og utviklingsforutsetninger blir tatt i betraktning. Kanskje det kan bli noe annet i selvregulering for elever med særskilte behov enn for de andre elever. Likevel stiller jeg mange spørsmål knyttet til selvregulering slik at begrepet fremstilles i teori og forskning. Dette for å innta et ressurs- og mulighetsperspektiv på elevens potensial for læring og utvikling. Jeg ønsker et innblikk i hva som er mulig for dine elever.*

*Jeg er veldig takknemlig for at du har sagt ja til å stille til intervju! Jeg tar opp samtalen vår på bånd. Det er fordi jeg ikke klarer å skrive ned alt det vi snakker sammen om, her og nå. Det er bare jeg som skal høre på det etterpå og det jeg tar opp skal jeg slette når jeg har skrevet oppgaven min. Jeg gjengir ikke ditt navn, elevenes navn eller skolen sitt navn, så ingen vil få vite hvem dere er. Du kan når som helst si at du ikke vil delta lenger; du kan også be om en pause. Er det noe du lurer på? Du kan også spørre underveis hvis du kommer på noe. Da starter vi.*

### 2. Om spesialpedagogen

- 2.1. Kan du fortelle meg litt om deg selv og din bakgrunn? (Alder, utdanning, år i skolen, år i arbeid med elever med særskilte behov)
- 2.2. Hvorfor har du valgt å jobbe med elever med særskilte behov?
- 2.3. Hva er du mest opptatt av for disse elevene?
- 2.4. Hva tenker du er dine viktigste arbeidsoppgaver ovenfor elevene i løpet av dagen?
  - 2.4.1. Hvorfor er det viktig?
- 2.5. Er det noe du synes at du lykkes med i arbeidet med elevene? Eventuelt hva?
- 2.6. Er det noe du synes er utfordrende i arbeidet med elevene? Eventuelt hva?
- 2.7. Hva trenger elevene for å bli ivaretatt på en god måte?
  - 2.7.1. Bli de det synes du?
  - 2.7.2. Hva trenger du/dere eventuelt mer av for å få det til?

### 3. Om elevene

*Jeg vil gjerne at du forteller litt om elevene. Du trenger ikke tenke på TIL-modellen nå, eller TIL-dagen når du svarer på spørsmålene mine om elevene.*

- 3.1. Kan du fortelle litt om elevene?
  - 3.1.1. Hvordan er elevene som personer?
  - 3.1.2. Hva er de interessert i?
  - 3.1.3. Har elevene noen styrker/talent?
  - 3.1.4. Hva er styrkene til eleven/elevene når det kommer til læring?
  - 3.1.5. Hva slags utfordringer har eleven/elevene når det kommer til læring?
- 3.2. Hva mener du er viktig for at elevene dine skal trives på skolen?
- 3.3. Hva mener du bidrar til at elevene blir ekstra motivert for skolearbeidet?
- 3.4. I hvilke situasjoner i skolehverdagen føler elevene mest mestring, tror du?

#### 4. Om relasjonen mellom spesialpedagogen og elevene

*Jeg vil gjerne at du forteller litt om relasjonen mellom deg og elevene. Du trenger ikke tenke på TIL-modellen nå, eller TIL-dagen når du svarer på spørsmålene mine om deg og elevene.*

4.1. Hvordan tror du elevene ville ha beskrevet kontakten med deg?

4.2. Hvordan vil du beskrive kontakten mellom deg og elevene?

4.3. Hvem er det som tar mest initiativ til å ta kontakt tror du, du eller elevene? Er det optimalt slik? *Hvorfor er det slik tror du? Hva er det optimale?*

