

Kristin Risheim

Når jeg endelig får bestemme selv, så blir jeg glad!

En kvalitativ studie om hvordan en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav, og hennes lærer, erfarer økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Marit Uthus

Medveileder: Kåre Hauge

Juni 2021

Kristin Risheim

Når jeg endelig får bestemme selv, så blir jeg glad!

En kvalitativ studie om hvordan en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav, og hennes lærer, erfarer økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Marit Uthus
Medveileder: Kåre Hauge
Juni 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I norsk skole har det i liten grad vært praktisert en autonomistøttende undervisningspraksis (Bru, Munthe & Thuen, 2010; Wendelborg & Bruland, 2018). Dette til tross for at nyere forskning viser at elever responderer positivt på å bli gitt økt selvbestemmelse (Uthus, 2020b). Tilfredsstillelse av behovet for selvbestemmelse, sees i selvbestemmelsesteorien, på som en kilde til bedre psykisk helse (Ryan & Deci, 2017).

Temaet i denne masterstudien har vært elevenes selvbestemmelse i skolen, der hovedintensjonen har vært å beskrive hvordan en elev og hennes lærer erfarer økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter. Konteksten for studien var TIL-modellen, en praktisk didaktisk modell som har til hensikt å bidra til bedre tilpasset opplæring, der rammene gir elevene økt muligheter til å være selvdrevne og å ta egne valg (Skaalvik & Skaalvik, 1988; 1996; 2018). For å avgrense oppgaven valgte jeg å fokusere på en elev som opplevde utfordringer i møtet med skolens regler og krav. Ut fra dette utforskes problemstillingen:

Hvilke erfaringer har en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav og hennes lærer- med økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter?

Problemstillingen ble undersøkt gjennom to kvalitative, strukturerte intervjuer. Ett elevintervju av en elev på mellomtrinnet og ett intervju med elevens lærer. I analysen ble Stegvis-induktiv deduktiv metode benyttet (Tjora, 2021). Elevens og lærerens perspektiv har blitt belyst via Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017), Human Agency (Bandura, 2006), Selvregulering (Zimmerman, 2000) og Relasjoner, derav emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2013, 2017), samt tidligere forskning. I tillegg er empirien sett opp imot det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, som er forankret i Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020, 2.5.1).

Funn i studien viser at eleven generelt har positive erfaringer med økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter, ved at motivasjonen økte og hun generelt var gladere og mer positiv disse dagene. Dette viser at selvbestemmelse er en ferdighet som fremmer elevens psykiske helse her- og nå, og kompetansen kommer også godt med for eleven i et framtidsperspektiv. Samtidig viste analysene at eleven også møtte på utfordringer i møtet med økt selvbestemmelse. Blant annet førte en egen strategi for hvordan hun valgte oppgavene og pausenes rekkefølge, til at hun sjeldent opplevde å nå målet om å bli ferdig. Konsentrasjonsutfordringene til eleven selv så ut være mindre problematisk for omgivelsene, men for eleven var konsentrasjon et reelt problem også disse dagene. Den gode lærer- elev relasjonen, framsto som avgjørende for at eleven skulle få positive erfaringer med økt selvbestemmelse. En god relasjon gav grunnlaget for at læreren kunne gi adekvat støtte til eleven, alt ut fra hva eleven trengte støtte til. Rammer og klare forventninger var også viktig, spesielt for læreren da det å gi økt selvbestemmelse til elevene ofte kunne oppleves kaotisk.

Abstract

In Norwegian schools, there has traditionally been a small degree of autonomy-supportive teaching (Bru, Munthe & Thuen, 2010; Wendelborg & Bruland, 2018). This despite that a newer research show that students respond positively to increased autonomy (Uthus, 2020b). Satisfying the need of autonomy is linked to better mental health, based on the Self-determination theory (Ryan & Deci, 2017).

The theme of this mastertheise has been students' autonomy in school, where the main intention has been to describe how a student and her teacher experience increased autonomy in learning activities. The context of the study was "TIL-modellen", a practical-didactic model, where the frames give the students increased possibilities to make their own choices (Skaalvik & Skaalvik, 1988; 1996; 2018). To refine the master thesis, the student was required on the basis that she experienced challenges in meeting the school's rules and requirements. Based on this, the following research question is explored:

Which experiences have a student, who is challenged in meeting the school's rules and requirements, and her teacher- with increased autonomy in learning activities?

The research question has been investigated through two qualitative, structured interviews. One with a student in middle school, and one with the student's teacher. Stepwise-deductive inductive method (Tjora, 2021) was used to analyze the interviews. The informants experiences have been illuminated and discussed using Self-determination theory (Ryan & Deci, 2017), Human Agency (Bandura, 2006), Self-regulation (Zimmerman, 2000), Relations, emotional and instrumental support (Federici & Skaalvik, 2013, 2017) as well as by using previous research. The empirical data is also set up against the interdisciplinary theme of Health and life skills, from the National Curriculum for Knowledge Promotion 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020, 2.5.1).

The analyses show that this student, all over, had positive experiences with increased autonomy in learning activities, which also affect the student's motivation and mental health. It shows that autonomy promotes the students mental health here-and-now, but that the skill also is useful in a future perspective. At the same time, the analysis also showed that the student faced some challenges facing increased autonomy. The student's own strategy on how she chose the order of the learning-activities and breaks, led to that she rarely experienced reaching the goal, which was to complete all tasks on the "TIL-plan". The challenge she experiences with concentration, seemed to become a minor problem for the surroundings these days, even though it still was a problem for the student her selves. The good teacher- student relation the two informants had, seemed crucial to the student's positive experiences with increased autonomy. A good relation provided the basis for the teacher to provide adequate support to the student. The framework and expectation was important so that increased autonomy did not give an experience of chaos.

Forord

En lærer lærte meg for mange år siden sitatet: «Den som du er, vær fullt og helt, og ikke stykkevis og delt». Dette sitatet har fulgt meg i mange år, og dukket opp igjen nå mot slutten av masteroppgaven. Og det gikk opp for meg at det var jo nettopp dette har hadde skrevet en masteroppgave om- mer eller mindre som et budskap som ligger gjemt mellom linjene! Kompetanse i selvbestemmelse for meg handler om dette: evnen til å velge det som er rett for deg og evnen til å akseptere dine egne muligheter og begrensninger. Evnen til å *ikke være* den du kunne eller burde vært. Evnen til å stå imot usunt press, og å kunne stå opp for deg selv. Og dette vet vi som mennesker at ikke er lett! Men alle må starte ett sted. Jeg foreslår at vi starter med skolen...

Å skrive denne masteroppgaven har ikke vært lett, og det har vært kort mellom oppturer og nedturer denne våren. Det gjorde heller ikke prosessen lettere å skulle skrive en slik oppgave midt i en pandemi, der det gamle rommet hjemme ble hjemmekontor, tidvis byttet ut med en trang hybel, og det aller meste av kommunikasjon med både medstudenter og veiledere ble digital. Når det er sagt har denne prosessen også vært utrolig lærerik og spennende. Forskningsprosessen har gitt meg et nytt perspektiv på skolehverdagen, og hvor viktig det er for barn og unge å føle på selvbestemmelse i en skolehverdag der alle barn er forventet å oppfylle de mange reglene og kravene de møter.

En stor takk til familien min som gikk stille i dørene, så på TV uten lyd, reiste på hytta selv om det ikke var skiføre, og alle andre små og store ting dere gjorde i hverdagen for at jeg skulle komme i mål. Og for at dere alltid er der, uansett! Og til mine kjære besteforeldre som alltid hadde kaffen klar når jeg trengte en pause fra masterlivet.

Takk til mine informanter "Sara" og "Anne" som delte av sine tanker og erfaringer, og gjorde det mulig for meg å gjennomføre masterstudien med et tema som engasjerer meg. Og takk til min biveileder Kåre Hauge, med kjærkommen veiledning av tekst. Største æren skal likevel min hovedveileder Marit Uthus få. Ditt engasjement, støtte og hjelp gjennom hele prosessen gav meg gang på gang tilbake troen på at dette kan jeg klare, og jeg kan komme i mål. Du er fantastisk! Og takk til mine medstudenter- selv med hovedsakelig digitale samtaler var det godt å kjenne på at man ikke var alene i en slik prosess.

Kristin Risheim
Lom, Juni 2021

*Det som du er, vær fullt og helt,
og ikke stykkevis og delt.*

(Henrik Ibsen)

Innhold

1	Innledning	12
1.1	Oppgavens oppbygging	13
1.2	Tidligere forskning	13
2.	Studiens teorigrunnlag	14
2.1	Atferdsutfordringer	14
2.1.1	Hva er atferdsutfordringer?	15
	Konsentrasjonsutfordringer	16
2.1.2	Forståelse av atferdsutfordringer i et individ- og systemperspektiv	16
2.1.3	Min forståelse av atferdsutfordringer	17
2.2	Selvbestemmelsesteorien	17
2.2.2	Indre og ytre motivasjon	18
2.2.3	Autonomistøtte	19
2.2.4	Struktur	20
2.3	Human agency	21
2.4	Selvregulering	22
2.5	Lærer-elev relasjonen	22
	Relasjonens betydning for elever som utfordres	23
2.6	TIL- modellen	23
3	Metode	25
3.1	Kvalitativ metode	25
3.2	Vitenskapsteoretisk forankring	26
	Induktiv og deduktiv tilnærming	26
3.3	Utvalg	27
	Presentasjon av deltakere	28

3.4 Intervju som metode	28
3.5 Utforming av intervjuguidene og prøveintervju	29
3.6 Intervju med barn	31
3.7 Gjennomføring av intervjuene.....	31
3.8 Transkribering	32
3.9 Analyseprosessen: Koding og kategorisering.....	32
3.10 Forskerrolle og forforståelse.....	34
3.11 Studiens kvalitet	35
3.12 Etske betraktninger.....	37
4. Empiri	39
4.1 TIL-dagen er en fin dag.....	39
4.2 Om å streve litt med konsentrasjonen	42
4.3 Om å velge selv hva man holder på med	43
4.4 Om å ha et ekstra gir når man selv styrer skuta.....	44
4.5 Om å ha en lærer som forstår deg når du trenger hjelp.....	46
Veldig fint å ha hun som lærer	46
Den beste løsningen er å gjøre det sammen	48
4.6 Om å trenge struktur på dagen	49
5. Oppsummering og drøfting	51
5.1 Oppsummering av hovedfunn	52
5.1.1 TIL-dagen er en fin dag	52
5.1.2 Om å streve litt med konsentrasjonen	52
5.1.3 Om å selv velge hva man holder på med	52
5.1.4 Om å ha et ekstra gir når man selv styrer skuta	53
5.1.5 Om å ha en lærer som forstår deg når du trenger hjelp	53
5.1.6 Om å trenge struktur på dagen	53

5.2 Drøfting av hovedfunn	54
5.2.1 Selvbestemmelse som tilnærming til Folkehelse og livsmestring i skolen	54
5.2.2 Selvbestemmelse- et tveegget sverd for en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav	55
5.2.2.1 Hvem eier konsentrasjonsutfordringen- individet eller systemet?	55
5.2.2.2 Selvbestemmelse i spennet mellom frihet og ansvar	57
5.2.3 Selvbestemmelsens glemte relasjonelle dimensjon?	58
5.2.4 Elevenes selvbestemmelse i skolen- hvordan ser morgendagens lærerrolle ut?	60
5. 6 Oppsummerende refleksjon	62
Referanser	64
Vedlegg	69

1. Innledning

I løpet av sitt 6 leveår skal alle barn opprinnelig ha begynt på skolen, og ha gått inn i rollen som elev (Opplæringslova, 1998, §2-1). Forventninger som er knyttet til elevrollen er mange, og handler blant annet om å viser tålmodighet, vente på beskjeder, vise respekt og lydighet, kontrollerer egne behov i øyeblikket, har et *akseptabelt* nivå i kunnskap og ferdigheter, og gjøre arbeid med en viss innsats og motivasjon innenfor visse tidsrammer. Med andre ord handler mestring av elevrollen om å innordne seg og innfri alle skolens regler og krav (E.M. Skaalvik & Skaalvik, 2018). Etterhvert som eleven blir eldre, øker disse kravene (Sørli & Kreyberg, 2013). Selv om norsk skole bygger på prinsippet om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet [KD], 2020, 3.2), skriver E.M. Skaalvik og Skaalvik (2018) at skolene i praksis stiller krav om at alle elevene skal lære og utvikle seg i samme tempo. Dette stiller store krav til barnet om å mestre elevrollen- og dermed mestre livet de lever. Alle barn blir dermed utfordret i møtet med skolens regler og krav- og noen barn mer enn andre. I denne oppgaven skal jeg se på disse utfordringene i et atferdsperspektiv, med fokus på konsentrasjonsutfordringer. Selvbestemmelse er et behov alle har, uansett utfordringer eller begrensninger. I forhold til Selvbestemmelsesteorien handler selvbestemmelse blant annet om å ta gode valg. Forskning viser at tilfredsstillelse av behovet for selvbestemmelse, påvirker elevenes personlige utvikling og psykiske helse (Ryan & Deci, 2000, 2017). Til tross for disse positive aspektene ved selvbestemmelse, viser det seg at norsk skole i liten grad gir elevene erfaring med selvbestemmelse (Bru, Munthe & Thuen, 2010; Wendelborg & Bruland, 2018). I tillegg foreligger det begrenset forskning kring selvbestemmelse generelt (Uthus, 2020b)- også når det gjelder elever som utfordres (Løhre, Vedul-Kjelsås & Østerlie, 2021, Pierson, Carter, Lane & Glaeser, 2008)

Denne masterstudien omhandler økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter. Prosjektet er gjennomført innenfor rammene av prosjektet "Elevenes selvbestemmelse i skolen". Grunnlaget for studien er ut fra den praktisk- didaktiske undervisningsmodellen, TIL-modellen (E.M. Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2018), som gir gode rammer, og en utvidet mulighet for å gi elevene økt selvbestemmelse. Begrepet selvbestemmelse kom i fokus for prosjektleder Marit Uthus, som en følge av annen forskning hun hadde gjort rundt TIL-modellen. Her brakte elevene selv begrepet selvbestemmelse inn på banen, ved at samtlige fortalte at de likte TIL-dag fordi de fikk bestemme selv (Uthus, 2020b). Elevgruppen som har vært i fokus i denne oppgaven har vært "elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav». Formålet har vært å få tak i en elev, og hennes lærer, sine subjektive erfaringer rundt økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter- da selvbestemmelse er en subjektiv erfaring (Reeve, Nix & Hamm, 2003). Jeg var interessert i å få innsikt i deres erfaringer med selvbestemmelse, med tenke på muligheter, utfordringer og hvilke behov for støtte som viste seg hos denne eleven. Med dette som utgangspunkt, er følgende problemstilling lagt til grunn i studien:

Hvilke erfaringer har en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav og hennes lærer- med økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter?

1.1 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel 1- *Innledning* har jeg beskrevet bakgrunnen for- og hensikten med studien. I tillegg har jeg presentert studiens problemstilling og oppgavens oppbygging. Kapittelet avsluttes med gjennomgang av noe tidligere forskning på området. I kapittel 2- *Studiens teorigrunnlag*, vil jeg redegjøre for teorier som er lagt til grunn i studien. Kapittel 3- *Metode*, omhandler hvordan forskningsprosessen min har vært, hvilke valg jeg har tatt, og hvorfor jeg har tatt disse valgene. I tillegg forklarer jeg analyseprosessen, samt reflekterer rundt de etiske aspekter studien har ført med seg. I kapittel 4- *Empiri*, presenterer jeg sentrale funn i studien min. I kapittel 5- *Oppsummering og drøfting*, vil jeg oppsummere funnene mine- for så å drøfte hovedfunnene opp mot teori fra teorikapittelet. Jeg runder av oppgaven med en oppsummerende refleksjon på problemstillingen.

1.2 Tidligere forskning

Selvbestemmelse et viktig aspekt innenfor selvregulering (Reeve et. al, 2008). Tidligere forskning på området bærer preg av dette, da mye av forskningen på selvbestemmelse i norsk kontekst er gjort i studier med et overordnet fokus på selvregulering (Olausen, 2009; Danielsen, 2010). Lite forskning på området kan også sees i sammenheng med at det tradisjonelt har vært et lite autonomistøttende læringsmiljø i grunnskolen (Bru et al., 2010; Wendelborg & Bruland, 2018)- og derav har det heller ikke vært et stort fokus på selvbestemmelse i forskning som sådan. En metaanalyse av 44 forskningsartikler koblet til selvbestemmelse viser at elever generelt drar nytte av økt selvbestemmelse i skolen- man at dette i stor grad avhenger av lærerens evne til å være autonomistøttende (Reeve, 2009).

I en kvalitativ studie med fokus på elevers erfaringer av økt selvbestemmelse, fant Uthus (2020b) at elever verdsetter å få bestemme selv, men at økt selvbestemmelse også kan oppleves utfordrende. Elevene i studien gav uttrykk for økt motivasjon, trivsel og læring ved økt selvbestemmelse. Hun kobler funn i sine studier opp mot det nye, tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring [FoL] i skolen. Implementeringen av FoL sees i sammenheng med NOU 2015: 8 *Fremtidens skole- Fagfornyelse av fag og kompetanser*. Det begrunnes her at økt fokus på denne kompetansen er som en følge av den økte individualiseringen av samfunnet, samt at den store tilgangen på informasjon gjør at det å kunne ta «ansvarlige livsvalg» blir mer og mer viktig (s. 50). Målet med FoL er å "gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg" (KD, 2020, 2.5.1 s. 12). Videre står det at "Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte." (KD, 2020 2.5.1 s.12).

I en kvantitativ studie av 90 elever, fant Pierson et al., (2008) at elever med atferdsutfordringer hadde samme evne til å utvikle kompetansen for selvbestemmelse som alle andre. De etterspør mer forskning på denne elevgruppen i forhold til selvbestemmelse (s. 122). Barneombudets rapport fra 2017 viser likevel at elever med

særskilte behov sjeldent opplever å få medvirke i egen skolehverdag. «Mange er litt usikre på hva de skal svare når vi spør om de får være med å bestemme. Det er nesten som spørsmålet er litt dumt.» (s. 42). Dette er til tross for at disse elevene sitter på førstehåndskunnskap om egne begrensninger og utfordringer i skolen. Samme rapport viser også at lærere ofte har mindre forventninger til måloppnåelse for disse elevene i skolen (Barneombudet, 2017).

Løhre et al., (2021) har i en kvalitativ studie intervjuet 12 elever, som opplever konsentrasjonsutfordringer, om deres erfaringer i læringsaktiviteter. Erfaringene til disse elevene var at de lettere ble ukonsentrert når oppgavene var lite motiverende. Tap av konsentrasjon førte til frustrasjon og dårligere psykisk helse i øyeblikket. Konsentrasjonsutfordringene gjorde seg i mindre grad gjeldende når oppgavene som ble gitt opplevdes motiverende. De fleste av elevene brukte aktivt fysiske eller mentale pauser for å prøve å gjenvinne konsentrasjonen. I denne sammenheng etterspør også disse forskerne mer forskning på denne elevgruppen i forhold til selvbestemmelse- og hvordan de erfarer muligheten til å ta egne valg kring pauser og rekkefølge på oppgaver (Løhre et al., 2021, s. 95).

2. Studiens teorigrunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant i denne studien. Enkelte delkapittel inneholder også tidligere forskning om temaet. Jeg starter med å gjøre rede for atferdsutfordringer, selvbestemmelsesteorien, "Human agency" og selvregulering. Dette var alle teorier som ble valgt inn i studien fra start, bortsett fra fokuset på struktur, som kom som en følge av funn. Deretter kommer teori om lærer-elev relasjonen som også er valgt inn på grunnlag av funn. Kapittelet avsluttes med å redegjøre for TIL-modellen. For å synliggjøre teoriens relevans i studien, avsluttes hvert delkapittel med reflekterende spørsmål. Teoriene som presenteres vil videre bli benyttet som tolkningsverktøy i møtet med studiens empiri, for å kunne gi svar på studiens problemstilling.

2.1 Atferdsutfordringer

Som en følge av studiens innledning, ønsker jeg i denne studien å konsentrere meg om elever som utfordres av skolens regler og krav i et atferdsperspektiv. I dette delkapittelet starter jeg med å gjøre rede for hva atferdsutfordringer kan være, før jeg går inn på ulike typer atferdsutfordringer, med et ekstra fokus på konsentrasjonsutfordringer. Videre belyser jeg ulike måter å forstå atferd på, før jeg snakker om hvilken forståelse av atferdsutfordringer som ligger til grunn for min oppgave. Jeg går ikke direkte inn på årsaker til- eller tiltak mot atferdsutfordringer, da dette går utover rammen for oppgaven.

2.1.1 Hva er atferdsutfordringer?

Atferdsproblemer, atferdsvansker, atferdsutfordringer, atferdsforstyrrelser, sosiale vansker, emosjonelle vansker eller tilpasningsvansker (Aasen, et al., 2002, Ogden, 2015, Sollesnes, 2018). Begrepene som blir brukt er mange. Bruken av dem varierer innenfor ulike disipliner, og avhenger i stor grad av konteksten de opptrer i (Ogden, 2015). Felles for begrepene er at dette dreier seg om barn og unge som utfordres i møtet med de reglene og kravene de stilles overfor i skolen. Dette viser seg videre som problematisk atferd, som gir utfordringer både for eleven selv, jevnaldrende, lærere og/eller foreldre (Traavik & Olsen, 2010). I denne oppgaven er begrepet atferdsutfordringer benyttet.

Det finnes ingen allment akseptert definisjon på atferdsutfordringer. Ogden (1998), som er en anerkjent forsker på feltet, definerte *atferdsproblemer* i skolen som: «Atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. De hemmer undervisning- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre». Han skriver videre at det ved mangel av allment aksepterte kriterier av hva atferdsproblemer er, handler om en atferd som bryter med de normative forventningene, og hva som aksepteres ved hver enkelt skole.

Atferdsproblemer kan en skille i både typer problemer, grader av problemer og ut fra konteksten problemene forekommer i (Ogden, 1998). Sollesnes (2018) definerer *vanskelig atferd* hos barn som «en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vansker det aktuelle barnet trenger hjelp med» (s. 35). Han forklarer sin definisjon ut fra at vanskelig atferd er et signal fra barnet til omgivelsene om at det er noe i situasjonen som oppstår her og nå- eller i livssituasjonen generelt- som barnet ikke takler.

Både Ogden (1998; 2015) og Sollesnes (2018) setter fokuset på at synet på hva som er atferdsutfordringer varierer mellom personer og kontekst, som en følge av begrepets subjektive karakter. Det betyr at akseptert atferd i en kontekst, eller med enkelte lærere, kan oppfattes som problematisk i en annen kontekst eller med andre lærere lærer.

Atferdsutfordringer deles ofte inn i et innagerende eller utagerende atferdsuttrykk. *Innagerende* atferd kjennetegnes av beskjedenheter, inaktivitet og utrygghet der følelser, opplevelser og tanker vendes innover i en selv (Lund, 2010). Utad oppfattes en slik atferd "eksemplarisk", og krever lite fra sine omgivelser. Innagerende atferd er ikke et problem i seg selv, men blir derimot et problem når atferden er et uttrykk for at eleven ikke har det bra, eller når denne type atferd hindrer læring og utvikling (Sæteren, 2019). *Utagerende* atferd kan komme til uttrykk som alt fra uro og bråk i timen, manglende konsentrasjon, og atferd som bryter med den normative elevrollen i skolen- til alvorlig mobbing og krenkelser. Ut fra alvorlighetsgraden til atferdsutfordringene eleven viser, hindrer dette i sin tur læring og utvikling hos eleven (Ogden, 2015). Eleven i denne studien kan assosieres med sistnevnte, der konsentrasjon og uro er hovedproblematikken.

Konsentrasjonsutfordringer

Et av de vanligste uttrykkene når det snakkes om atferdsutfordringer i skolen er *nedsatt konsentrasjon*. Til tross for at begrepet er mye brukt i pedagogisk forskning, er det et lite etablert konsept (Stray, 2013; Løhre, et al., 2021). Konsentrasjonsutfordringer blir av Stray (2013) forklart ut fra at eleven ikke klarer å holde oppmerksomhet i situasjoner som setter krav til dette. På Helsedirektoratet (2020) sine sider står det:

Konsentrasjonsvansker kan vise seg ved vansker med å holde seg til en oppgave over tid, lett distraherbarhet, skifte fra en oppgave til den neste uten å gjøre seg ferdig med den første og problemer med å organisere arbeidsoppgaver Vanskene er langt utover det som er vanlig for alderen og skyldes ikke manglende forståelse eller kunnskap.

Konsentrasjonsutfordringer er ikke en diagnose i seg selv, men anvendes som et kjennetegn på ulike diagnoser, blant annet ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), Dysleksi og Dyskalkuli. Det er flere elever ved hver skole som har konsentrasjonsutfordringer som går utover den enkeltes læring, foruten at det foreligger noen diagnose (Løhre et al., 2021).

2.1.2 Forståelse av atferdsutfordringer i et individ- og systemperspektiv

To overordnede perspektiv for å forstå atferdsutfordringer er individperspektivet og systemperspektivet. I individperspektivet er det individuelle egenskaper, forutsetninger eller vaner hos individet som ligger til grunn for forståelsen av atferd (Nordahl, 1997, Nordahl et al., 2005). Ved å fokusere på «feil» og mangler hos individet, resulterer ofte en slik entydig forståelse i diagnostisering, der diagnosen kan forklare- og ofte medisinere utfordringen eleven måtte ha, jf. ADHD-diagnosen (Nordahl et al. 2005). Individperspektivet har blitt utsatt for kritikk. Ved et så sterkt fokus på individet, har miljøet som en mulig forklaring på individers atferdsutfordringer kommet i skyggen. Sollesnes (2018) skriver at en individorientert forståelse alene ikke kan forankres i nyere forskning, og må sees i forhold til konteksten rundt (s. 36). Likevel er individperspektivet nødvendig for å sette inn individuelt tilpassede og målrettede tiltak. Det er mange barn som har faktiske individuelle atferdsproblemer, og derav vil respondere godt på individuelle tiltak eller medisinering. Man kan derfor ikke utelukke denne forståelsen (Nordahl, 2018).

Fra å ha en individorientert forståelse, har man de siste tiårene hatt en gradvis omdreining til en kontekstuell forståelse, der individet og miljøet blir sett på i sin helhet (Aasen et al., 2002; Ogden, 2015). Selv om individuelle egenskaper ofte spiller en rolle, vil atferden alltid være påvirket av omgivelsene. Atferden eleven viser kan dermed ikke vurderes i et vakuum (Olsen & Traavik, 2010). Å forstå atferd på denne måten, som et resultat av samspillet mellom individ og miljø- kan omtales som en forståelse innenfor systemperspektivet.

I systemperspektivet blir atferdsutfordringer sett på som et resultat av "manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles

overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene" (Nordahl et al., 2005, s. 33). Endrer vi omgivelsene, vil også atferden til hver enkelt påvirkes da alle er i interaksjon med sine omgivelser. Atferdsutfordringer ut fra denne forståelsen dreier seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger (Nordahl et al., 2005). Vi kan dermed ikke se atferden uavhengig av individet, og heller ikke individet uavhengig av miljøet (Nielsen & Hertz 2014). Ogden (2015) hevder at det meste av problematferden i skolen er en reaksjon på miljøet og kravene elevene møter der.

2.1.3 Min forståelse av atferdsutfordringer

Inspirert av Ogden (1998) og Sollesnes (2018) sine definisjoner, samt av systemperspektivet, har jeg i problemstillingen valgt å bruke betegnelsen "*elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav*". Jeg legger til grunn at atferdsutfordringer elever viser, oppstår som en følge av interaksjonen mellom miljø og elev, der eleven møter på utfordringer i møtet med regler og krav i skolen. Derav har eleven en atferd som avviker fra det normative kravet i skolen. Videre i oppgaven vil bruken av ordet "atferdsutfordringer" vise til i denne forståelsen- med fokus på at atferden oppleves utfordrende for eleven selv, eller også for omgivelsene. Hovedutfordringen til eleven i studien er, som nevnt, konsentrasjon. Disse utfordringene forstås som en atferdsutfordring, men blir omtalt som "konsentrasjonsutfordringer".

Reflekterende spørsmål

Hvordan påvirker atferdsutfordringene eleven opplever, hennes erfaringer med økt selvbestemmelse? Hvilke eventuelle muligheter og utfordringer følger for eleven som utfordres, når læringssituasjonen gir økt selvbestemmelse? Hvordan blir atferdsutfordringene til eleven forstått og støttet på TIL-dagen?

2. 2 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien [SDT] er en empiribasert teori, utledet av Ryan og Deci (f.eks 2017), som overordnet er basert på atferd og personlig utvikling hos mennesker. Motivasjon er stort fokus i teorien (Ryan & Deci, 2017). SDT viser til tre grunnleggende psykologiske behov alle mennesker er født med. De tre behovene er autonomi- kalt selvbestemmelse på norsk (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 2018), kompetanse, og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000; 2017). Tilfredsstillende av disse tre behovene er essensiell for "ongoing psychological growth, integrity, and well-being" (Deci & Ryan, 2000, s. 229). Mennesker er derfor avhengig av at behovene for både selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet er tilfredsstillende for å sikre best mulig vilkår for personlig utvikling og god psykisk helse.

Behovet for *kompetanse* handler om å føle seg kompetent til å mestre omgivelsene. Dette viser til at man trenger å føle seg i stand til å handle adekvat innenfor det man

anser som viktig i livet. Videre handler det om å føle at man kan påvirke omgivelsene sine (Ryan & Deci, 2017). Kompetanse er viktig for å kunne engasjere seg, og være utholdende når oppgaver oppleves krevende (E.M Skaalvik & Skaalvik, 2018). I behovet for *tilhørighet* ligger det å føle seg forbundet med andre. Det handler om å føle omsorg fra andre, samtidig som det også går ut på å føle at man hører til, er medregnet, og er viktig for andre (Deci & Ryan, 2017). *Selvbestemmelse* er et behov som handler om å føle at handlinger er ens egne, og at man selv er ansvarlige for disse. Opplevelsen av selvbestemmelse betinger en følelse av at egen atferd er frivillig eller at du har et valg (E.M Skaalvik & Skaalvik, 2015, Gagnè & Deci, 2005; Deci & Ryan, 1987). Det er altså en betydelig forskjell om eleven gjør en handling med en følelse av selvbestemmelse, eller om handlingen utføres av som en følge av ytre kontroll, ved belønning eller tvang/straff (E.M Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ut fra teori om SDT, refererer Uthus(2020b) til Deci (1980), som skriver at selvbestemmelse *ikke* innebærer ansvarsfraskrivelse- og at hvis valgene ikke er ansvarlige, tilfredsstilles heller ikke dette det grunnleggende behovet for selvbestemmelse.

I SDT er det behovet for selvbestemmelse som blir lagt mest vekt på (E.M Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ryan og Deci (2017) kobler både kompetanse og tilhørighet til behovet for selvbestemmelse. Når evnen til selvbestemmelse utvikles, blir individer i bedre stand til å ta valg som går på å søke- og tilfredsstille behovene for kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Tilfredsstillelsen av kompetansebehovet forbedres når behovet for selvbestemmelse også er tilfredsstilt, fordi du selv føler deg ansvarlig for den kompetansen du har oppnådd. Behovet for tilhørighet blir i stor grad tilfredsstilt når andre *frivillig* tar vare på deg, eller når du *frivillig* tar vare på andre. Uthus (2017) kobler selvbestemmelse til mestring. Graden av selvbestemmelse må tilpasses den enkelte elevs nivå, og valgmulighetene må være innenfor det eleven er i stand til å mestre. Ellers kan selvbestemmelse virke mot sin hensikt. Derav forsås selvbestemmelse som en kompetanse som må øver opp.

2.2.2 Indre og ytre motivasjon

SDT er utviklet som en motivasjonsteori. Ordet motivasjon handler om det som får noen til å utføre en handling (Ryan & Deci, 2017, s. 13). Fokuset i SDT er ikke på hvor motiverte elevene er, men hvilke type motivasjon de har (Deci & Ryan, 2000). De skiller mellom ytre motivasjon og indre motivasjon.

Når man er *indre motivert*, drives man av interesse og glede for selve aktiviteten, og at aktiviteten i seg selv gir nok "belønning" (Ryan & Deci, 2017; E.M. Skaalvik & Skaalvik, 2018). Aktiviteten er derfor å betegne som selvbestemt- da indre motivasjon gir en følelse av frivillighet (Ryan & Deci, 2017). Indre motivasjon fremmes ved å stimulere selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, innenfor hva den enkelte kan mestre (Deci & Ryan, 2000). E.M. Skaalvik & Skaalvik (2018) beskriver indre motivasjon som den optimale formen for motivasjon. Dette er fordi indre motivasjon drives av glede og lyst hos personen selv, uten noen form for ytre kontroll- og er også med på å tilfredsstille de tre grunnleggende psykologiske behovene, som videre er positivt for den enkeltes psykiske helse (Deci & Ryan, 2000)

Ytre motivasjon blir forstått som at man utfører en aktivitet for å oppnå en belønning, eller unngå en straff (Ryan & Deci, 2000, 2017; E.M. Skaalvik & Skaalvik, 2018). Man blir motivert som en følge av ekstern kontroll, med kjente konsekvenser (Ryan & Deci, 2000). Når det gjelder ytre motivasjon, skiller SDT mellom kontrollert- og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon går ut på at en føler seg tvunget til å utføre bestemte aktiviteter, uten mulighet til å ta egne valg (Gagnè og Deci, 2005). For elever kan dette eksempelvis gjelde når læreren tilfører belønning eller sanksjoner. På den andre siden er autonom ytre motivasjon en motivasjon som drives av utfallet av aktiviteten, heller enn aktiviteten i selv. Dette handler også om verdier som er blitt internaliserte. På denne måten er visse former for ytre motivasjon selvbestemt (Ryan & Deci, 2017; Gagnè & Deci, 2005; E.M Skaalvik & Skaalvik, 2018)

Selv om indre motivasjon er den optimale formen for motivasjon og at det er denne motivasjonsformen lærere i skolen må etterstrebe å gi elevene, skriver E.M. Skaalvik og Skaalvik (2018) at det er urealistisk å tro at elever i skolen skal eller kan være indre motivert hele tiden. Som en følge av blant annet overordnede rammer, som læreplan og skoleplikt, er det mye elever må gjennom, der de selv ikke opplever indre motivasjon. Derfor er det også viktig at lærere også har fokus på å fremme med fokus på autonom ytre motivasjon. Ogden (2015) skriver at, sammen med atferdsutfordringer, blir manglende skolemotivasjon sett på som blant de største utfordringene i dagens skole. Forskning viser at elever har avtagende motivasjon gjennom hele grunnskolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 33), og derav viser Ungdata- undersøkelsen at to av tre ungdomsskoleelever kjeder seg i timen (Bakken, 2020)!

2.2.3 Autonomistøtte

For å få tilfredsstilt de tre grunnleggende psykologiske behovene- samt å fremme indre motivasjon som en følge av dette, er man avhengig av støtte fra omgivelsene som fremmer selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017; Reeve & Jang, 2006). I SDT er denne type støtte kalt autonomistøtte. En autonomistøttende motivasjonsstil fremmer opplevelsen av fri vilje, valg, engasjement og forståelse rundt læringsaktiviteter. Det motsatte av en autonomistøttende motivasjonsstil er en kontrollerende motivasjonsstil. Her blir kontroll ment som en motivasjonsstil som presser elevene til hva de skal tenke og føle, gjøre eller hvordan de skal oppføre seg- og baserer seg på elevenes ytre motivasjon (Reeve, 2009). Når elever deltar i læringsaktiviteter der lærerne oppleves kontrollerende, vil de i liten grad føle selvbestemmelse, som en følge av eksternt press og følelsen av manglende mulighet til å påvirke dette. En kontrollerende motivasjonsstil undergraver elevens indre opplevelse av mening og interesse, fordi den ser på den eksplisitte atferden ved eleven (Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2009).

Når man ser hvor viktig de tre grunnleggende psykologiske behovene er, er det viktig at man som lærer etterstreber en autonomistøttende motivasjonsstil som fremmer disse behovene. Reeve (2009) og Reeve og Jang (2006) viser til noen karakteristiske trekk for en autonomistøttende lærer: En autonomistøttende gir elevene valgmuligheter, muligheter for samarbeid og eget arbeid i ønsket tempo, og oppgaver der elevene selv

må være aktive- framfor passive lyttere. Reeve (2009) fokuserer videre på at elevene må bli lyttet til, bli oppmuntret til innsats, få ros ved tegn på forbedring og mestring, samt at læreren må anerkjenne elevenes egne perspektiver og ønsker. I tillegg er praktisk hjelp, i form av å respondere på elevens spørsmål og hjelp til å komme videre et viktig kjennetegn.

Reeve (2009) har undersøkt 44 studier knyttet til læreres motivasjonsstil. Resultat fra samtlige studier viser at elever generelt drar nytte av en autonomistøttende motivasjonsstil, og "lider" under en kontrollerende motivasjonsstil. Altså fungerer elevene bedre og mer positivt når lærere støtter deres selvbestemmelse i stedet for å kontrollere og presse dem mot en bestemt måte å tenke, føle eller oppføre seg på (Reeve, 2009). Reeve & Jang (2006) skriver at flere studier har vist at elever med en autonomistøttende lærer, sammenlignet med en kontrollerende lærer, opplever at behovet selvbestemmelse i større grad blir tilfredsstilt, i tillegg til større engasjement, mer positive følelser og velvære, bedre forståelse, prestasjon og utholdenhet i skolen og større grad av indre motivasjon. Til tross for dette, viser det seg at en kontrollerende stil er med vanlig enn en autonomistøttende stil, spesielt hos lærere på de minste trinnene (Reeve, 2009). Reeve (2009) understreker derimot at mange ikke er klar over at en slik kontrollerende motivasjonsstil er uheldig for elevene, og de gjør det derfor i beste mening. Han skriver at mange lærere blir kontrollerende fordi de ser på det som sin oppgave å ha kontroll.