4.4. Hva vil du trekke frem som mest utfordrende i kommunikasjonen mellom deg og elevene? *Hvorfor er det slik tror du?*

4.5. Hvordan tror du elevene ville beskrevet kontakten med medelevene?

4.6. Hvem tar elevene mest kontakt med, medelevene eller de voksne? *Hvorfor er det slik tror du?*

#### 5. Om spesialpedagogens erfaringer med TIL-modellen

5.1. Hvordan vil du beskrive TIL-dagen til en kollega som ikke er kjent med den?

5.2. Hvor lenge har du praktisert TIL-modellen?

5.2.1. For disse elevene?

5.3. Hvorfor ville dere prøve ut modellen?

5.3.1. Forventninger i forkant?

5.3.2. Har de blitt innfridd? *Hvorfor/hvorfor ikke? Kan du gi et eksempel?*

5.4. Er det noen positive erfaringer med TIL-modellen du vil trekke frem?

5.5. Hva med utfordringer?

5.6. Hvordan ser denne dagen ut for deg? Hva gjør du? Likt/ulikt andre dager?

5.7. Kan du si noe om samarbeidet med andre kolleger på TIL-dagen? Hva gjør du/dere? Likt/ulikt andre dager?

5.8. Kan du beskrive hvordan TIL-dagen planlegges? Er det noe spesielt du må tenke på (tilpassing av arbeidsoppgaver, mengde, vanskelighetsgrad)?

5.9. Kan du fortelle litt om hva dere tenkte når dere bestemte hvilke elever som skulle ta del i TIL-dag/TIL-gruppe? Likheter/ulikheter mellom elevene?

#### 6. Om elevenes erfaringer med selvregulering innenfor rammen av TIL-modellen

6.1. Ser du noen fordeler for elevene med TIL-modellen?

6.2. Hva er utfordringene?

6.3. Hva tror du elevene selv tenker om denne dagen?

6.3.1. Hva liker de med denne dagen tror du?

6.3.2. Hva liker de ikke?

6.4. Hva er lett for elevene denne dagen?

6.5. Hva er vanskelig for dem? Hva tenker du om det?

#### Planlegging

3.8. Hvordan reagerer elevene når de får utdelt arbeidsplanen?

3.9. Hvilken forståelse har elevene for målet med skolearbeidet på TIL-dagen?

3.10. Hvordan håndterer elevene å sette seg egne mål denne dagen?

3.11. Hvordan håndterer elevene å planlegge arbeidet på TIL-dagen?

3.12. Hvordan håndterer elevene å samarbeide i planleggingen på TIL-dagen?

#### Gjennomføring

3.13. Hvordan håndterer elevene å bestemme selv underveis denne dagen?

3.14. Hvordan kommer elevene i gang med arbeidet?

3.15. Hvordan arbeider elevene med arbeidsoppgaver gjennom TIL-dagen?

- 3.16 Hva skjer hvis elevene står fast i en oppgave?
- 3.17 Hvordan håndterer elevene overganger?
- 3.18 Hvordan håndterer elevene å ha oversikt over hvor mye arbeid som er gjort/hvor mye gjenstår, passe på tida? *Kan du gi et eksempel? Hvilken støtte trenger de eventuelt?*
- 3.19 Har du inntrykk av om elevene sammenlikner seg med andre medelever denne dagen? *Kan du gi et eksempel?*
- 3.20 Opplever du at elevene har tanker om egen læringsprosess og eget arbeid på TIL-dagen? *Kan du gi et eksempel?*
- 3.21 Hvordan håndterer elevene å samarbeide? *Kan du gi et eksempel? Hvilken støtte trenger de eventuelt?*
- 3.22 Hvordan er elevenes muligheter til samhandling med medelevene på TIL-dagen? *Kan du gi et eksempel? Hvilken støtte trenger de eventuelt?*
- 3.23 Hvordan er dine muligheter til samhandling med elevene på TIL-dagen? *Annerledes? Mer /mindre enn andre dager? Hva tenker du om det?*

#### Vurdering

- 3.24 Hvordan håndterer elevene å vurdere eget arbeid? Kan du beskrive hvordan vurderingen eventuelt foregår på TIL-dagen?
  - 3.24.1 Har du erfart om elevene har uttrykt følelser knyttet til vurdering av eget arbeid? Positive/negative? Hvordan forstår du det?
- 6.5.1. Opplever du at elevene vurderer seg realistisk? Ja/nei: Hva tror du er grunnen til det? *Kan du gi et eksempel? Hvilken støtte trenger de eventuelt?*

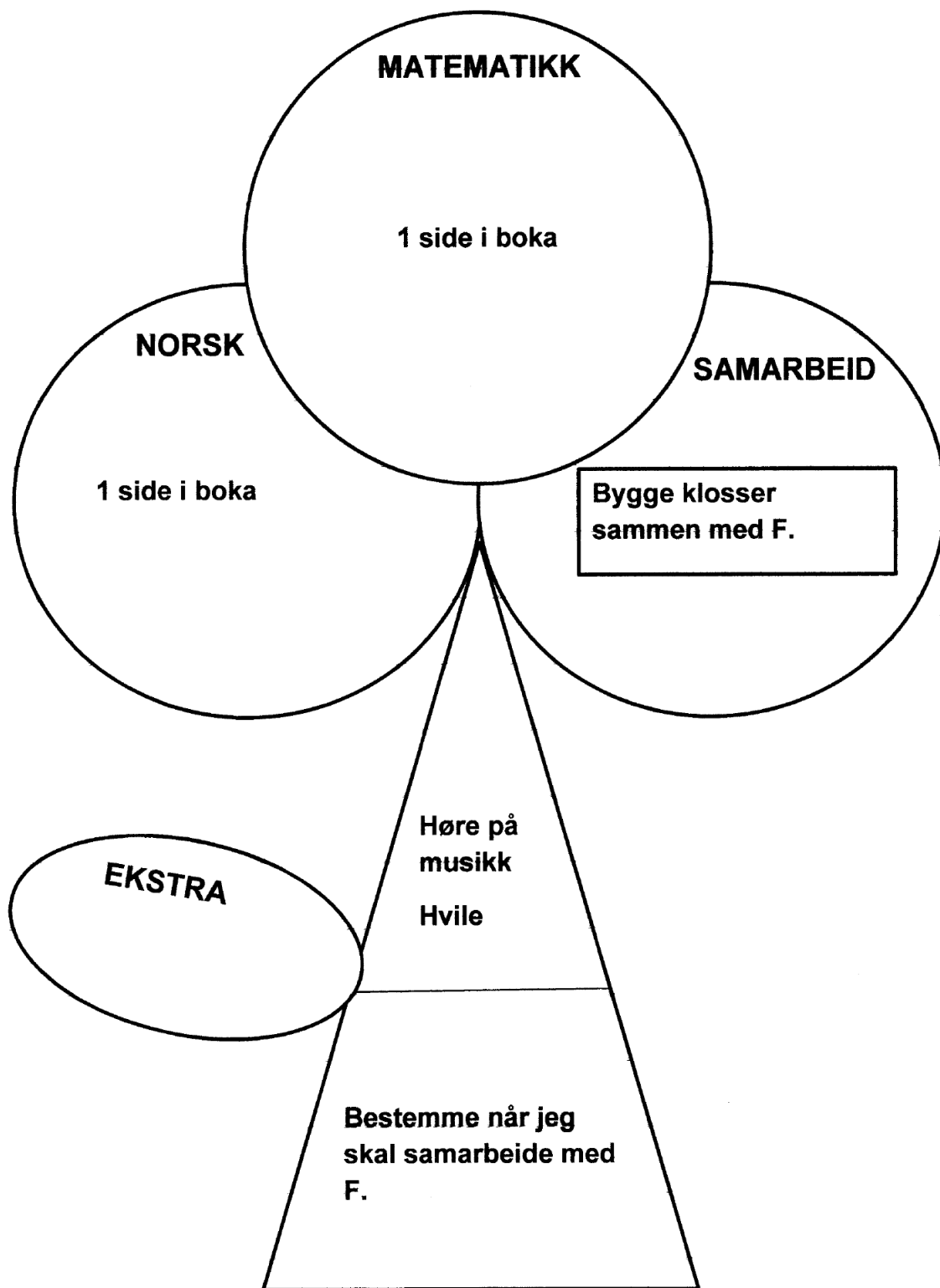
#### **Avslutning**

- 6.6.I starten av intervjuet sa du at ... «jeg er mest opptatt av ..... for disse elevene?». Er dette noe som ivaretas i TIL-modellen? Hvorfor/hvorfor ikke? *Kan du gi et eksempel? Hva tenker du om det?*
- 6.7.Er det noe som har overrasket deg (positivt eller negativt) i ditt møte med TIL-modellen? For elevene? For deg selv?
- 6.8.Hvilke råd kan du gi til andre skoler, lærere og spesialpedagoger som vil praktisere TIL-modellen for elever med spesielle behov?