2.2.4 Struktur

Å legge vekt på en autonomistøttende motivasjonsstil, blir ofte sidestilt med fjerning av struktur i læringsaktiviteter (Jang, Reeve & Deci, 2010). Å ta vekk strukturen gir ikke et autonomistøttende miljø, men i stedet et miljø som er ettergivende og overbærende, med en "det får gå som det går"- mentalitet (Jang, et al., 2010; Reeve, 2002, 2006). Jang et al. (2010) skriver at med for lite struktur klarer ikke elevene å utvikle de forutsetningene som trengs for blant annet å oppleve behovet for selvbestemmelse eller kompetanse som dekket i ulike situasjoner. Struktur handler om å gi elevene nok informasjon, ha klare forventninger, og informative tilbakemeldinger når elevene streber etter å oppfylle forventningene som er satt (Jang et al., 2010; Reeve, 2002). Det motsatte, blir sett i sammenheng med "kaos", der rammene læreren setter oppleves forvirrende eller motstridende, og det ikke kommuniseres forventninger eller måter man kan oppnå kravene som er satt på (Jang et al., 2010). E. M Skaalvik & Skaalvik (2018) understreker at struktur og oversikt er "en viktig betingelse for at elevene skal kunne ta medansvar" (s. 228).

Ut fra forskningen til Jang et al. (2010), som så på sammenhengen med autonomistøtte og struktur, viser funn at elever hadde større atferdsmessig engasjement i undervisningen når var stor grad av autonomistøtte og stor grad av struktur i læringsaktiviteter. Med tanke på deres selvrapporterte engasjement, viste forskningen derimot at autonomistøtte hadde mest å si, mens struktur hadde mindre å si. I denne forskningen ble engasjement forstått som: "the behavioral intensity and emotional quality of a student's active involvement during a learning activity"(Jang et al., 2010, s. 588).

Reflekterende spørsmål

På hvilken måte legger omgivelsen til rette så eleven skal oppleve de tre grunnleggende psykologiske behovene som tilfredsstilt? Hva skal til for at eleven skal oppleve økt selvbestemmelse som positivt? Hvordan påvirker økt selvbestemmelse elevens motivasjon? Hva trenger eleven av støtte, i forhold til økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter? Hvilke rammer er mest gunstig for eleven?

2.3 Human agency

Ut fra sosial-kognitiv teori, er det fokus på at mennesker har stor påvirkningskraft på egen utvikling, noe Bandura (2006) omtaler som Human agency. Human Agency, er på norsk omgjort til å være "agent i eget liv" (E.M Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24). Å være agent i eget liv innebærer at man har potensiale for- og er motiverte til å påvirke eget liv, ut fra målene man har. Handlingene man gjør, blir derav gjort som en følge av hva man ønsker å oppnå. Mennesket streber etter å ta valg som er til det beste for seg selv- og for miljøet rundt (C. Skaalvik & Skaalvik, 2020b)

Bandura (2006) legger fire kjennetegn til grunn for å kunne oppleve seg selv som agent i eget liv. Begerpene er, omgjort til norsk, er *intensjonalitet, planlegging, selvregulering og selvvurdering* (C. Skaalvik & Skaalvik, 2020a). Med *intensjonalitet* menes det at man handler intensjonalt i forhold til egne motiver, verdier, interesser og behov. Når man *planlegger*, utvikles planen systematisk ut fra målene man setter seg. Planene for å nå målet fungerer dermed som både en motivasjonskilde og en rettesnor for de kommende handlingene. I tråd med at mennesket er i stand til å overvåke og regulere egne handlinger, vektlegges *selvregulering*. Dette handler om hvordan man justerer egne handlinger mot å nå målet- og er knyttet til teorien om selvregulering. *Selvvurdering* er viktig for å vurdere, og ha mulighet til å korrigere og justere veien til mål. Slike refleksjoner legger grunnlaget for nye intensjoner, mål, handlinger (Bandura, 2006; C. Skaalvik & Skaalvik, 2020a, s. 25-26).

Å være agent i eget liv blir sett på som en forutsetning til å "leve så gode liv som mulig" (Uthus, 2017, s. 28)- da troen på å kunne påvirke eget liv henger sammen med bedre psykisk helse: "Unless people believe they can produce desired effects by their actions, they have little incentive to act or to persevere in the face of difficulties" (Bandura, 2006, s. 4). Et sentralt behov innen Human agency er dermed å føle selvstendighet og kontroll. Dette handler om at vi prøver å få kontroll over egne følelser, tanker og atferd i situasjoner som har betydning i eget liv (C. Skaalvik & Skaalvik, 2020a). Selvstendighet defineres som å "ta sine egne valg og beslutninger, sette sine egne grenser og hevde sine egne meninger" (C. Skaalvik & Skaalvik, 2020b, s. 13)

Reflekterende spørsmål

Hvordan opplever eleven å være ansvarlig for egne valg og avgjørelser i læringsaktiviteter? Hvordan fungerer eleven som agent i eget liv?

2.4 Selvregulering

Evnen til selvregulering blir sett på som en forutsetning for å kunne være agent i eget liv (Bandura, 2006; E.M Skaalvik & Skaalvik, 2018). Begrepet selvregulering er av Zimmerman (2000) definert på følgende måte: "Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals" (s. 14). Å være selvregulert handler med andre ord om at både tanker, følelser og handlinger tilpasses de målene man setter seg. Selvregulering beskrives som en syklisk prosess, der tidligere erfaringer og prestasjoner kontinuerlig påvirker og justerer det man til enhver tid føler, tenker og gjør (Zimmerman, 2000). Dette tatt i betraktning handler det om at valg en gjør ikke er tilfeldige. På denne måten har mennesket innflytelse på egen livssituasjon og eget liv- begrenset av rammene i situasjonene man til enhver tid befinner seg i (E.M. Skaalvik & Skaalvik 2020).

Evnen til selvregulering blir av Zimmerman (2000) sett på som en av de viktigste egenskapene til mennesket. "Å ruste elevene til å ta hånd om sitt eget liv forutsetter i realiteten læring av selvregulerende ferdigheter...." (E.M. Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 68). I en longitudinell studie fant Barnes, Boutwell, Beaver og Gibson (2013) at elever som opplever atferdsutfordringer ofte har særlige problemer med selvregulering.

Reeve et al. (2008) og Ryan og Deci (2017) ser på selvbestemmelse som en av bærebjelkene når det kommer til selvregulering. Selvregulering i denne sammenhengen handler om at elevene tar initiativ og er utholdende fordi oppgavene i seg selv er viktige eller interessante. Dette kobles direkte til autonom motivasjon. Autonom selvregulering karakteriseres dermed ved å handle ut fra en følelse av fri vilje og at man har et valg. Ut fra denne forståelsen er autonom selvregulering og selvbestemmelse tett knyttet sammen (Reeve et al., 2008).

Reflekterende spørsmål

Hvilke erfaringer har eleven med å tilpasse egne handlinger, tanker og atferd mot å nå målet hun setter seg? Hvordan påvirker økt selvbestemmelse elevens selvregulering?

2.5 Lærer-elev relasjonen

Kvaliteten på relasjonen mellom elev og lærer har stor- og til tider avgjørende betydning for hvordan elevene opplever skoledagen, både sosialt, faglig og emosjonelt. En lærer-elev relasjon oppleves god når eleven opplever at læreren både viser dem omsorg, respekt og gir praktisk hjelp (Federici & Skaalvik, 2017). Dette henger videre sammen med støtten elevene får eller opplever å få fra læreren sin. Forskningen skiller her mellom emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2013, 2017). *Emosjonell støtte* er når læreren oppmuntrer, aksepterer, verdsetter og respekterer eleven, samtidig som det er en grunnleggende følelse av trygghet i relasjonen. *Instrumentell støtte* går på opplevelsen av å få konkrete råd og praktisk veiledning i selve skolearbeidet (Federici &

Skaalvik, 2013, 2017). Federici & Skaalvik (2014) fant i sin forskning at disse to typene for støtte i stor grad henger sammen. Dette forklares med at elever kan oppleve praktisk hjelp som et tegn på at læreren respekterer og verdsetter dem. Derfor snakkes det ofte om *sosial støtte*.

I lys av SDT, relaterer Federici & Skaalvik (2013; 2017) opplevelsen av sosial støtte til behovet for tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse. Siden anerkjennelse, omsorg og trygghet ligger til grunn for opplevelsen av tilhørighet (Deci & Ryan, 2000), er opplevelsen av emosjonell støtte derfor svært viktig for å tilfredsstille dette behovet i skolen. Kompetanse blir koblet til instrumentell støtte. Med det iboende behovet for å mestre omgivelsene, trengs det ofte veiledning, praktiske råd og instruksjoner fra omgivelsene. I tillegg er tilpasset opplæring en form for instrumentell støtte. Likeså er trygghet og emosjonell støtte viktig for å tørre å møte utfordringene ulike læringssituasjoner gir (Federici & Skaalvik, 2017). For å støtte selvbestemmelse brukes begrepet autonomistøtte. Denne formen for støtte ble beskrevet i kapittel 2.2.3.

Relasjonens betydning for elever som utfordres

Drugli (2012) skriver at mange studier gjennom flere år viser at det er en nær sammenheng mellom atferdsutfordringer hos eleven og negative relasjoner mellom lærer og elev (s. 82). Dette forklares i at læreren og eleven ofte inngår i et samspill der læreren alltid må være påpasselig på at eleven gjør som den skal, noe som gjør det enklere å havne i et negativt spor med eleven. En negativ relasjon kan i seg selv være en forklarende eller opprettholdende faktor for atferdsutfordringer elever har (Drugli, 2012). Pianta, Hamre og Allen (2012) skriver et lærer-elev relasjonen trolig er den enkeltkomponenter som har størst betydning for elevers utvikling i skolen- både på kort og lang sikt. For sårbare elever er en god relasjon til lærer helt avgjørende for hvordan internaliserte og eksternaliserte problemer utvikler seg (Sabol & Pianta, 2012). I en stor norsk studie kom det fram at emosjonell støtte har stor betydning for elevenes atferd og trivsel i klasserommet (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002).

Reflekterende spørsmål

Hvordan er relasjonen mellom lærer og elev i studien? På hvilken måte er relasjonen viktig for å gi elev positive erfaringer med selvbestemmelse? Hvilke betydning har lærerens emosjonelle og instrumentelle støtte for elevens opplevelse av selvbestemmelse?

2.6 TIL- modellen

TIL-modellen (Vedlegg 1) er en praktisk didaktisk modell som har til hensikt å bidra til bedre tilpasset opplæring. Modellen bygger på flere pedagogiske prinsipp som i sin helhet skal bidra til best mulig læring for hver enkelt. Modellen bygger på flere pedagogiske prinsipp: Struktur og oversikt, elevaktivitet, avveksling og hvile, læringsorientert målstruktur og reduksjon av sosial sammenligning, elevsamarbeid, formativ vurdering og sosial støtte, tilpasning og mestring, oppøving i selvregulering, og informasjon og

samarbeid mellom skole og hjem (E.M. Skaalvik & Skaalvik, 1988,1996, 2018). Modellen legger opp til høy grad av selvstendig elevarbeid. Dette frigjør læreren fra sin vanlige lærerrolle, som de videre kan bruke til å veilede hver enkelt (E.M Skaalvik & Skaalvik, 2018)

TIL-modellen er en måte å organisere en skoledag- eller en skoletime på, der dagen og oppgavene kan tilpasses hver enkelt sine ulike behov og nivå. Når man jobber ut fra TIL-modellen går man bort fra den tradisjonelle inndelingen av skoletimer og friminutt, og elevene blir i større grad ansvarlige for å kombinere arbeidsoppgaver og pauser/avveksling selv. Selve arbeidsprogrammet er visualisert som en blomst, med kronblad, stilk og blad (Vedlegg 1). I kronbladene er skal-oppgaver (førsteprioritetsoppgaver) fylt inn, som er oppgaver elevene skal gjennomføre i løpet av en gitt periode (dag- eller skoletime). På stilken står avvekslingsoppgaver elevene kan velge ved behov for avveksling og hvile. I bladene er kan- oppgavene (andreprioritetsoppgavene) fylt inn. Dette er oppgaver elevene kan gjøre når de er ferdige med skal- oppgavene. Selve arbeidsplanen/ blomsten, er et ark elevene får utdelt på starten av dagen/perioden, der de etterhvert som de blir ferdige kan fargelegge de oppgavene som er gjort. Utformingen av arbeidsplanen er med på å ivareta behovet for struktur og oversikt (E.M. Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2018). På den aktuelle skolen er en plan gjeldende for en skoledag, og denne dagen blir derfor kalt "TIL-dagen".

Arbeidet med modellen kan deles inn i tre faser; planleggingsfasen, gjennomføringsfasen, og selvrefleksjonsfasen. Disse fasene er utarbeidet med utgangspunkt i utvikling av selvregulering, og innunder her også selvbestemmelse (E.M. Skaalvik og Skaalvik, 1988, 1996, 2018; Reeve et al, 2008). I planleggingsfasen bestemmer enten læreren alene, eller i fellesskap med eleven, hvilke oppgaver som skal befinne seg på hver av de tre delene i blomsten. Videre bestemmer elevene individuelt og i samarbeid med medelever hvilke rekkefølge skal-oppgavene og avvekslingsoppgavene skal gjennomføres i. Handlingsfasen er når elevene gjennomfører TIL-planen, og inneholder alle valg elevene gjør i løpet av dagen. Valgene elevene kan ta i løpet av dagen er i hvilken rekkefølge de ønsker å gjøre oppgavene, avvekslingoppgavene og ekstra pauser. I selvrefleksjonsfasen skal elevene vurdere sin egen gjennomføring, og arbeidsinnsats i løpet av dagen ved å svare på spørsmål om dagen (E.M Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2018). Som E.M Skaalvik & Skaalvik understreker, inngår disse fasene i en syklisk prosess som gjentas når elevene lærer og utfører aktivitetene. Dette innebærer korrigerende av egen læringsprosess underveis (E.M. Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Reflekterende spørsmål

Hvilke erfaringer har mine informanter gjort seg med bruk TIL-modellen? Hvordan bidrar TIL-modellen til å gi elevene erfaringer med økt selvbestemmelse? Hvordan håndterer eleven TIL-modellens endrede rammer og økte valgfrihet?

3 Metode

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg i veien mot å besvare problemstillingen: *Hvilke erfaringer har en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav og hennes lærer- med økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter?* Jeg vil begrunne og drøfte valg som er blitt tatt underveis i prosessen, for å vise til systematikken som ligger i masterprosjektet. Systematikk handler om fremgangsmåten i forskningsprosessen, herunder valg og refleksjoner kring viktige forhold i oppgaven (Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

Kapittelet starter med å gi en kort beskrivelse av- og begrunnelse for valget om kvalitativ metode og studiens vitenskapsteoretiske forankring. Deretter presenterer hvordan rekruttering av informanter gikk for seg, samt utvalget jeg endte opp med. Etterfulgt kommer intervju som metode, utforming av intervjuguide og tanker rundt intervju med barn. Videre beskriver jeg selve forskningsprosessen- gjennomføring av intervju, transkripsjon og analyse. Til slutt drøftes forskerens rolle og forforståelse, studiens kvalitet og etiske betraktninger som ikke blir diskutert underveis.

3.1 Kvalitativ metode

For å velge metode, må man basere seg på hva målet med studien er (Kvale & Brinkmann, 2015; Moen & Karlsdóttir, 2011; Tjora, 2021). Ut fra problemstillingen var målet å få tak i læreres og elevers erfaringer rundt selvbestemmelse. Jeg måtte derfor velge en metode som kunne hjelpe meg med dette. Det ble da naturlig å velge kvalitativ metode, da typiske trekk ved kvalitativ forskning nettopp er å få innsikt i personers opplevelse, synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018). I studien ønsker jeg ikke måle noen effekt eller årsakssammenheng av TIL-modellen i forhold til selvbestemmelse. Hadde jeg ønsket dette hadde en kvantitativ studie vært mest hensiktsmessig (Ringdal, 2018), da denne metoden kjennetegnes mer av måling i kvantitet og frekvens (Thagaard, 2018)

“Et av kjennetegnene ved kvalitative studier er at man tar for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt og går i dybden på det” (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 9). I denne studien deltok en elev, og hennes lærer i en bestemt kontekst, TIL-dagen, ved en spesifikk skole. Videre er en kvalitativ studie preget av nærhet til forskningsfeltet (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 9). For å få tak i elevens og lærerens subjektive erfaringer, forutsatte dette at jeg hadde nær kontakt med informantene. Nærhet underbygger innlevelse, som ifølge Thagaard (2018) er en sentral side ved kvalitativ forskning. Innlevelse var viktig for at jeg som forsker skulle forstå det sosiale fenomenet jeg studerte. Dette krevde at jeg som forsker var åpen og mottakelig for det som kom fram i forskningen. Jeg måtte derfor være bevisst min egen påvirkningskraft som forsker, både når det gjaldt utvikling av teori, og min egen forståelse i arbeidet med analysen. Dette kommer jeg tilbake til senere.

I tillegg er en kvalitativ metode godt egnet på temaer der det finnes lite forskning fra før (Ringdal, 2018; Thagaard 2018). Det å få tak i elevens egne erfaringer med selvbestemmelse i læringsaktiviteter er relativt lite forsket på (Uthus, 2020b). Selv har jeg ikke klart å finne studier der elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav har fått uttalt seg om sine erfaringer med selvbestemmelse i læringsaktiviteter, en forskning som også etterspørres av Løhre et al. (2021).

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Avhengig av problemstillingens formulering, er det ulike tilnærminger som kan bli brukt i en kvalitativ studie for å innhente den empiri, og videre analysere det på ønsket måte. Hvilken vitenskapsteoretisk forankring jeg velger har dermed betydning for forskningsprosessen, og forståelsen jeg utvikler (Thagaard, 2018). Målet med masterprosjektet var å få tak i elevers- og læreres subjektive erfaringer med selvbestemmelse. Derfor hadde jeg i starten et fenomenologisk utgangspunkt. Fenomenologi handler om å se på informantenes subjektive opplevelser og erfaringer, for så å bedre kunne forstå sosiale fenomener (Kvale & Brinkmann 2015; Ringdal, 2018; Moen & Karlsdóttir, 2011). Med et fenomenologisk utgangspunkt kommer den ytre verden- deriblant teorien og egen forståelse- i bakgrunnen (Thagaard, 2018). Et problem jeg merket fort med et fenomenologisk utgangspunkt, var at den ytre verden var en så stor del av rammene for prosjektet, at en helt objektiv tilnærming ikke var mulig- eller ønskelig. I tillegg kan det diskuteres i hvilken grad en forsker faktisk klarer å holde seg helt objektiv i forskningsprosessen, da en full nøytralitet ikke eksisterer (Tjora, 2021). Studien er derfor utformet med inspirasjon fra sosialkonstruktivismen. Sosialkonstruktivismen er i stor grad påvirket av fenomenologien, men framhever at det ikke finnes noen objektiv sannhet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Innenfor sosialkonstruktivismen er det tatt høyde for at interaksjonen som skjer mellom forsker og informant preger forskningens resultat (Thagaard, 2018). Sagt med andre ord tenker man seg at kunnskap skapes i intervjusituasjonen. Selve ordet intervju (*interview*) betyr å utveksle synspunkter (*view*) i en samtale mellom (*inter*) to eller flere parter. Ny kunnskap blir dermed produsert som en følge av dette samspillet (Kvale & Brinkmann, 2015). Med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt anerkjente jeg egen påvirkningskraft, og teoretiske forståelse i den videre forskningsprosessen.

Induktiv og deduktiv tilnærming

Som en følge av prosessen der en fenomenologisk forankring ble valgt bort til fordel for en sosialkonstruktivistisk forankring ble det klart at studien hadde en abduktiv metodisk tilnærming. Denne tilnærmingen innebærer både en induktiv og en deduktiv tilnærming, der det foregår "en vekselvirkning mellom teoriladet empiri og empiriladet teori" (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204). Som studiens kontekst, er TIL-modellen brukt. TIL-modellen er utledet av flere pedagogiske prinsipper fra Einar M. Skaalvik & Sidsel Skaalvik (1988; 1996, 2018) sin forskning- som legger grunnlag for elevers utvikling og læring. Stilt opp mot dette har studien et klart deduktivt utgangspunkt, på den måten at

TIL-modellen har bakgrunn i teori om selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2017), som inngår i studiens problemstilling. I tillegg er deler av problemstillingen; en elev som «utfordres i møtet med skolens regler og krav», forankret i tidligere forskning om atferdsutfordringer. Som en følge av overordnet fokus på psykisk helse, ble FoL, Agency og Selvregulering en del av teorigrunnlaget. Disse teoriene påvirket i stor grad videre forskningsprosess.

Like fullt, når målet var å fange opp en elev og en lærers *erfaringer* med selvbestemmelse, var det avgjørende å formulere åpne intervju spørsmål for å unngå å legge ord i munnen på informantene. Med dette ble Tjoras (2021) Stegvis- deduktive induktive metode godt egnet fordi man her stiller seg helt åpen i den innledende fasen av analysen- noe jeg kommer tilbake til senere. Den induktive forskningstilnærmingen resulterte i at flere teoretiske perspektiver ble valgt inn som følge av analysene og sentrale forskningsfunn. Dette gjelder teorien om relasjoner- og emosjonell og instrumentell støtte, samt betydningen av struktur. Selv om struktur er diskutert innenfor SDT, så jeg ikke på dette som viktig før intervjuene ble analysert, der tanker rundt struktur viste seg å være sentralt i erfaringene til informantene. Delen om klasseledelse i drøftingen er også tatt med i studien på grunnlag av induktive funn i analysen- det samme gjelder en utvidet beskrivelse av tanker rundt FoL.

3.3 Utvalg

I oktober 2020 bestemte jeg meg for å skrive masteroppgaven min innenfor rammene av prosjektet "Elevenes selvbestemmelse i skolen", med Marit Uthus som prosjektleder. Prosjektet omhandler elevenes erfaringer med selvbestemmelse gjennom praktisering av TIL-modellen, og lærerens rolle og praksis i så måte. TIL- modellen ble beskrevet i kapittel 2.6. For å få innsikt i elever og læreres erfaringer med økt av selvbestemmelse under rammene av TIL-modellen, trengte jeg lærere og elever som hadde erfaring med denne modellen. For å få inn et spesialpedagogisk fokus ble fokuset på elever som opplever skolens regler og krav som utfordrende.

Ved å ta del i dette prosjektet, hadde Marit Uthus allerede rekruttert en skole til prosjektet- som jobbet med TIL-modellen jevnlig. Jeg kontaktet prosjektets kontaktperson ved skolen, og hun gav meg kontaktpersoninformasjon til lærere som var positive til å delta i studien. De aktuelle lærerne sendte videre ut informasjons- og samtykkeskjema til elevene sine klasser.

Rekruttering av elever ble gjort via selvrekruttering. Selvrekruttering er når man frivillig velger å være en del av utvalget (Streba & Foster, 2008). Alle elevene i klassen fikk forespørsel om å delta. Elevene- og deres foresatte- skulle selv få avgjøre om de identifiserte seg med utsagnet om å bli "utfordret i møtet med skolens regler og krav". Dette var for å unngå å sette merkelapp på elevene- av etiske hensyn. I informasjonsskrivene til elev og foresatte (Vedlegg 2) kom min vinkling og forståelse rundt "elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav" tydelig fram. På den måten unngikk jeg også at elevene og deres foresatte følte seg ansvarliggjort for mulige atferdsutfordringer. Det skulle imidlertid vise seg at det var vanskelig å få elever og foresatte til å samtykke, muligens fordi det kan være et sårt tema for både for elevene

og foresatte- men også fordi elevene selv ikke ønsket å delta. Etter litt tid samtykket likevel en elev til deltakelse, som selv mente skolens regler og krav til tider kunne være utfordrende. Det ble dermed denne ene eleven og hennes lærer som ble utvalget mitt.

Eleven i utvalget mitt ble altså rekruttert på bakgrunn av egenskaper hun (og hennes foresatte) kunne gjenkjenne hos seg selv. Utvalget jeg endte opp med kan derfor betegnes som "strategisk" (Thagaard, 2018). Spørsmålet ble videre om de to deltakerne som nå var rekruttert gav meg tilstrekkelig empiri til å kunne svare på problemstillingen. Man kan snakke om et metningspunkt i forhold til antall deltakere i et kvalitativt intervju (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Dette går ut på at antall deltagere må være nok til å svare på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig hevder Kvale og Brinkmann (2015) at det i kvalitative studier er hensiktsmessig med et lite utvalg, slik at man får bedre tid til andre deler av forskningsprosessen, som forarbeid og analyse. Thagaard (2018) understreker at man må ha tid til omfattende analyser av alle intervjuene, og dermed må også studiens tidsramme tas med i vurderingen. Slik sett finnes det ikke noe fasitsvar på hvor mange informanter man trenger (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt prosjekt er det subjektive erfaringer fra informantene jeg er ute etter. Det var erfaringene til *denne* elevene og hennes lærer jeg var interessert i, og det var deres erfaringer jeg fikk. Selv om flere personer ville gitt meg flere erfaringer, valgte jeg etter samtale med veileder å fokusere på en elev og en lærer. Dette var både på grunn av tilgjengelighet- at det var vanskelig å få tak i elever, samt med tanke på tidsrammen masterprosjektet hadde. Et lite antall deltakere gjorde også så jeg fikk bedre tid til å analysere empirien jeg fikk.

Presentasjon av deltakere

Eleven "Sara" er en jente på mellomtrinnet som er opptatt av at alle rundt seg skal ha det bra. På skolen liker hun best å jobbe på chromebook, ha gym eller musikk. Matematikk er et fag hun synes er utfordrende. Hun forteller selv at hun opplever store utfordringer med konsentrasjon. Dette gjør at hun ofte kan føle seg utfordret i møtet med skolens regler og krav. Sara har ingen diagnoser som kan kobles til utfordringene hun møter i skolen.

Læreren, "Anne" er en relativt nyutdannet lærer. Hun har vært kontaktlærer for Sara og hennes klasse i litt over 2 skoleår, og har litt over 2 års erfaring med praktisering av TIL-modellen. I jobben som lærer er Anne opptatt av de små tingene, der hun ser elevene mestre og utvikler seg. Samtidig er hun opptatt av å skape gode relasjoner til alle elevene sine for å skape et trygt og godt læringsmiljø.

3.4 Intervju som metode

Intervju er det mest brukte verktøyet for å generere data innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2021; Christoffersen og Johannessen, 2012). For som Kvale og Brinkmann (2015) så enkelt skriver: "Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke

spørre dem?” (s. 18). Intensjonen med et intervju er å få frem menneskers opplevelser, erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018; Kvale og Brinkmann, 2015). Det var dette jeg ønsket i mitt prosjekt, og grunnen til at intervju ble valgt som datainnsamlingsmetode.

Intervju har en hensikt og struktur som går dypere enn de typiske hverdagsamtalene. Som en følge av dette kan et intervju ta mange former, avhengig av hva formålet med studien er (Kvale & Brinkmann, 2015). I et strukturert intervju er tema, spørsmål og rekkefølge på spørsmålene bestemt på forhånd. Denne utformingen kan minne om en survey, som er mye benyttet i kvantitative studier. Forskjellen her er at et slikt intervju i kvalitativ metode ikke legger opp til faste svaralternativer, og at informanten da kan svare fritt og utfyllende på hvert spørsmål (Thagaard, 2018). Et semistrukturert intervju er mer fleksibelt, der spørsmål kan tilpasses og inkluderes under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Intervjuene i studien kan karakteriseres som strukturerte- med tilslag av semistrukturert. En av grunnene til at intervjuet ble strukturert er at TIL-modellen har en klar struktur i tre faser- planlegging, gjennomføring og oppsummering/ vurdering (E.M. Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2018). Innenfor disse fasene er det mange valg og delprosesser, og for å fange opp elevens og lærerens erfaringer i alle fasene egnet et strukturert intervju seg godt. Thagaard (2018) skriver også at en strukturert tilnærming egner seg godt i prosjekter der man skal sammenligne to parter, da samme type spørsmål vil gi sammenlignbare svar (s. 91). Da jeg ønsket å forstå elevenes og lærerens erfaringer i lys av hverandre var det altså hensiktsmessig for meg å ha fastsatte tema og spørsmål i begge guidene. Som uerfaren forsker så jeg på denne faste strukturen et strukturert som positivt. Her hadde jeg konkrete spørsmål og en fast rekkefølge å forholde meg til. En fast struktur på intervjuguidene bidro også til å fremme en mer systematisk i arbeidsprosess i det videre arbeidet med empirien, spesielt da jeg skulle sammenfatte og tolke funnene fra to ulike synsvinkler (Thagaard, 2018) Samtidig måtte intervjuet jeg skulle utføre være såpass åpent at jeg kunne stille spørsmål som ikke var planlagt på forhånd, om informanten kom inn på tema eller tankerekker jeg ikke hadde tenkt på tidligere. Dette gjorde at intervjuet også hadde tilslag av en semistrukturert tilnærming.

På den andre siden ville t.d. observasjon tilført forskningen min andre forhold enn intervjuene i seg selv gjør, da observasjon er egnet til å studere atferd (Kvale & Brinkmann, 2015), og hvordan mennesker forholder seg til hverandre (Thagaard, 2018). Siden elevenes atferdsutfordringer i møtet med TIL-modellen og økt selvbestemmelse sto sentralt i forskningen min, ville observasjon helt klart gitt meg nyttig informasjon, og en ny dimensjon i forskningsprosessen. Ulike erfaringer rundt selvbestemmelse kan bli glemt eller utelatt i et intervju, men kunne blitt fanget opp ved observasjon. Samtidig hadde problemstillingen informantenes subjektive erfaringer som fokus. Jeg vurderte det dermed dithen at det ikke var nødvendig med observasjon.

3.5 Utforming av intervjuguidene og prøveintervju

I intervjuene hadde jeg intervjuguider som utgangspunkt. Siden jeg hadde både en elev og en lærer i utvalget, laget jeg to ulike intervjuguider tilpasset de to målgruppene. Da

jeg i starten av januar 2021 tok til med intervjuguidene, tok jeg utgangspunkt i begrepet selvbestemmelse, et begrep som også er benyttet i problemstillingen. Under her ble også begrepene autonomistøtte, tilhørighet, kompetanse, motivasjon og annen relevant teori tilknyttet TIL-dagen sentrale. Intervjuguidene fikk derfor et deduktivt utgangspunkt fra starten av, da teori lå til grunn for utforming av spørsmålene.

Under arbeidet med intervjuguidene etterstrebet jeg å lage spørsmålene i intervjuguidene så åpne som mulig, da åpne spørsmål er viktig for få tak i informantenes erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2018). Samtidig som jeg brukte teorien aktivt i prosessen med å lage det jeg mente var åpne spørsmål, merket jeg at flere av spørsmålene endte opp med å bli ledende, i den grad at jeg fikk en underliggende forventning om hva svarene kom til å bli. Ledende spørsmål var noe jeg ønsket å unngå, da jeg verken ønsket å lede informantene sine svar eller den videre analysen i bestemte retninger. Spesielt var dette viktig i intervjuguiden til elevene, da barn lettere lar seg påvirke og lede av spørsmål de får fra voksne (Kvale & Brinkmann, 2018). For å unngå ledende spørsmål førte dette i neste omgang til at jeg etterstrebet å løsrive meg fra teorien, og stille spørsmål uten klare forventninger om svar, innenfor de temaene jeg hadde valgt. Dette gjorde at intervjuguidene fikk et induktivt preg. Jeg endte dermed opp med både åpne, og mer lukkede spørsmål i intervjuguiden. Selve utformingen ble dermed som en trakt, der jeg gikk fra åpne spørsmål, og videre til mer detaljerte spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål innenfor hvert tema. Oppfølgingsspørsmålene var fleksible, og som en hjelp til å gå i dybden på temaet som de ulike spørsmålene tok for seg, samt å få fram ulike aspekter ved informantenes tanker og erfaringer, Dette var spesielt viktig i elev-intervjuguiden, da barn ofte uttrykker seg mer i korthet enn voksne informanter (Eide & Winger, 2003).

I begge intervjuene har jeg forsøkt å unngå spørsmål som kunne oppfattes som «truende», for å unngå ubehag hos informantene. Likevel så jeg på noen temaer som viktige å ha med. For lærere gjaldt dette spørsmål som omhandlet relasjonen til eleven i utvalget, i forhold til at elever med atferdsutfordringer *kan* være vanskelig å få en god relasjon til (Drugli, 2012). Disse spørsmålene var plassert sist i intervjuet- og viste seg å bli svært viktig i forhold til hovedfunn i studien. For eleven valgte jeg å sette spørsmål om hennes atferd inn i fiktive scenarioer, med inspirasjon fra Visser, Singer, van Geert og Kunnen (2009) sin metodiske framgangsmåte i en artikkel som omhandlet atferdsutfordringer. Ut fra scenarioene snakker vi om hvordan disse fiktive elevene tenker og reagerer under TIL-dagen, som videre ble fulgt opp med spørsmål om egne tanker og reaksjonsmønstre. Dette mener jeg ufarliggjør samtalen rundt egne atferdsutfordringer.

På slutten av arbeidet med intervjuguidene gjennomførte jeg to prøveintervju, i tråd med at intervju er en praktisk ferdighet som trengs å øves på (Kvale & Brinkmann, 2015). Med prøveintervju fikk jeg også mulighet til å teste ut spørsmålene jeg hadde. Gjennom prøveintervjuet en elev merker jeg godt behovet for oppfølgingsspørsmål, da svarene var korte og konsise. Det virket som om alle spørsmålene var forståelige for eleven, men hun påpekte at det var mange spørsmål som lignet hverandre. Jeg tok derfor med meg at jeg måtte være mer tydelig på når det er snakk om TIL-dagen, når det er snakk om en ordinær skoledag. Det samme gjaldt et prøveintervju jeg gjennomførte med en voksen med pedagogisk bakgrunn. Jeg fikk også her tilbakemelding på at jeg måtte være tydelig på når det var snakk om erfaringer tilknyttet den enkelte eleven, og når det var mer

generelle tanker og erfaringer fra lærerens opplevelse med økt selvbestemmelse jeg var ute etter.

3.6 Intervju med barn

Eide og Winger (2003) påpeker at barn og voksne oppfatter verden forskjellig. Å lytte til elevenes stemmer når det gjelder selvbestemmelse kan derfor bidra til ny og verdifull informasjon- spesielt med tanke på at selvbestemmelse er en subjektiv erfaring (Reeve et al., 2003). Til grunn i denne studien ligger det fokus på elevens selvbestemmelse i skolen. Deg gjør at synet på barn som en sosial *aktør* må lyttes til og tas på alvor, da barn selv er kompetente informanter og eksperter på egne liv (Eide & Winger, 2003). Det var altså ikke et spørsmål om elever skulle eller kunne delta i denne studien. Men det ble derav et ekstra fokus på hvilke etiske dilemmaer som ved å intervju barn. Spesielt med tanke på den asymmetriske relasjonen som ville oppstå, viktigheten av å unngå ledende spørsmål, og å sørge for at intervjusituasjonen opplevdes trygg. Det var også viktig for meg å understreke at det ikke fantes noen fasitsvar på spørsmålene, da elever ofte kan svare det de *tror* at den voksne vil høre (Eide & Winger, 2003). Dette er aspekter jeg kommer tilbake til i løpet av kapittelet.

En av de viktigste tingene når man skal intervju barn er å ha spørsmål og et språk som det enkelte barnet forstår, ut fra alder og modning. Eide & Winger (2003) oppfordrer i tillegg til å ha spørsmål som står i kontrast til hverandre, for å få fram bredden i erfaringene barnet sitter med. Dette har jeg etterstrebet i intervjuguiden min, med enkle spørsmål som går på konkrete erfaringer rundt TIL- dagen- og hva elevene får bestemme selv. Kontrastfylte spørsmål som "*Hva tenker du om å ha TIL-dag?*", "*Hva liker du best med TIL-dagen?*", "*Er det noe du ikke liker så godt med TIL-dagen?*" går igjen i intervjuguiden for å på den måten få fram ulike aspekter ved barns erfaringer.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

Begge intervjuene ble gjort på starten av dagen, på et eget rom, uten avbrytelser. Som forsker var jeg ekstra oppmerksom på det asymmetriske forholdet som oppstår mellom forsker og informanter (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard 2018) Dette var spesielt viktig da barn, og det var et viktig fokus å skape trygghet og trivsel i samtalen. Selv om intervjuet skal være en samtale mellom to parter, er det jeg forskeren som har bestemt tema for intervjuet som styrer samtalen (Postholm, 2010). For at ikke intervjupersonene skulle føle på dette som negativt, etterstrebet jeg i starten å skape god kontakt og en trygg atmosfære. Dette ble gjort ved å stille intervjupersonene enkle spørsmål om seg selv. Sara fikk tegne under hele intervjuet, noe hun satte pris på. Jeg hadde også en "lyttende holdning" gjennom intervjuet, noe Thagaard (2018) beskriver som å ha oppmerksomheten helt og fullt på informantene, vise interesse og engasjement og gi respons på det de hadde å fortelle (s. 105). Jeg var også bevisst mitt eget- og informantenes kroppsspråk gjennom intervjuet.

Begge intervjuene startet med en briefing (Kvale & Brinkmann, 2015), der jeg gjentok jeg formålet med studien, tema for samtalen. Jeg informerte også om at jeg ikke ønsket at eleven eller læreren nevnte eventuelle tredjeparter ved navn, av hensyn til personopplysninger. Jeg informerte også om at intervjuet ble tatt opp på lyd, og hvorfor. I tillegg understreket jeg at det var *deres* tanker og erfaringer jeg var ute etter, og at det ikke fantes noe fasitsvar på spørsmålene- og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Intervjuet med eleven varte i 1 time og 5 minutter, og jeg oppfattet henne trygg og komfortabel gjennom hele intervjuet. Selv om enkelte spørsmål ble besvart med tynne beskrivelser, eller svar som "usikker", var hun reflektert og gav meg verdifull empiri til videre analyse. I intervjuet merket ikke jeg som forsker noe til konsentrasjonsutfordringene til eleven. Intervjuet med læreren varte i 56 minutter. Anne hadde mye på hjertet, og snakket utfyllende kring alle spørsmålene. Begge intervjuguidene ble avsluttet med spørsmål om informantene hadde noen siste innspill, før intervjuet ble rundet av ved å takke for deltakelse. Dette kaller Kvale & Brinkmann (2015) for debriefing.