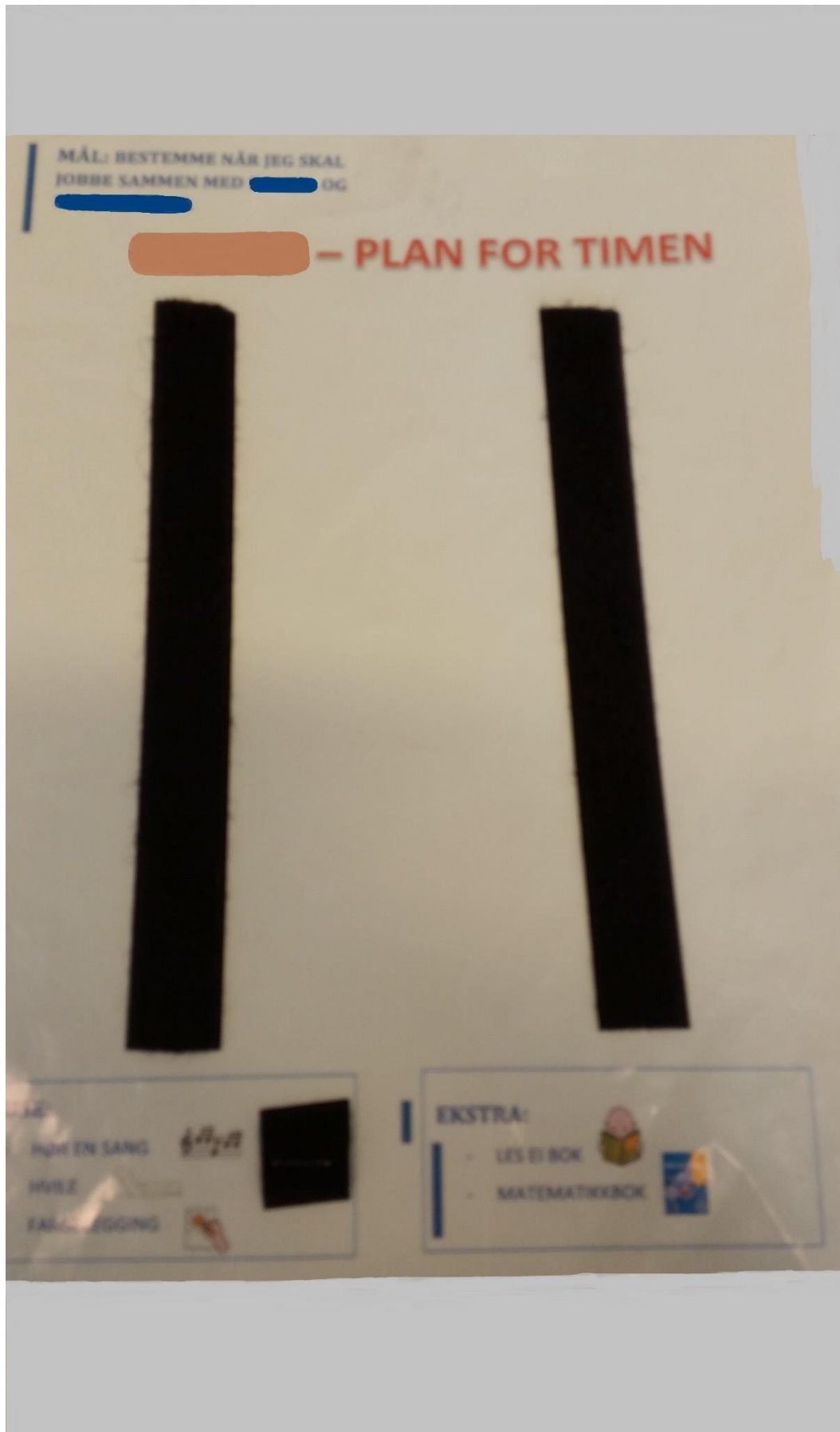
*Noe mer du vil tilføye til slutt?*

*Kan jeg ta kontakt hvis det er noe jeg lurer på underveis? Du kan også ta kontakt om du lurer på noe.*