3.8 Transkribering

Det finnes ingen fasit på hvordan man skal oversette talespråk til skriftspråk- altså transkribere. Det er desto viktigere å tydeliggjøre hvordan man har valgt å transkribere (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) legger vekt på at transkripsjonen i seg selv er en fortolkningsprosess, og er derfor et møysommelig arbeid. Jeg transkriberte begge intervjuene selv, da jeg så på dette som en god anledning til å bli kjent med empirien jeg videre skulle analysere. Ved å transkribere selv hadde jeg mulighet til å notere ned umiddelbare tanker, og om det var noe spesielt med intervjusituasjonen som ikke kom fram i lydopptakene. Et annet aspekt i valget om å transkribere selv, var med tanke på lojalitet overfor deltakerne og for å holde deltakerne mest mulig anonyme i hele forskningsprosessen. Av hensyn til anonymitet valgte jeg å transkribere på bokmål og navnene på læreren og eleven ble endret allerede i transkripsjonen. Intervjuene ble transkribert samme dag som de ble gjennomført.

Hvor detaljert man velger å transkribere, avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuet ønsket jeg å få tak i deltakernes erfaringer. Intervjuene er derfor transkribert ordrett. Etter selve transkripsjonen hørte jeg på hvert lydopptak 2 ganger til, samtidig som jeg leste gjennom og rettet opp feil. Det var ingen ord jeg ikke klarte å tyde. Opptakene ble sletter etter hvert som intervjuene var ferdig transkribert, og lyttet gjennom.

3.9 Analyseprosessen: Koding og kategorisering

Målet med en analyse i kvalitativ forskning er å gjøre det mulig for leseren å få økt kunnskap om temaet det forskes på, uten å selv måtte gå gjennom all data som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2021). Analysen utfordrer forskeren i å opprettholde god systematikk gjennom hele prosessen, da analyseprosessen kan virke

uoversiktlig. Det finnes ingen standard metode på hvordan en analyse i en kvalitativ studie skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2018). For å gjøre analyseprosessen mest mulig systematisk, har jeg latt meg inspirere av Tjoras (2021) stegvis- deduktiv induktiv metode [SDI], samt Kvale & Brinkmann (2018) sin meningsfokuserende analyse. Dette var noe jeg bestemte meg for før transkripsjonen, da måten man transkriberer på avhenger av hvordan man ønsker å analysere (Kvale & Brinkmann, 2018). Det ble viktig for meg å ha en framgangsmåte å forholde meg til, for å klare å være åpen nok i møtet med empirien, da jeg ved min forforståelse og ervervet kunnskap om temaet forut for analysen hadde mye tanker om hva jeg *kunne* finne, og hvilke koder jeg *kunne* bruke.

Av ulike grunner gikk det 3 uker mellom elevintervjuet og lærerintervjuet. Dette førte til at elevintervjuet ble kodet og kategorisert før lærerintervjuet ble gjennomført. Med tanke på at eleven selv er ekspert i sitt liv, og betrakter verden på andre måter enn voksne (Eide & Winger, 2003), ser jeg på dette som en fordel i arbeidet med analysen, med tanke på at fokuset i studien hovedsakelig lå på eleven. Jeg kunne ha fullt og helt fokus på elevperspektivet, uten at dette ble påvirket av lærerintervjuet.

Med utgangspunkt i SDI, begynte jeg å jobbe empirinært (induktivt) for så å gradvis arbeide mer teori-nært (deduktivt). I starten av elevintervju- analysen forsøkte jeg å se på dataene slik de framsto der og da, og å unngå å se dataene opp mot teorien. Tjora (2021) legger i denne første delen vekt på koding. Formålet er å trekke ut essensen i materialet, redusere volumet og legge til rette for idègenerering på basis av detaljer i empirien (s. 218). Ved å lage *empirinære koder* fikk jeg koder som gjenspeilet empirien jeg hadde samlet inn. Kodene var korte setninger eller enkeltord som fremhevet det mest vesentlige i utsagnene til informantene med inspirasjon fra det Kvale & Brinkmann (2015) beskriver som meningsfortetting. Elevintervjuet gav meg 151 unike, empirinære koder- der jeg brukte SDI sin kodetest for å avgjøre om kodene var laget innenfor SDI sitt rammeverk (Tjora, 2021). Når jeg sorterte kodene fra elevintervjuer tematisk, kalt kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2015), gav dette meg 5 kategorier, med de foreløpige navnene *Generelle erfaringer med selvbestemmelse*, *Positive erfaringer med selvbestemmelse*, *Utfordringer med selvbestemmelse*, *Elevsamarbeid*, og *Relasjon og behov for støtte*. Videre gikk jeg inn i hver av disse kategoriene og forsøkte å sortere kodene innad i kategorien og sette ord på hva disse handlet om, dog uten å navngi underkategoriene. Kategoriene for positive, utfordrende og generelle erfaringer var en kategorisering jeg hadde tenkt ut på forhånd, da jeg innbilte meg at dette var aspekter jeg måtte ha for å svare på problemstillingen.

Analysen av lærerintervjuet ble dette gjort på samme måte. Lærerintervjuet gav meg 102 unike, empirinære koder. Jeg tok så utgangspunkt i de allerede eksisterende kategoriene fra elevintervjuet og kategoriserte kodene innenfor disse, dette som nevnt for å anerkjenne elevens stemme som den bærende for studien. I tillegg oppsto en ny kategori, som omhandlet struktur og rammer. Deretter sorterte jeg kodene i undergrupper innad i kategorien.

Da jeg skulle begynne å skrive empirikapittelet så jeg fort at strukturen med disse kategoriene ble uoversiktlig, og at jeg ikke fikk framstilt essensen i empirien min på en god måte. Flere underkategorier gjorde seg også gjeldende ved flere kategorier, og kodene innad i kategorien ikke kunne sies å ha en innbyrdes tematisk sammenheng (Tjora, 2021)- fra dette perspektivet. Jeg så meg derfor nødt til å kategorisere kodene

fra begge intervjuene på nytt og lage nye kategorier. Flere av de tidligere underkategoriene som til nå ikke var navngitt, viste seg å henge sammen utover kategoriene de var en del av. Å *ta valg, konsentrasjon, motivasjon og samarbeid* var det som i hovedsak gikk igjen i både lærerintervjuet og i elevintervjuet. Disse kategoriene ble derfor i langt større grad generert ut fra empirien, noe som gjorde meg sikrere på at det var her essensen i funnene mine lå.

Jeg sto da igjen med 7 kategorier som både ble mer empirinære og gav en bedre struktur for den videre prosessen. Kategorien som omhandlet relasjoner, støtte, struktur, og elevsamarbeid ble beholdt fra den første kategoriseringen. Kategoriene ble videre gitt empirinære navn, for å vise nærhet til empirien. Kategoriene som er brukt videre i studien er som følger: *TIL-dagen er en fin dag, Om å streve litt med konsentrasjonen, Om å velge selv hva man holder på med, Om å ha et ekstra gir når man selv styrer skuta, Om å ha en lærer som forstår deg når du trenger hjelp og Om å trenge struktur på dagen*. Kategorien som omhandlet elevsamarbeid- *Om å delta i samarbeidsoppgaver* ble ikke tatt med videre i studien. Kategorien kunne gitt studien en viktig dimensjon som gikk på elevens relasjoner og samarbeidsevne med klassekamerater, men som en følge av oppgavens rammer bortprioriterte jeg denne kategorien. I tillegg satt jeg igjen med en restgruppe- altså koder som ikke passet inn i de andre kategoriene, for eksempel koden «Jeg har ny genser», som ikke er tatt med videre i studien.

For å vise resultatet av analysen, vil jeg i oppgavens neste kapittel presentere disse 6 kategoriene, der både elev- og lærerperspektivet vil gjøre seg gjeldende. I sitatene til informantene er tegnet (...) benyttet ved flere tilfeller. Dette tegnet markerer at noe av teksten er valgt bort eller slått sammen.

3.10 Forskerrolle og forforståelse

Tjora (2021) skriver at i ethvert forskningsarbeid har forskeren med seg en type forforståelse, og at fullstendig nøytralitet derfor ikke eksisterer. Med den forståelsen at kunnskap blir til i samspillet mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015), må kunnskapen som utvikles i min studie, sees i sammenheng med den forforståelsen jeg som forsker bringer med meg inn i forskningsprosessen. Forforståelsen min påvirker dermed alle deler av prosessen- fra utvikling av problemstilling til tolkning og framstilling av empiri- noe jeg anerkjente ved en sosialkonstruktivistisk forankring. Jeg hadde tidlig et ønske om å skrive masteroppgaven min om enten psykisk helse eller atferdsutfordringer i skolen. Ved å kontakte Marit Uthus, som videre kom med forslag om å ta del i hennes prosjekt "Elevenes selvbestemmelse i skolen", så jeg en mulighet til å kombinere disse ønskene, og tilpasse dem innenfor prosjektet. Innenfor rammene til prosjektet var det allerede fokus på betydningen av selvbestemmelse for elevenes psykisk helse i skolen. Ønsket om å skrive om barn som viser atferdsutfordringer passet også naturlig inn her, da eget prosjektet skulle vinkles med et spesialpedagogisk fokus.

Gjennom lærerutdanningen og som student/vikar ute i skolen har jeg opparbeidet meg kunnskap og erfaringer knyttet til atferdsutfordringer ute i skolen. Erfaringene jeg hadde med å gi elevene mer selvbestemmelse var derimot relativt begrenset. Barn som viser

atferdsutfordringer har alltid vært et tema jeg har vært svært opptatt av. Av den grunn har jeg også tenkt mye over hvordan disse barna reagerer på ulike betingelser, rammer, regler og krav ute i skolen. Jeg er av den oppfatning at atferdsutfordringer som oftest er en reaksjon på regler og krav elevene møter ute i skolen. Dette synet gjennomsyrrer forskningsprosessen min, og er grunnen til at min egen formulering er brukt i problemstillingen. Samtidig er erfaringene mine i praksis rundt disse aspektene relativt begrenset, noe jeg tenker er positivt da jeg ikke har mulighet til å sammenligne egne erfaringer fra skolen med deltakernes erfaringer. Det var altså både kunnskap og tidligere erfaringer som motiverte meg til å velge denne vinklingen på prosjektet. Da TIL-modellen og SDT allerede lå som en teoretisk forankring i prosjektet, leste jeg mye teori og forskning før selve arbeidet masterprosjektet startet, og denne kunnskapen ble dermed en stor del av min forforståelse i prosessen med masteroppgaven.

Kunnskap og erfaringer om temaet man skal skrive om er en fordel når man skal stille gode og presise spørsmål (Tjora, 2021). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at en dyktig intervjuer er ekspert på intervjuemnet. Kunnskapen og erfaringene jeg tilegnet meg før intervjuguidene ble skrevet, gav meg dermed mulighet til å lage spørsmål som gikk i dybden på temaet jeg skulle intervjuer om, noe jeg så på som en stor fordel. Samtidig setter Tjora (2021) lys på at mye kunnskap om et tema kan gjøre det vanskelig å ta nye standpunkter. Min forkunnskap gjorde at min evne til å være åpen for de subjektive erfaringene som ble studert, ble ekstra viktig (Thagaard, 2018)- noe som ble overholdt ved bruk av SDI (Tjora, 2021).

3.11 Studiens kvalitet

Som inngang til å vurdere kvalitet i kvalitativ forskning viser Thagaard (2018) til måling av forskningens troverdighet. Studiens troverdighet er utgangspunktet for at andre skal kunne vurdere framgangsmåte og resultat i studien. Studiens pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet er sentrale aspekter i å vurdere studiens troverdighet og kvalitet (Thagaard, 2018).

Reabilitet er i utgangspunktet et spørsmål om en annen forsker, ut fra samme metode, ville kommet fram til de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). I tillegg handler det om sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2021). Jeg har forklart alle vurderinger og valg på veien i denne prosessen, forklart valg av teori, beskrevet og lagt ved intervjuguidene (Vedlegg 4 & 5), intervjusituasjonen og kjennetegn ved informantene. Dette gjør det, i teorien, mulig å gjøre å studien på nytt. Men, ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Kleven & Hjordemaal, 2018) anerkjente jeg at min egen forforståelse og rolle som forsker ville påvirke forskningsprosessen. I tillegg er forskeren i kvalitative studier det viktigste forskningsinstrumentet, og intervjusituasjonen kan derfor ikke gjenskapes (Postholm, 2010). Det er derfor lite sannsynlig at en annen forsker ville kommet fram til nøyaktig samme resultat som meg, ut fra min metode. I tillegg hadde jeg kun to informanter. En annen studie, med andre informanter ville med stor sannsynlighet gjort andre funn i tråd med at alle individer erfarer ting forskjellig, og legger vekt på ulike ting. Spesielt med tanke på at selvbestemmelse er en subjektiv erfaring (Reeve et al., 2003). Jeg kunne

selvsagt hatt flere informanter, noe som ville økt studiens reliabilitet. Samtidig gav kun to informanter meg mulighet til å gå i dybden på hvert intervju, og, som også diskutert tidligere, satte både tilgang til informanter og oppgavens tidsramme en begrensning for å få intervjuet flere. Derfor har jeg lagt spesielt vekt på å være transparent gjennom hele studien, da en tekst pålitelighet også kan vurderes og ut fra tekstens gjennomsiktighet (transparens)- slik at leseren selv kan vurdere tekstens pålitelighet (Thagaard, 2018). For å være transparent, har jeg etterstrebet å beskrive min metodologisk framgangsmåte i detalj, derav alle vurderinger og valg som er gjort underveis i arbeidet. Jeg har sitert informantenes utsagn tilnærmet ordrett i empirikapittelet.

Søkingen etter teori og tidligere forskning ble gjort ved å benytte søkemotorene "Oria" og "Google Scholar". Her brukte jeg søkeord som «selvbestemmelse», «autonomi», «autonomistøtte», «atferd», «atferdsvansker» (og ulike begreper kring atferd). På engelsk ble «autonomy», «autonomysupport», «behaviour» (og ulike begreper kring atferd på engelsk) benyttet. Jeg søkte også på spesifikke forskere kring selvbestemmelsesteorien og autonomistøtte (Deci, Ryan, Reeve & Jang). Mange av kildene som er benyttet, er likevel funnet via referanselister i relevante bøker og artikler. Det foreligger mye forskning kring selvbestemmelse generelt, og selvbestemmelse på skolen internasjonalt. Det finnes derimot lite forskning kring selvbestemmelse på norsk (Uthus, 2020b), noe jeg også nevnte innledningsvis. Forskning på selvbestemmelse og elever med konsentrasjonsutfordringer mangler det forskning på (Løhre et al., 2021; Pierson et. al, 2008). I og med at TIL- modellen, som nevnt over, er utarbeidet av E.M Skaalvik & S. Skaalvik, ble det naturlig for meg å bruke mye teori og forskning fra de, dernest også C. Skaalvik og Uthus som har videreført tanker rundt TIL- modellen og selvbestemmelse i skolen. Jeg er bevisst på at annen teori og andre framgangsmåter i forhold til litteratursøk, funn- og bruk av relevant teori, kunne gitt andre perspektiver på forskningen min.

Studiens *validitet* går ut på om man har undersøkt det som var ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015), og om det er sammenheng mellom spørsmålene man stiller, og svarene man får (Tjora, 2021). *Indre validitet* dreier seg om i hvilken grad funnene er gyldige innenfor den konteksten, og med de deltakerne som deltok (Kleven & Hjordemaal, 2018). I min studie handler dette om i hvilken grad de funnene og tolkningene jeg har gjort av Sara og Anne sine erfaringer, representerer deres virkelige erfaringer. Intervjuguidene var instrumentene jeg brukte til å generere data. Førsteutkastet var skrevet sammen med 2 medstudenter som skrev sin oppgave innenfor samme prosjekt. Dette gjorde at vi var 3 personer som sammen kom fram til spørsmål- som etter min mening gjorde intervjuguidene bedre. Etter dette skrev jeg videre på egne intervjuguider og tilpasset spørsmålene til min egen problemstilling. Spørsmålene var i utgangspunktet åpne, noe som gjorde at informantene fritt fortalte om sine erfaringer ut fra temaene som var lagt til grunn i intervjuguidene. Siden jeg analyserte elevintervjuet før lærerintervjuet ble gjennomført, mener jeg at jeg fikk tak i essensen i elevens erfaringer. Samtidig er det ikke til å unngå at analysen av lærerintervjuet ble påvirket av funn i elevintervjuet, men det gjorde også at hovedfokuset ble på eleven- noe som var hensikten med studien. På bakgrunn av at intervjuguidene var strukturerte, og at spørsmålene tok opp samme tema var det naturlig at funnene i intervjuene kunne kobles sammen. Dette viser også at det varierer hva eleven og læreren fokuserer på, noe som kom fram i analysen- som viser at studien har tatt tak i både eleven OG lærerens subjektive erfaring. Videre er en viktig kilden til høy validitet at metodiske valg er

redegjort for, at forskningen skjer innenfor faglighetens rammer, og at forskning og funn er forankret i relevant teori og annen forskning (Tjora, 2021). Dette er noe jeg har forsøkt å etterleve, men det er opp til lesere å vurdere om hvorvidt jeg har lyktes med dette.

Jeg foretok ingen member-check (Birt, Scott, Cavers, Campell & Walter, 2016) - altså fikk jeg ikke mine informanter til å lese gjennom sitater og tolkninger i etterkant av min analyse og tolkning. Å gjennomført dette kunne oppklart eventuelle misforståelser og ført til mer gyldige funn. Samtidig så jeg på lærerens og elevens spontane tanker som verdifullt, og en member-check kunne ført til at de ønsket å «sminke» sine data i etterkant. Det kunne også vært at de ikke selv gjenkjente den koblingen egne utsagn hadde opp mot relevant teori, og tolkning på et høyere abstraksjonsnivå. På slutten av intervjuet fikk læreren beskjed at hun kunne kontakte meg om hun mente noe at noe hun hadde sagt under intervjuet ikke skulle tas med i oppgaven. Dette var noe hun ikke gjorde.

Overførbarhet (Thagaard, 2018), også kallet generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021), handler om funnene i studien kan være gyldige utover konteksten og utvalget som har vært studert. Overførbarhet kan dermed kobles til *ytre validitet* (Kleven & Hjordemaal, 2018). Denne studien er for liten til å si noe generelt om hvilke erfaringer elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav og deres lærere, har med selvbestemmelse i læringsaktiviteter. Dette var heller ikke formålet med min masterstudie. Men, gjennom tykke beskrivelser av fremgangsmåte, og drøfting som prøver å se mer det hele bilde med grunnlag i teoretiske perspektiver- samtidig som det er forankret i informantenes erfaringer, relevant teori og tidligere forskning, kan mine funn likevel være nyttige for lærere og forskere som er opptatt av selvbestemmelse i læringsaktiviteter. Studien gir i tillegg en dypere forståelse for temaet, noe som i kvalitativ forskning kobles til overførbarhet (Thagaard, 2018).

3.12 Etske betraktninger

Etske problemstillingen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var derfor viktig at jeg som forsker var dette bevisst, og tok hensyn til etikken som lå i alle stadier av forskningsprosessen. Av den grunn satte jeg med inn i forskningsetiske retningslinjer i starten av prosjektet. Disse retningslinjene, gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH), har som hovedoppgave å sørge for forskningsetiske retningslinjer som fremmer god og ansvarlig forskning (Ringdal, 2018, s. 59). Siden jeg valgte å bruke intervju, og i tillegg ta intervjuet opp på lyd- for å ha mulighet til å transkribere korrekt, ble prosjektet meldepliktig, da det omhandlet innhenting av personopplysninger. Studien ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og godkjent i starten av Mars 2021 (Vedlegg 6).

Før jeg søkte NSD utarbeidet jeg intervjuguidene (Vedlegg 4 & 5) og informasjons- og samtykkeskjema til både elever og deres foresatte (Vedlegg 2) og til læreren (Vedlegg 3). Da elevene som ble spurt om å delta gikk på mellomtrinnet, og derav var under 15

år, var det foresatte som i hovedsak skulle samtykke for elevens deltakelse i studien. Informasjons- og samtykkeskjema til elever og deres foresatte ble likevel forsøkt skrevet på en slik måte at eleven selv kunne forstå, og være med å samtykke til egen deltagelse. Det ble også skrevet tydelig at foresatte måtte formidle til sine barn hva en deltakelse innebar. Både dette og hensikten med forskningen kom tydelig fram i skrevet. Samtidig samtykket foresatte for at læreren i studien kunne uttale seg om barnet på TIL-dagen, med fokus på selvbestemmelse. Informert samtykke ble dermed hentet inn gjennom disse skjemaene. I tillegg ble alle informantene muntlig fortalt at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelsen, før selve intervjuet tok til. Med tanke på at rekrutteringen ble gjort ved selvrekruttering, men at det likevel bare endte opp med én elev i utvalget, ble elevens foresatte gjort oppmerksom på at masteroppgaven kom til å omhandle kun deres barn og hennes lærer- noe de godkjente.

I forhold til konfidensialitet og anonymitet, ble all informasjonen som ble gitt under intervjuene fortrolig behandlet, da dette er et krav NESH (2016) har satt. Ingen personopplysninger ble behandlet digitalt, da diktafonen var analog. Direkte og indirekte opplysninger som kunne identifisere deltakerne ble anonymisert i det de ble transkribert. Dette fikk også informantene informasjon om både via informasjonsskrivet og før selve intervjuet startet. I intervjuet med læreren ble ikke elevens navn benyttet. Siden det er snakk om én skole, at målgruppen av elever var en såpass liten, og at læreren selv er lærer for akkurat denne eleven, var anonymiteten i oppgaven høyt prioritert. Jeg har verken nevnt eksakt klassetrinn på eleven, eller alder og erfaring på læreren. I tillegg er navnene endret. Jeg kan likevel ikke garantere at informantene ikke kan gjenkjennes på grunnlag av det ovennevnte, da dette prosjektet er knyttet til en konkret skole som praktiserer TIL-modellen jevnlig.

Når det gjelder konsekvenser for deltakelse i studien, var jeg spesielt oppmerksom på dette, da jeg skulle intervju en elev som hadde utfordringer i lignende settinger. For elevene kunne et intervju minne om en undervisningssituasjon der eleven var forventet å sitte stille og svare på spørsmål over en viss tid. Det framsto imidlertid ikke som noen belastning for eleven å snakke om seg selv på TIL-dagen, og i intervjuet uttrykte hun at hun så på dagen intervjuet ble gjennomført som en "lykkedag", blant annet fordi hun ble intervjuet. Med tanke på å omtale elevens utfordringer, har jeg brukt beskrivelser og egenskaper hun selv brukte i intervjuet, for å unngå å tillegge henne utfordringer hun selv ikke kjenner seg igjen i. Læreren var også positiv til å delta i studien, og nevnte avslutningsvis at spørsmålene var behagelige å svare på. I tillegg vil jeg påstå at funnene i denne studien kan få læreren til å reflektere over egen praksis rundt TIL-dagen og de elevene som utfordres- om hun velger å lese forskningsresultatene.

I perioden før jeg skulle begynne å rekruttere informanter fra den aktuelle skolen, slo det meg at begrepet jeg først hadde brukt i problemstillingen - "problematferd" - kunne bli problematisk både med tanke på å omtale/stemple barn som «eleven som viser problematferd», få samtykke fra foresatte og elever. I tillegg ønsket jeg ikke å vinkle oppgaven som at det er noe "feil" med elevene, eller at eleven er et "problem". Jeg ønsket å vinkle det på at det er miljøets regler og krav som *utfordrer* elevene. Derfor endret jeg problemstillingen til å gjelde "elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav". Denne formuleringen gjorde at jeg selv sto mer fritt til å definere hvilket fokus jeg selv ønsket i oppgaven min, og var mer åpen i forhold til *hvilke* utfordringer elevene som endte opp i utvalget mitt faktisk hadde. Min forståelse er bedre forklart i kapittel

2.1.3. Problemstillingen ble senere endret, igjen, til å omhandle en elev og hennes lærer, med utgangspunkt i det var disse som ble utvalget mitt. Som Thagaard (2018) skriver, så er ikke en problemstilling statisk, og kan derfor endres etterhvert som man som forsker får mer forståelse og kunnskap rundt temaet man skriver om (s. 47).

4. Empiri

Problemstillingen i denne studien er som kjent: *"Hvilke erfaringer har en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav og hennes lærer- med økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter?"*. Via intervju fikk eleven, "Sara" spørsmål om hvordan hun erfarte selvbestemmelse på TIL-dagen. Samtidig fikk hennes lærer, "Anne" spørsmål om sine erfaringer med å gi Sara mer selvbestemmelse, samt hvordan hun oppfattet og støttet Sara når kravene om å ta egne og gode valg økte. I dette kapittelet vil jeg presentere studiens empiriske funn, og se de opp mot noen teoriperspektiver- som vil bli ytterligere drøftet neste kapittel.

Jeg starter med å beskrive hvordan en TIL-dag er, og hvilke tanker Anne og Sara har rundt dagen. Deretter beskriver jeg de 5 resterende kategoriene fra de to intervjuene som er relevante for å svare på problemstillingen. Navnene på hver kategori er empirinære, og er ord intervjupersonene selv har brukt i intervjuene. Som nevnt i metodekapittelet, er disse kategoriene som følger: *TIL-dagen er en fin dag, Om å streve litt med konsentrasjonen, Om å velge selv hva man holder på med, Om å ha et ekstra gir når man selv styrer skuta, Om å ha en lærer som forstår deg når du trenger hjelp og Om å trenge struktur på dagen.*

Ved at både et elev- og et lærerperspektiv er lagt til grunn for å svare på problemstillingen, vil begge disse perspektivene bli vektlagt i relativt like stor grad gjennom dette kapittelet. De fleste sitatene omhandler eleven, da det er eleven som er hovedfokus i studien. Samtidig forekommer det sitater rundt generelle erfaringer om økt selvbestemmelse fra et lærerperspektiv, som videre påvirker erfaringen læreren har med denne eleven. I alle kategoriene er det sitater og tolkninger fra både et elev- og et lærerperspektiv. Det varierer imidlertid hvilke av perspektivene som gis mest plass, noe som gjenspeiler fokuset intervjupersonene hadde i intervjuene. Nest siste kategori, *Om å ha en lærer som forstår deg når du trenger hjelp*, som omhandler hvilken støtte Sara trenger- og får disse dagene, vil elementer fra de foregående kategoriene gjøre seg gjeldende fordi det er disse aspektene Sara uttrykker hun trenger støtte til.

4.1 TIL-dagen er en fin dag

Studiens kontekst, TIL-modellen, er en praktisk-didaktisk modell utviklet av E.M. Skaalvik & Skaalvik (1988, 1996, 2018). Jeg vil i det følgende presentere hvordan TIL-modellen, også kalt "TIL-dagen", blir gjennomført i Anne og Sara sin klasse. Deretter vil jeg presentere deres generelle erfaringer rundt denne dagen. Erfaringene Anne og Sara

har gjort seg, legger videre rammen for funnene som er gjort kring deres erfaringer med økt selvbestemmelse.

Anne, Sara og resten av klassen har en TIL-dag ca annenhver uke. De har begge noen års erfaring med modellen. Anne forteller at alle elevene får utdelt en "TIL-plan" på starten av TIL-dagen. Dette er en plan med 4-5 oppgaver elevene skal gjøre i løpet av dagen, samt 4-5 pause/avvekslingsoppgaver de kan gjøre når de selv ønske eller har behov for det. Utover dette kan de også ta mindre pauser ved behov. Målet er at elevene skal bli ferdige med alle skal-oppgavene i løpet av dagen, men de står fritt til å velge når de gjør hva. På slutten av dagen vurderer de TIL-dagen og egen arbeidsinnsats. Enkelte TIL-dager blir noe av dagen brukt til å gå gjennom nytt eller vanskelig stoff i mindre grupper mens resten av elevene jobber selvstendig. Ellers er dagen preget av selvstendig elevarbeid. Anne forteller at de stort sett er en lærer og en barneveileder inne i klassen disse dagene. Oppgavene som gis på TIL-planen er de samme til alle elevene i klassen, men av en slik karakter at de lett kan tilpasses hver enkelt:

Det er en tilpasset arbeidsplan som lages. Om ikke selve planen er tilpasset hver enkelt på detaljnivå, så legger planen til rette for at du kan tilrettelegge i oppgavene som man gir. (Anne)

Utsagnet illustrerer muligheten TIL-planen gir for å bidra til bedre tilpasset opplæring for den enkelte. Dette viser til hovedintensjonen til TIL-modellen som nettopp er å bidra til tilpasset opplæring (E.M Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2018). Som en følge av TIL-planens oppbygning er dagen preget av variasjon, og både rekkefølge, tempo og til dels arbeidsmetode er opp til hver enkelt.

I intervjuet ble Anne bedt om å dele sine umiddelbare tanker rundt TIL-dagen. Hun forteller om motivasjonen til å praktisere TIL-modellen jevnlig, og det viser seg at hun er positive til denne dagen som en følge av mulighetene TIL modellen gir:

Vi ønska å ha en overgang fra stasjonsundervisninga som ofte blir brukt på småtrinnet. Og så prøvde vi å lære dem selvstendighet og litt modning gjennom TIL. (Anne)

Det er en veldig fin dag for de aller, aller fleste fordi de får styre litt selv, og de får kjenne litt på å strukturere dagen selv og ikke bli styrt av timeplanen eller en voksen som sier at når skal vi gjøre sånn eller sånn, men kunne ta valg på egenhånd. (Anne)

Sitatene viser at selvbestemmelse- det å kunne ta valg på egenhånd, få styre litt selv og utvikle selvstendighet er det som kjennetegner TIL-dagen, ifølge Anne. Motivasjonen hun har for å gjennomføre denne dagen jevnlig, er nettopp det å bidra til selvstendighet og modning hos elevene. Selvstendighet innebærer blant annet å ta sine egne valg og beslutninger (C. Skaalvik & Skaalvik, 2020b), som vi senere i kapittelet skal se at er viktig på TIL-dagen. Hun beskriver at denne friheten TIL-dagen gir, bidrar til at det er en fin dag for de fleste. Det å legge til rette for at elevene skal oppleve mer selvstendighet, er noe Anne lykkes med, ifølge Sara:

Jeg tenker at det er ganske fint, fordi da får man liksom bestemme litt selv og vurdere selv hva som er best for deg å gjøre først og sånt. (...) Når jeg endelig får bestemme selv, så blir jeg glad. (Sara)

Sara sine umiddelbare tanker rundt TIL-dagen viser også at hun, i likhet med Anne, er positiv til TIL-dagen fordi hun opplever å få større frihet. Utsagnene til Sara er interessante fordi hun helt fra starten nevner selvbestemmelse som det hun verdsetter mest med TIL-dagen og at dette fører med seg positive følelser. Samtidig kobler hun det å få bestemme selv til egne behov- om hva som passer best for henne å gjøre når. Anne erfarer også at Sara er mer positiv på TIL-dagen:

Hun er mer positiv når hun kommer på skolen. (Anne)

Det er veldig få nedturer på TIL-dager. (...) For det er ikke så mange «uff»-opplevelser der, der hun sukker og bare sier «ånei...», fordi det er mer lystbetont når man styrer selv. (Anne)

Anne sine erfaringer stemmer overens med Sara sine. Hun er mer positiv, har færre nedturer og bedre motivasjon. Både Sara og Anne merker effekten økt selvbestemmelse gir for Sara. De positive følelsene de begge beskriver, kan sees i lys av SDT som sier at når behovet for selvbestemmelse er dekket, bidrar dette til bedre psykisk helse (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; 2017). Positive erfaringer og følelser viser at TIL-modellen muligens kan brukes for å implementere det nye, tverrfaglige temaet FoL i skolen (KD, 2020, 2.5.1). På oppfølgende spørsmål om hva Sara selv tenker om å få bestemme så mye selv denne dagen, i forhold til andre dager, reflekterer Sara rundt at alle har litt rett på å bestemme. Samtidig ser hun på det som lærerens rolle å bestemme på skolen:

Man har litt rett til å bestemme (...). Men så føler jeg også at det er jo læreren som skal bestemme (...) fordi vi kan finne på litt sånn forskjellige ting vi ikke lærer så mye av, som egentlig bare er litt kosetimer og sånt. (Sara)

Fordi det er viktig at lærere på skolen også får det fint, og ikke bare barna. Fordi selv om vi er barn så trenger masse voksne rettigheter. (Sara)

Det kan se ut som at Sara ser på det å bestemme som en rettighet både barn og voksne har, men at barn i mindre grad evner å ta ansvarlige valg på skolen, som vil resultere i manglende læring. Ut fra teorien er det heller ikke selvbestemmelse hvis valgene ikke er ansvarlige (Uthus, 2020b). Hun understreker igjen at erfaringen med at selvbestemmelse bidrar til positive følelser, ved å vise til at alle må få det *fint*- og derav også ser på dette som *en rettighet*, eller som man ut fra SDT kan si, et grunnleggende psykologisk behov alle har (Ryan & Deci, 2017).

4.2 Om å streve litt med konsentrasjonen

Sara opplever til tider store utfordringer med å holde på konsentrasjonen, som er en relativt vanlig utfordring med tanke på atferdsutfordringer i skolen (Stray, 2013). Konsentrasjonsutfordringer kan gjøre det utfordrende å leve opp til de forventningene og kravene i skolen som blant annet går på å følge med og ha forventet framdrift i læringssituasjoner. Sara reflekterer selv over hvorfor hun opplever disse utfordringene:

Jeg blir ukonsentrert av meg selv, liksom tankene mine. (...) men av og til så sitter jeg med noen som tuller veldig mye og sånt. Da blir jeg litt forvirra og litt ukonsentrert på grunn av dem også (Sara)

Sara selv mener at utfordringene hun møter har flere årsaker: egen evne til å ta kontroll over egne tanker, og at hun blir forstyrret av andre. Disse årsaksforklaringene er en typisk forståelse innenfor systemperspektivet (Nordahl et al, 2005). Konsentrasjonsutfordringene har videre noe å si for hvordan Sara opplever økt selvbestemmelse:

Det kan være litt vanskelig av og til... eller noen dager er det sånn at jeg klarer å ta litt kontroll og konsentrere meg, men av og til er det litt vanskelig (Sara)

Sara svarer altså her på spørsmål om å ta valg og bestemme selv. Hennes erfaringer er at konsentrasjonsutfordringene det til tider gjør det vanskelig å ta valg, og å selv klare å ta kontroll over sin egen læringssituasjon på TIL-dagen. Dette berører teorien om å være agent i eget liv, der følelsen av å kunne kontrollere egne følelser, tanker og atferd har stor betydning (Bandura, 2006; C. Skaalvik & Skaalvik, 2020a).

I intervjuet med læreren, fokuserer ikke Anne på konsentrasjonsutfordringene til Sara. Anne var likevel klar over at utfordringene til Sara var grunnlaget for at Sara var med i studien- og utfordringene lå derfor som bakteppe i hele intervjuet. Når Anne snakker generelt om hva hun synes om at elever med atferdsutfordringer får bestemme selv, er hun av den oppfatning at *alle* elever vokser på å kunne gjøre egne valg:

Jeg synes det er gull at de får bestemme selv, (...), så det er noe jeg har tro på, fordi jeg ser hva det gjør med hele elevgruppen. Ikke bare de som synes det er vanskelig med skole i utgangspunktet eller sliter med konsentrasjonen eller uro. De som mestrer skole godt, mestrer også TIL-dagen, men alle vokser veldig på det å kunne gjøre egne valg. (Anne)

Annes erfaring er at alle elever vokser på å kunne gjøre egne valg, uansett utfordringer eller vansker elevene kan ha. Selv om Sara selv synes det å bestemme mer selv kan være utfordrende med begrunnelse i å holde på konsentrasjonen, tenker Anne likevel at Sara og elever med lignende eller andre utfordringer har stor nytte av å kunne ta egne valg og bestemme mer selv. Dette kan sees i sammenheng med Pierson et al. (2008), som fant at elever med atferdsutfordringer hadde kompetanse for selvbestemmelse, på lik linje med alle andre elever.

4.3 Om å velge selv hva man holder på med

I selvbestemmelse inngår å kunne ta egne valg (E.M Skaalvik & Skaalvik, 2015, Gagnè & Deci, 2005; Deci & Ryan, 1987). Økt valgfrihet er et av kjennetegnene ved TIL- modellen (E.M. Skaalvik & Skaalvik, 2018). Denne kategorien beskriver hvilke valg som blir gjort denne dagen, samt erfaringene rundt å skulle ta egne valg. De to utsagnene nedenfor bekrefter at det er mange valg, og viser hvilke valg Sara selv får ta, og hva læreren bestemmer på TIL-dagen:

Jeg bestemmer hva jeg skal starte med først, og så kan jeg ta litt sånn pauser innimellom. (...) Hun [Anne]og lærerne bestemmer hva som skal være på bladene og sånt. (...) så da er det kanskje elevene og meg som bestemmer mest. (Sara)

Hun [Sara] velger hvilke oppgaver hun gjør når, og i hvilken rekkefølge. Hun velger selv når hun tar ekstra pauser utover det som er satt i timeplanen- fordi korona. Og hun velger også litt hvilke arbeidsmåte hun bruker for å løse oppgavene. Hun kan velge å samarbeide med andre eller gjøre dem alene. (Anne)

Som vi ser over, er valgene elevene får ta i løpet av TIL-dagen konsentrert rundt rekkefølgen til de ulike oppgavene og avvekslingsoppgavene. Anne tilføyer at elevene selv velger hvordan de vil løse oppgavene og når de vil samarbeide med andre. Det elevene derimot ikke får bestemme er inndelingen på dagen, dvs. når det er friminutt utover pausene elevene får velge selv, fordi dagens gang må følge timeplanen som en følge av korona-pandemien, og tilgjengelig uteareal for ulike kohorter. Utover dette står de fritt til å disponere andre pauser som de vil.