**Takk for intervjuet!**







Vedlegg 13: TIL-modell på forsterket avdeling ufylt




Vedlegg 14: TIL-modell på forsterket avdeling utfylt


MÅL: BESTEMME NÅR JEG SKAL  
JOBBE SAMMEN MED [redacted] OG  
[redacted]

## [redacted] – PLAN FOR TIMEN


NORSK	
MATEMATIKK	
	

**PAUSE:**

- HØR EN SANG 
- HVILE 
- FARGELEGGING 



**EKSTRA:**

- LES EI BOK 
- MATEMATIKKBOK 

Vedlegg 15: Elevarbeidsplan

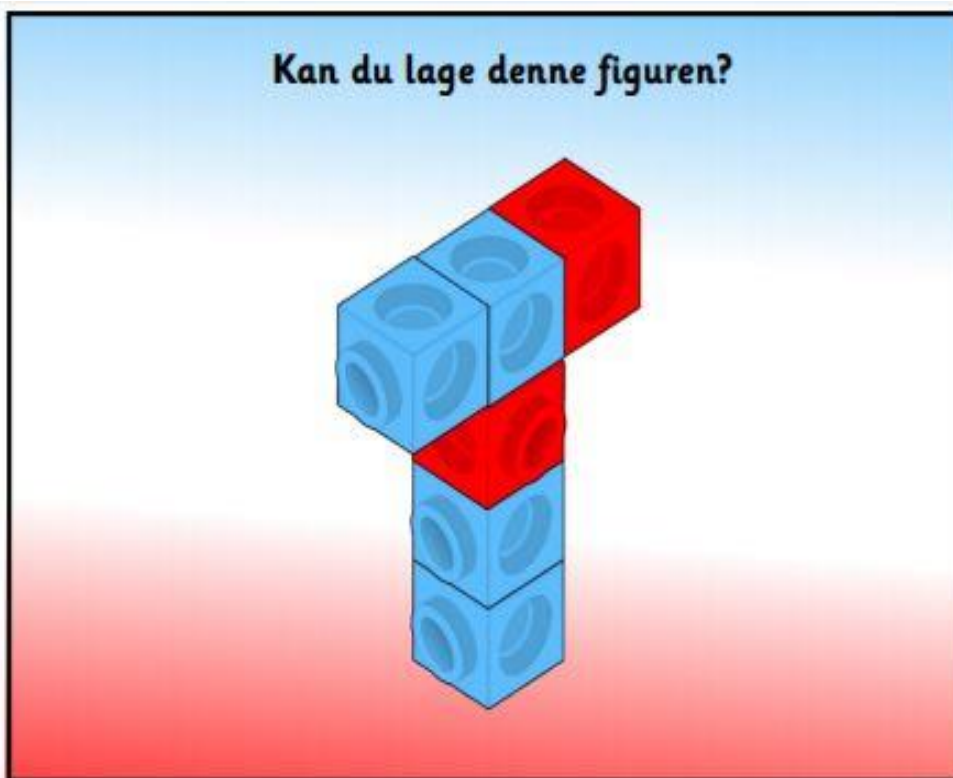
DATO	NORSK	MATEMATIKK	KOMMENTAR
Torsdag 2/3	<del>Salto B</del> s. 30 Les liten bok og skriv 3 ting	Radius s.	
Mandag 6/3	Les liten bok - skriv 3 ting - svar på spørsmål	Multi B s. 57	
Mandag 18/3	Skriv skinnad on hettebærer	Multi på datu	
Tirsdag 14/3	• Skriv en virkelighetsvare • Les 100 ord	Multi s. 81-82	
Torsdag 16/3	Les liten bok L- skriv tre ting - svar på spørsmål	Radius s. 39	Salto 2 s. 60-61
Mandag 20/3	<del>Salto 2 B</del> s. 26-27	<del>Multi 2B</del> B, s. 81-82	
Torsdag 23/3	<del>Les liten bok</del> - svar på spørsmål	Radius s.	



Vedlegg 16: Vurderings sett







© Copyright 2012, [www.sparklebox.co.uk](http://www.sparklebox.co.uk)