I forhold til erfaringer med å kunne ta egne valg, gir Sara uttrykk for at hun ser på det som positivt å få mulighet til å velge det som passer henne selv best:

Man kan liksom velge om man vil starte med det verste først og bare bli ferdig med det, eller bare starte med det beste først, og bare få lagt vekk det verste og så få gjort en oppgave som du liker godt. Og så ta det fæle igjen etterpå. Så kan jeg ta noen pause også. (Sara)

Hun reflekterer over mulighetene det gir å kunne bestemme rekkefølgen selv. Utsagnene fungerer som eksempel på hvordan Sara bruker valgmulighetene hun får om rekkefølge, ut fra hva hun føler er det beste for henne selv best, enten det denne dagen er *det verste* eller *det beste* hun velger å starte med. TIL-modellen gjør det med andre ord mulig for elevene å ta hensyn til egne behov, også med tanke på hvile og avveksling (E.M. Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2018). Annes erfaring er at Sara ofte tar gode valg:

Men hun kjenner seg selv ganske godt, så hun tar ofte gode valg. (Anne)

Anne understreker at Sara ofte tar gode valg fordi hun kjenner seg selv godt. Dette vitner om at det å kjenne til sine egne forutsetninger og behov er viktig for å kunne ta gode valg. Selv om Sara opplever det som positivt å kunne ta egne valg, samt at Annes

erfaring er at Sara mestrer dette godt, uttrykker Sara videre at det å ta disse valgene til tider kan oppleves utfordrende:

Av og til kan det jo være vanskelig for meg å ta valg og sånt, så da kan det være litt vanskelig for meg å bestemme selv (...) for jeg blir litt usikker. (Sara)

Sara beskriver en usikkerhet når hun skal ta valg. Med tanke på at selvbestemmelse er en kompetanse må trenes opp (Uthus, 2017), må det å ta valg øves på. På spørsmål om hva hun velger om lærerne ikke hadde bestemt hvilke oppgaver hun kunne velge mellom, erkjenner hun at de valgene hun helst vil ta ikke nødvendigvis fører til så mye læring:

Da går jeg litt i min egen verden, og velger timen selv og hva jeg vil holde på med selv. Men da blir det ikke så veldig mye læring. (Sara)

Dette sitatet illustrerer det at egne valg en hel dag gjør at hun helst bare velger det hun liker å holde på med, samtidig som hun selv ser at dette ikke gir så mye læring. Sett fra Annes perspektiv er det å kunne ta gode valg en kompetanse Sara gradvis utvikler:

Til å begynne med så var det litt forskjellig utfall fordi alt skulle være lystbetont. Da skulle alt velges fordi det var artig, og da fullførte hun ikke TIL-planen for eksempel, for da hadde hun valgt at hun ikke ville. (...) Vi har jobbet mye med det å ta gode valg som gir mestring. Så det jeg tror hun sitter igjen med nå er jo at valgene hun tar skal gi henne den godfølelsen. Både etter oppgaven men også på slutten av dagen (Anne)

Dette utsagnet beskriver at det å ta valg og styre dagen sin selv i starten var preget av lystbetonte valg- i samsvar med det Sara selv tenker om å kunne bestemme *alt* selv. Fristelsen blir stor når Sara har mulighet til å velge det som for henne oppleves lystbetont og dermed velge bort det andre. Samtidig er Anne klar på at det å trene på å ta valg, og derav øve opp kompetanse til å ta gode valg, ha gitt resultater for Sara.

4.4 Om å ha et ekstra gir når man selv styrer skuta

SDT er en motivasjonsteori, der tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene- selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet, er avgjørende for å føle på indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon blir sett på som den optimale formen for motivasjon (E.M. Skaalvik & Skaalvik 2018). Kategorien beskriver motivasjonen Sara har på TIL-dagen, som en følge av økte muligheter til selvbestemmelse.

Når Anne skal fortelle om Sara på TIL-dager, forteller hun at motivasjonen til Sara synes å være ekstra stor for å jobbe med oppgaver disse dagene:

På TIL- dagen har hun liksom et ekstra gir eller killerinstinkt fordi hun vet at det er hun som styrer skuta. Det er liksom litt hennes dag da. (...). Det er veldig få nedturer på TIL-dager. (Anne)

Anne beskriver her hvordan TIL-dagen, og det å bestemme det meste selv, gjør at Sara får et ekstra gir. Dette kommer av muligheten for selvbestemmelse, som tilsynelatende fører til at det også er lenger mellom nedturene denne dagen. Dette *ekstra giret* kan ut fra SDT forklares i at følelsen av frivillighet stimulerer behovet for selvbestemmelse- og derav gir økt motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Til tross for en jevnt over bedre motivasjon på TIL-dagen, kommer det fram at det allerede på starten av dagen kan komme en motivasjonsknekk hos Sara:

Av og til liker jeg ikke helt hva de [lærerne] har planlagt at vi kan velge mellom (...). Og så synes jeg av og til det er litt vanskelig å holde på med noe jeg ikke liker så godt, for jeg bruker å miste konsentrasjonen til det jeg ikke liker så godt. (Sara)

Hun kan raskt bli litt demotivert av å få TIL-planen, og så er hun usikker på hvorvidt oppgavene egentlig treffer det hun har lyst til å jobbe med. Men sett imot en hvilken som helst annen skoledag, og det er hun veldig flink til å liksom teke over at "okei, men det her er litt min dag", så snur det ganske fort til det positive. (Anne)

Å få utdelt TIL-planen kan virke overveldende, da det er mange oppgaver og krav som stilles til elevene om å planlegge dagen ut fra disse. Naturlig nok oppleves heller ikke alle oppgavene like lystbetonte, noe som går utover motivasjonen til Sara. Anne trekker fram at Sara raskt gjenvinner motivasjonen som en følge av at det er hennes dag- og det er hun som får bestemme. Dette viser at økt selvbestemmelse- og mulighet for å velge, bidrar til ekstra motivasjon også på starten av dagen, til tross for at mengden oppgaver og krav om planlegging kan virke demotiverende. Måten hun forsøker å holde på motivasjonen gjennom dagen på, viser seg å være å ta det vanskeligste/kjedeligste til slutt:

Matten bruker jeg å gjøre etter maten, det synes jeg er lurest iallefall. (Sara)

Ved å ta det som er vanskeligst eller kjedeligst til slutt, viser dette også at hun tar det hun liker best, og er mest motivert for på starten av dagen. Matematikk er noe hun gjennomgående nevner som det faget hun liker minst, og ut fra hennes strategi velger hun dette faget til slutt- etter maten som er på slutten av dagen. I tillegg viser Sara til at konsentrasjonsutfordringene er avgjørende for de valgene hun tar. For å unngå konsentrasjonsutfordringene som en følge av demotiverende oppgaver på starten av dagen, setter hun ut disse så lenge som mulig. At hun blir ukonsentrert av demotiverende oppgaver er et funn Løhre et. al (2021) også har gjort i sin studie. Anne ser positivt på Sara sin strategi som går ut på å sette ut det minst motiverende oppgavene til slutten på dagen:

Hun er flink til å velge de oppgavene som hun har lyst til og er motivert for tidlig på dagen, sånn at hun skyver jo sånn sett unna den eller de oppgavene hun eventuelt ikke liker. (Anne)

(...) hun tar ofte gode valg så hun har gode TIL-dager og har litt å gi selv om matten kan være noe herk. Når hun kommer inn til siste time, så har hun litt ekstra å gi på TIL-dagene fordi hun har strukturert det slik som passer henne.
(Anne)

Med fokus på ordene *flink til å velge*, erfarer Anne at det med tanke på motivasjonen til Sara er lurt å velge oppgavene i den rekkefølgen hun gjør, og skyve på de andre. På den andre siden krever dette ekstra støtte fra læreren på slutten av dagen, når alle lystbetonte oppgaver er gjort. Anne viser til at selv om matten siste timen er demotiverende, har hun litt å gå på fordi hun har valgt dette selv. Dette viser til at det ligger motivasjon for eleven i å få ta valg som er til det beste for seg selv- og for å nå målet om å bli ferdig i tråd med teorien om å være agent i eget liv (Bandura, 2006). Sara har også et klart mål om å bli ferdig med hele TIL-planen på TIL-dagen:

Jeg blir mest fornøyd med TIL-dagen når jeg har fått til hele TIL-planen. Da blir jeg mest fornøyd. Det er ikke så sykt ofte, men jeg er jo som regel fornøyd med dagen da. (Sara)

Sara forteller at hun blir mest fornøyd de dagene hun klarer å gjøre ferdig hele planen. Ser vi tilbake på sitatet der Anne forteller at Sara har et ekstra gir på slutten av dagen, kan det også tenkes dette er fordi Sara selv ønsker å bli ferdig med hele TIL-planen. Selv om alle oppgavene ikke er like motiverende for Sara, jobber hun jevnt for å nå målet om å bli ferdig- uten at læreren utøver ytre kontroll foruten forventningene hun setter. Dette peker mot autonom ytre motivasjon (Gegnè & Deci, 2005, Ryan & Deci 2017, E.M Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sara forteller videre at hun sjeldent klarer dette målet om å bli ferdig.

4.5 Om å ha en lærer som forstår deg når du trenger hjelp

I de overnevnte kategoriene reflekterer både Sara og Anne over positive erfaringer, samt utfordringer økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter gir for Sara. Disse erfaringene krever i sin tur støtte og tilrettelegging for at Sara skal oppleve at behovet for selvbestemmelse skal være dekket- samt at følelsen av kompetanse til å ta gode valg- da selvbestemmelse både er en subjektiv erfaring (Reeve et al., 2003), og en kompetanse som må øves opp (Uthus, 2017). Ut fra denne kategorien vil jeg vise til hvilke støtte erfaringene til Anne og Sara tilsier at Sara trenger- og får på dager med stor grad av selvbestemmelse. Kategorien tar først for seg verdien av en god relasjon, for så å omhandle støtte.

Veldig fint å ha hun som lærer

Begge informantene kom naturlig inn på hva en god lærer-elev relasjon hadde å si for opplevelsen av økt selvbestemmelse. I intervjuet fortalte Sara en forholdsvis lang historie om at hun og Anne hadde en avtale om at Sara kunne gå seg en liten runde i

gangen hvis hun mistet konsentrasjonen, samtidig som hun måtte be om hjelp når hun merket at hun trengte det. Videre forteller Sara om en gang det var en annen lærer i klassen:

Jeg kan huske at jeg ikke bad om hjelp fordi det var en annen lærer i klasserommet, og jeg følte meg litt mer trygg med Anne (...). Jeg visste ikke om den læreren visste at jeg bruker å gå en liten runde. Så derfor sa jeg ikke fra. (...) Så havnet jeg litt i min egen verden og hadde mista konsentrasjonen. (Sara)

Sitater beskriver at manglende trygghet i relasjonen til læreren førte til at Sara unnlot å be om hjelp, selv om hun trengte det. Sara beskriver at hun var usikker på om behovene hennes ble møtt på en tilstrekkelig måte. Videre forteller Sara at hun mistet konsentrasjonen fordi hun ikke tok kontakt med læreren når hun trengte støtte. Historien vitner om hvor viktig en trygg lærer- elev relasjon er i en kontekst der en elev skal ta selvstendige valg i læringsaktiviteter. Videre viser historien at det er en god lærer-elev-relasjon mellom Sara og Anne. Å føle trygghet i relasjonen, at man vet man blir tatt vare på, er medregnet og får den støtten man trenger, er essensielt i forhold behovet for tilhørighet, som er et av de tre grunnleggende psykologiske behovene innenfor SDT (Ryan & Deci, 2017). Som vi har sett tidligere i kapittelet, er det flere utfordringer Sara møter når kravene om å bestemme selv øker. I forhold til disse utfordringene peker relasjonen og tryggheten til læreren Anne seg ut som spesielt viktig. Sara vet at Anne er der når hun trenger det, og vet at Anne kjenner henne godt nok til å forstå hva problemet er:

Jeg liker veldig godt når hun liksom forstår hva jeg mener. Jeg sier det ikke helt slik som det er, men hun forstår hva jeg mener. Sånn hvis jeg sier at jeg ikke klarer mer, så forstår hun liksom at jeg har mistet konsentrasjonen og ikke egentlig har lyst til å gjøre det mer. Ikke det at jeg ikke klarer, men at jeg ikke har lyst og har mistet konsentrasjonen og sånt. (Sara)

Erfaringene til Sara tilsier at Anne kjenner henne så godt at hun skjønner hva Sara trenger støtte til, selv om Sara ikke alltid er klar på om det er motivasjonen, konsentrasjonen eller det faglige som er utfordringen. I forhold til å skulle gi elevene økt selvbestemmelse, forteller også Anne om viktigheten av å ha gode relasjoner til elevene:

Jeg tror kanskje det viktigste er å være trygg på de relasjonene du har og kjenne de så godt at du på en måte kan lese de litt mens det flyter og går (Anne).

For å gi elevene økt selvbestemmelse i skolen erfarer Anne at det å ha så gode relasjoner at du kan lese elevene er det viktigste. Dette understreker at Anne ser på seg selv som en viktig brikke i arbeidet med å utvikle elevenes evne med selvbestemmelse. Eleven trenger støtte som er med på å fremme- og utvikle denne kompetansen, i tråd med teorien om autonomistøtte (Ryan & Deci, 2017; Reeve & Jang, 2006).

Den beste løsningen er å gjøre det sammen

Som en følge av ulike aspekter ved å utvikle kompetanse til å ta selvstendige og ansvarlige valg, kommer det i empirien fram ulike type støtte Sara trenger på dager med økt selvbestemmelse. Når hun forteller om hvordan hun liker at Anne hjelper henne gjennom TIL-dagen, er hun tydelig på at det handler mye om at læreren må se bak det faglige, og heller hvilke støtte som trengs på det emosjonelle plan:

Det er viktig for elevene å vise litt hva de føler. Det er litt viktig for læreren også at de ser litt på hvordan elevene har det og sånt. (Sara)

Sånn at læreren motiverer barnet ved å si "vi skal gjøre det her sammen og du får det til" (...). Det er en av de beste løsningene synes jeg hvertfall. (Sara)

Sitatene vitner om at Sara trenger respekt og forståelse rundt utfordringene hun har- blant annet med konsentrasjonen, og hvilke emosjoner dette kan føre med seg. Samtidig trenger hun også oppmuntring til å fortsette når ting blir utfordrende, i form av at læreren viser at hun ikke står i utfordringene hun opplever, alene. Utsagnene illustrerer teorien om emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013; 2017).

Anne forteller hvordan hun oppmuntrer Sara, og får henne til å holde fokus:

(...) så kom hun og bare «Anne, jeg tror at matte er mitt Mount Everest». Så vi snakket litt om hva vi legger i det- og så var det jo sånn at ja, men det er jo mulig å bestige Mount Everest, så det er jo mulig å få til matte. Og da var hun litt sånn «ja det er kanskje det», selv om det kan oppleves vanskelig eller uopnåelig. (Anne)

Vi kjenner hverandre såpass godt nå at hun vet at hvis jeg ser på henne eller sier navnet hennes så er det bare fordi jeg ønsker at hun skal prøve å snu fokuset liksom. Det trengs ikke så veldig mye mer enn det (...). (Anne)

Det Anne beskriver er at oppmuntringen hun gir- i form av en enkel samtale med Sara, er nok til at Sara får et annet syn på faget og den konkrete oppgaven, som i dette tilfellet var matematikk. Dette viser at Anne gir den støtten Sara trenger til å endre tankesett og fokus på det hun opplever som utfordrende, både faglig og når det gjelder konsentrasjon. Anne uttrykker videre hvor viktig relasjonen er for at hun skal klare å gi Sara den støtten hun trenger. Med en solid relasjon i bunnen, er det ikke så mye som skal til for å gi den støtten som trengs for at Sara skal klare å gjenvinne fokuset eller endre innstilling til ulike oppgaver.

Med tanke på det faglige, er det viktig for Sara at Anne også støtter henne på dette området:

Av og til så kan det være vanskelig for meg å ta valg og sånt, så da kan det være litt vanskelig for meg å bestemme selv. Så da må jeg ha noen til å bestemme litt over meg. (...) Det blir lettere når hun[Anne] kommer med tips og sånt. (Sara)

Sara erfarer at det med hjelp fra Anne kan bli lettere å gjøre de utfordrende oppgavene, og å ta gode valg. På bakgrunn av disse utsagnene er også det man i teorien kan kalle instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2013; 2017), viktig for Sara på TIL-dagen. Som Sara selv sier, trenger hun at noen bestemmer over henne enkelte ganger. Å bli overlatt helt til seg selv når det gjelder å ta valg- eller utføre oppgavene man har valgt å ta er ikke et alternativ. Anne viser også til den instrumentelle støtten hun gir Sara:

Hvis det er matte spesielt, så bare kjører vi muntlig. (...) Og hvis det er andre oppgaver så er det litt sånn å prøve å være til stede for å gi henne litt startere på oppgaven. Og prøve å få henne til å se på oppgavene med en litt ny- eller fra en litt ny vinkel eller med en ny vri på det. (Anne)

Vi ser her at Anne gir mye konkret hjelp til Sara disse dagene. Både muntlige oppgaver, startere og det å motivere til oppgavene ved å se de fra en ny vinkel, er verktøy Anne benytter seg av for å støtte Sara. Støtten Sara erfarer at hun trenger- og får er i tråd med Anne sine tanker rundt hvilke støtte hun gir Sara.

4.6 Om å trenge struktur på dagen

Økt selvbestemmelse gir andre rammer og en annen struktur enn elevene er vant med på en ordinær skoledag. TIL- modellen er en modell som kan brukes til gi økt selvbestemmelse, samtidig som modellen er bygget på prinsippet om struktur og oversikt (E.M Skaalvik & Skaalvik, 1988, 1996, 2018). Denne kategorien tar for seg hvordan den endrede- men samtidig faste strukturen på TIL-dagen er, hvordan læreren erfarer denne endrede strukturen, og hva den har å si for Sara sine erfaringer med økt selvbestemmelse.

Anne forteller om hvilke rammer og regler elevene må forholde seg til på TIL-dagen:

Den rammen eller strukturen som er lagt, går jo egentlig på trinnregler og ordensregler på skolen sånn at det skal være mulig for alle å gjøre forskjellige oppgaver samtidig, og man skal få til å tenke og jobbe selv om det er 20 andre som holder på med sitt. Så det er på mange måter ganske løssluppet, men forventningene til de, og hvordan de respekterer tid og andre ting ligger til grunn for dagen. Det er en ramme og så får de styre selv ut fra det. (Anne)

Timeplanen, regler og forventninger til elevene legger klare føringer for hva de ikke kan bestemme selv. Dette ser Anne på som viktig for at alle elevene skal ha mulighet til å jobbe denne dagen, selv om de jobber med ulike ting til ulik tid. Disse rammene er dermed en forutsetning for å kunne gi elevene den friheten de er ment å få. Dette kan kobles til det Reeve (2002) skriver om at struktur må være på plass for at økt selvbestemmelse ikke skal oppleves overveldende- i den betydning at elevene på et tidspunkt kan oppleve at valgmulighetene- og derav den økte friheten, blir for mye å takle. Som en følge av dette er Anne klar på at hun setter klare forventninger til elevene denne dagen:

Med jevne mellomrom så går jeg ut med en ganske tydelig forventning om at de skal bli ferdig med de oppgavene som skal gjøres, og at de må passe på at de har tid, og hvordan de kan prøve å være smarte for å rekke å gjøre alt. Og så er det litt opp til dem om de velger å høre på mine anbefalinger eller om de ønsker å suse bort kanskje først og andre timen, og så jobbe på spreng siste økta. Det er det flere som gjør. (Anne)

Anne har klare forventninger om at elevene skal bli ferdig med skal-oppgavene, men har fokus på at det er elevenes valg og prioriteringer som avgjør om de rekker dette. Sitatet viser at kravene og forventningene til elevene er annerledes, og mindre kontrollerende disse dagene, nettopp for å kunne gi elevene den friheten de trenger til å føle på at de har et valg og er ansvarlig for valgene de tar gjennom dagen. Sammen med strukturen og oversikten TIL-modellen gir, er Annes forventninger "[en] viktig betingelse for at elevene skal føle trygghet i læringssituasjoner, og for at de skal kunne arbeide selvstendig" (E.M. Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 263).

En tydelig fordel med rammen og strukturen på TIL- dagen er den økte tilgjengeligheten til læreren denne dagen:

Det er veldig mye rom for at de voksne som er til stede kan sette seg å gå litt i dybden på enkelte ting, og man kan hjelpe. Jeg føler jeg er mer tilgjengelig for å hjelpe elevene, i langt større grad enn jeg er de andre skoledagene. (Anne)

Hun [Anne] bruker å ha litt bedre tid til meg på TIL-dagen, fordi hun... fordi andre velger veldig ofte de tingene de kan veldig bra fra før av og sånn. Og da er det jeg som sitter igjen og trenger hjelp, og da får jeg veldig mye hjelp (Sara).

Å være tilgjengelig, og ha en utvidet mulighet til å sette seg ned med elevene viderefører Annes tanker om muligheter til tilpasset opplæring. Et fokus i TIL-modellen er at lærere skal være mer tilgjengelig, som en følge av at undervisningssituasjonen er annerledes (E.M. Skaalvik og Skaalvik, 2018). Som Sara videre beskriver her så merker hun også at Anne er mer tilgjengelig for henne denne dagen, som en følge av at elevene i klassen jobber med ulike oppgaver til ulik tid, og dermed også trenger hjelp og støtte uavhengig av hverandre. Til tross for økt tilgjengelighet, opplever Anne at den endrede strukturen kan oppleves noe kaotisk:

Det kan oppleves som litt kaos fordi mange av elevene ønsker å utnytte seg av at det ikke er lærerstyrt og at strukturen ikke er fastsatt. Men samtidig så, hvis rammene er tydelig på hva man forventer av dem på en sånn dag, så er det ofte den fineste dagen i uken for både store og små. (Anne)

Det Anne beskriver er at uten fast struktur, kan det fort oppleves som kaos når elevene selv skal bestemme. Hun legger vekt på at struktur er vel så viktig for henne selv, som for elevene for at TIL-dagen skal oppleves så fin som mulig.

Videre fortelle Anne om Sara, og hva en slik ramme har å si for henne:

Hun er jo ikke noen fan av regler. Så hun ser jo helst at det ikke er andre som bestemmer. Så det at det er hun som får bestemme, og at hun egentlig bare

forholder seg til de ytre rammene (...), så tror jeg at strukturen, det å kunne hoppe imellom, kunne gi seg selv pauser, det å liksom kunne prioritere selv og velge selv, er veldig fint for hennes del. (Anne)

Da atferdsutfordringene til Sara hovedsakelig kan relateres til konsentrasjon, som gjør at hun blir urolig og uoppmerksom, kan regler og krav i en ordinær skolehverdag virke utfordrende. Ut fra Anne sin erfaring passer de endrede rammene derfor godt for Sara. Samtidig fører den endrede strukturen til noen utfordringer for henne:

Hun trenger struktur på dagen. Så det at strukturen er annerledes og at det ikke er så lærerstyrt gjør jo at hun sliter med å hente seg inn igjen og konsentrere seg om en ting. (Anne)

Selv om TIL-modellen legger opp til faste rammer, mener Anne at mangelen på styring utenfra er utfordrende for Sara. Sitatet understreker at når den kjente strukturen tas bort, blir det å gjenvinne konsentrasjonen vanskeligere, når Sara først har mistet den. Dette fører også til at hun lettere blir distraheret av alt som foregår rundt seg.

5. Oppsummering og drøfting

Formålet med denne studie var å beskrive en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav, og hennes lærer sine erfaringer mer økt selvbestemmelse, innenfor rammen av TIL-modellen. Studiens problemstilling var som kjent: *Hvilke erfaringer har en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav og hennes lærer- med økt selvbestemmelser i læringsaktiviteter?* I dette kapitlet har jeg valgt å erstatte navnene til informantene Anne og Sara, med «lærer» og «elev». Dette er gjort bevisst for å få fokus over på drøftingen av Anne og Sara sine unike erfaringer- i lys av teori og annen relevant forskning. For selv om funnene i denne studien ikke kan generaliseres til å gjelde andre elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav, kan de likevel vise seg verdifulle i form av å bringe ny innsikt til feltet.

I dette kapitlet vil jeg først gi en oppsummering av hovedfunnene fra empirikapitlet, da disse funnene er viktig for å svare på studiens problemstilling. Videre vil jeg drøfte studiens hovedfunn mer overordnet, i lys av studiens teorigrunnlag, samt noe ny teori som omhandler klasseledelse, samt tanker rundt «Health promoting schools» i forbindelse med FoL. Jeg vil også vise hvordan de ulike funnene henge sammen- og påvirker hverandre. Avslutningsvis vil jeg komme med en oppsummerende refleksjon på problemstillingen.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

5.1.1 TIL-dagen er en fin dag

I empirien får vi vite hva som kjennetegner en typisk TIL-dag i den aktuelle klassen. Læreren forteller videre om mulighetene TIL-modellen gir for bedre tilpasset opplæring. Eleven ser på selvbestemmelse som en *rett* alle har- noe som gir mening stilt ovenfor SDT, som viser til at selvbestemmelse blir sett på som et grunnleggende psykologisk behov (Deci & Ryan, 2017). Lærerens intensjon om at TIL-dagen skal bidra til "økt selvstendighet og modning" synes i stor grad å gjøre seg gjeldende, da elevens umiddelbare tanker er at det å 'bestemme selv' er det som verdsettes mest på TIL-dagen. Eleven opplever altså høy grad av selvbestemmelse denne dagen. Erfaringen er at selvbestemmelse gir positive følelser, og er dermed et aktuelt tema innenfor FoL som tverrfaglig tema i Kunnskapsløftet 2020.

5.1.2 Om å streve litt med konsentrasjonen

Utfordringen eleven har med konsentrasjon trer i empirien fram som en begrensning for at eleven oppnår ensidig positive erfaringer med selvbestemmelse. Empirien viser at eleven i studien er godt kjent med egne utfordringer. Hun gjør det klart at egne tanker fører til konsentrasjonsutfordringene. Samtidig nevner hun aspekter i miljøet på TIL-dagen som hun ikke uten videre kan kontrollere, og at dette oppleves utfordrende med tanke på konsentrasjonen. Som skrevet i teorikapittelet kan man ikke se atferden uavhengig av individet og heller ikke individet uavhengig av miljøet (Nielsen & Hertz, 2014).

Læreren på sin side nevner ikke konsentrasjonen til eleven som et stort problem på TIL-dagen. Med tanke på at elevenes utfordringer alltid må forstås i lys av den konteksten de befinner seg i, kan man undre seg om TIL-dag og økt selvbestemmelse - som kontekst - gjør at konsentrasjonsutfordringene til eleven ikke blir like synlig for omgivelsene. I så fall kan vi se for oss at dette kan være både heldig og uheldig for eleven, i form av mindre stigmatisering på den ene siden eller i form av usynliggjøring og individualisering av elevens utfordringer på den andre siden.

5.1.3 Om å selv velge hva man holder på med

Empirien viser at det er mange valg og prioriteringer som blir gjort på TIL-dagen. For eleven oppleves det å ta valg positivt fordi hun selv får mulighet til å ivareta egne behov. Men økte valgmuligheter oppleves også utfordrende, med tanke på at eleven uttrykker usikkerhet rundt valg som skal tas- fordi det er fristende å ta bare lystbetonte valg. Dette er funn som er i tråd med Uthus (2020) sin forskning, der hun skriver at elevene setter pris på å kunne ta egne valg, men at dette ikke nødvendigvis oppleves enkelt. Ut fra at evnen til selvbestemmelse er en kompetanse som må øves opp (Uthus, 2017),

viser læreren til at eleven ofte tar gode valg, og at eleven gradvis også utvikler dene evnen til å ta gode valg.

5.1.4 Om å ha et ekstra gir når man selv styrer skuta

Elevens motivasjon innenfor rammen av TIL-modellen står fram som sentralt i studiens empiri. Det *ekstra giret* læreren erfarer at eleven får denne dagen forklares i økt selvbestemmelse og en følelse av å styre selv. Ut fra SDT vet vi at når de tre grunnleggende psykologiske behovene er tilfredsstilt fører dette til økt indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Dette kan tolkes dithen at eleven opplever økt indre motivasjon som en følge av økt mulighet til selvbestemmelse; men også som følge av at behovet for tilhørighet og kompetanse er dekket.

Funn i studien viser videre at eleven har en egen- for henne adekvat- strategi når hun bestemmer rekkefølge på oppgaver og pauser, som et forsøk i å holde på motivasjon og konsentrasjon utover dagen. Hun gjør først det lystbetonte, for så å gjøre det som er minst motiverende på slutten, der motivasjonen på slutten handler om å nå målet om å bli ferdig med hele arbeidsplanen.

5.1.5 Om å ha en lærer som forstår deg når du trenger hjelp

Behovet for støtte er et gjennomgående funn på tvers av kategoriene i studien, da eleven stadig utfordres i møtet med økt selvbestemmelse. Støtte utpeker seg som det viktigste aspektet i å legge til rette for positive erfaringer med økt selvbestemmelse for en elev som utfordres i møte med skolens regler og krav - og viser at læreren er en viktig brikke i dette arbeidet. Både læreren og eleven erfarer at en god- og trygg relasjon er av stor betydning. Det kommer fram at både emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2013, 2017) er viktig for at eleven skal få positive opplevelser med økt selvbestemmelse. Relasjonen blir da en trygghet som gjør at hun tør å ta valg, selv om dette oppleves utfordrende.

5.1.6 Om å trenge struktur på dagen

I studiens empiri trer det fram at den organisatoriske strukturen på TIL-dagen er forskjellig fra det elevene er vant med på en ordinær skoledag. Det er denne strukturen som gjør det mulig å gi elevene økt selvbestemmelse og mer frihet denne dagen. Læreren understreker at tydelige rammer og forventninger er viktig for elevene når de skal få erfaringer med selvbestemmelse. Hun understreker at strukturen passer bra for eleven, fordi hun da kan hoppe litt mellom oppgavene, og prioritere ut fra egne behov. En utfordring her er at det blir vanskelig for eleven å konsentrere seg om en ting av gangen. Som en følge av endrede rammer, oppleves læreren som mer tilgjengelig for

elevene. Dette kan forstås som at læreren går ut av sin tradisjonelle undervisningsrolle og får en veiledningsrolle overfor elevene denne dagen (Skaalvik & Skaalvik., 2018).

Ordet *kaos* er et ord læreren bruker når hun forteller om egne tanker rundt å gi elevene økt selvbestemmelse- hvis reglene og forventningene ikke er tydelige nok. I teorien blir kaos sett på som det motsatte av struktur (Jang et al., 2010). Men til forskjell fra dette, er det *følelsen* av kaos læreren beskriver, og følelsen av at det å gi mer kontroll til elevene svekker hennes egen opplevelse av indre kontroll.

5.2 Drøfting av hovedfunn

5.2.1 Selvbestemmelse som tilnærming til Folkehelse og livsmestring i skolen

Elevenes og lærerens erfaringer i denne studien illustrerer hvordan økt selvbestemmelse bidrar til positive følelser og merkes som et grunnleggende psykologisk behov for eleven. SDT understreker at tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene- med selvbestemmelse i spissen- legger et grunnlag for god psykisk helse (Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelse kan på dette grunnlaget antas å gi en helsegevinst for eleven i studien. At selvbestemmelse virker positivt på elevenes psykiske helse gir mening i lys av FoL, som et tverrfaglig tema implementert i KL20. Implementeringen av dette viktige temaet i skolen har vært - og er fortsatt oppe til debatt, noe som tyder på at det ikke er lagt klare føringer for hvordan skolen og lærerne skal jobbe med dette temaet.

Madsen (2020) har i sin bok kritisert innføringen av FoL i KL20, da det blir gitt lite føringer for hvordan temaet faktisk skal jobbes med. Han er redd for at utfallet blir at skoler innfører såkalte psykologiske selvhjelpsprogram, som at elevene i skolen nå også skal lære å mestre sin egen psykiske helse - og at dette går seg utover de mest sårbare elevene. I tråd med Madsens (2020) tanker, må ikke det å beherske selvbestemmelse- og ta ansvarlige livsvalg, bli et enda et element elevene må mestre for å lykkes i skolen og i livet. For elever som allerede opplever utfordringer i møtet med skolen, vil det å være 'sin egen lykkes smed' kunne virke ekstra uheldig for deres psykiske helse. Til forskjell fra Madsen (2020) har Uthus (2020a) tatt til ordet for at elever er tjent med å kunne ta grep i eget liv på en måte som gir god helse og livsmestring, da det å håndtere livets opp- og nedture er en naturlig del av det å være menneske. Selvbestemmelse kan, i denne sammenhengen, sees på som en ny mulighet for elever med konsentrasjonsutfordringer, der elevene selv kan ta valg som påvirker konsentrasjonen på en positiv måte- som derav gir bedre psykisk helse. Balansegangen mellom å gi elevene ansvar for egen psykiske helse på den ene side, og gi redskaper og kompetanser til å møte utfordringer på den andre siden kan være vanskelig. Skolen må ikke gi elevene følelsen av at de selv må håndtere egne utfordringer, og stå ansvarlig for å lykkes. Samtidig må skolen ruste elevene til livet ved å gi viktig kompetanse i møte med utfordringene de har- derav kompetanse til selvbestemmelse.

I tråd med dette understreker Uthus (2020a) at fokuset på elevens helse *også* må være et kollektivt ansvar. Ut fra dette skriver hun om det opplevde prestasjonspresset i

skolen, og at årsaken til at mange unge i dag rapporterer dårlig psykisk helse blant annet kan forklares i at skolen er en arena med stort press på å lykkes. For å bidra positivt til elevenes psykiske helse, må det også gjøres noe med systemet. For uten at skolen selv tar grep for at, for eksempel prestasjonspresset skal oppleves mindre, klarer heller ikke den enkelte å ta i bruk egne ferdigheter på det individuelle plan for å fremme egen psykisk helse. Ser man på selvbestemmelse i dette systemperspektivet, kan økt selvbestemmelse sees på som en måte legger til rette for et helsefremmende læringsmiljø der omgivelsene i seg selv virker helsefremmende. Tanken om at skolen skal være helsefremmende, springer ut fra betegnelsen «Health- promoting schools» (Gluggenberg, 2021), med bakgrunn i at WHO (1986) understreker «health is created and lived by people within the settings of their everyday life». Altså skapes helse av erfaringer og opplevelser i hverdagen. Barn og unge oppholder seg i skolen store deler av barne- og ungdomstiden, og skolens er derfor en viktig arena for å gi elever gode erfaringer med sin egen helse. Gluggenberg (2021) understreker at skolen må bli et sted der det er godt å være. I forhold til eleven i denne studien, gir en skoledag med økt selvbestemmelse henne positive opplevelser med egen helse, med da altså uten at helse er et «tema» hun lærer opp i. Uten at skolen som system legger et grunnlag for god psykisk helse, kan man heller ikke forvente at elever generelt skal klare å hantes med sin egen, individuelle psykiske helse, spesielt når de, som eleven i denne studien, opplever skolen som utfordrende.

Selvbestemmelse i læringsaktiviteter kan altså brukes både som en måte å skape et helsefremmende læringsmiljø, og for å gi elever kompetanse til å selv kunne ta "ansvarlige livsvalg"- som understreket i LK20 (KD, 2020, 2.5.1, s. 12). At selvbestemmelse gir helsefremmende effekter både på individ- og systemnivå virker positivt for eleven i studien ved at hun opplever en helsegevinst ved å komme på skolen denne dagen- til tross for konsentrasjonsutfordringene hun møter. I tillegg tilegner hun seg en kompetanse til å ta gode valg som kommer godt med i skolen- og i livet.

5.2.2 Selvbestemmelse- et tveegget sverd for en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav

5.2.2.1 Hvem eier konsentrasjonsutfordringen- individet eller systemet?

I empirien reflekterer eleven rundt årsaken til egne utfordringer på TIL-dagen, med tanke på konsentrasjon. Hun nevner seg selv og 'tankene sine' som hovedgrunn, men ser samtidig på miljøet rundt som en medvirkende årsak til at hun ikke klarer å konsentrere seg. Hennes forståelse av egne utfordringer kan sees på i et systemperspektiv, forklart som et misforhold mellom reglene og kravene omgivelsene gir og elevens kompetanse (Nordahl et al., 2005). At eleven klarer å beskrive, og sette ord på egne konsentrasjonsutfordringer viser at hun har evne til selvrefleksjon. Dette er en viktig egenskap innenfor å være agent i eget liv (Bandura, 2006; C. Skaalvik & Skaalvik, 2020a)- og gjør det jo mulig for eleven å ta gode valg fordi hun kjenner seg selv og sine utfordringer godt.

Men, selv om eleven viser evne til selvrefleksjon kring egne konsentrasjonsutfordringer, er det bekymringsverdig at eleven tillegger seg selv størsteparten av ansvaret for disse utfordringene. I tråd med individperspektivet, blir utfordringer forstått som nettopp en egenskap eller forutsetning hos individet (Nordahl, 2018). Ja, konsentrasjonsutfordringer er en egenskap ved eleven, men ikke en egenskap hun selv står ansvarlig for, heller ikke en egenskap miljøet rundt ikke kan gjøre til det bedre. I lys av at individperspektivet alene ikke kan forklares som årsak til noens atferdsutfordringer (Sollesnes, 2018), er det viktig at eleven i studien gjøres kjent med- og erfarer at ansvaret ligger i miljøet rundt henne: at utfordringene oppstår som en følge av at omgivelsene ikke er godt nok tilpasset henne. Læreren må som en følge av dette gå i dialog og tilrettelegge slik at eleven opplever å mestre utfordringen hun har med konsentrasjon, da det er alltid noe miljøet rundt kan gjøre for at utfordringene skal oppleves mindre belastende.

Et interessant funn i denne studien er at konsentrasjonsutfordringen som eleven opplever kan bli "usynlig" innenfor TIL-modellens vektlegging av økt selvbestemmelse for elevene. Dette kan begrunnes i at læreren bevisst gir lite oppmerksomhet til vansken eleven har i intervjuet, er ment positivt på den måten at eleven ikke skal stigmatiseres som følge av denne utfordringen. Til tross for dette opplever altså eleven selv utfordringen som høyst reell. Som nevnt i teorien er kjennetegnene på konsentrasjonsutfordringer nettopp å ha utfordringer ved å skule organiserer oppgaver, jobbe selv uten å bli distraheret og jobbe med en ting av gangen (Helsedirektoratet, 2020). Jeg vil påstå at økt selvbestemmelse stiller større krav til nettopp konsentrasjon hos elever i forhold til en ordinær skoledag, blant annet ved at elevene gis økt ansvar, skal organisere dagen selv, skal være selvdrevet over lengre tid, og at den ytre kontrollen de er vant med blir mindre. Læreren har mindre oversikt over elevene denne dagen, i tråd med at de styrer og bestemmer selv, jobber med ulike ting til ulik tid og tar pauser ved behov. Det kan være vanskelig for lærere å avgjøre om, som eksempel, elevenes lange pauser, manglende framdrift eller uhensiktsmessige valg er som en følge av vanskelige oppgaver, kjedsomhet eller som et forsøk på å mestre ulike utfordringer de opplever.

Med tanke på at atferdsutfordringer blir forstått som subjektive og kontekstuelle (Ogden, 1998, 2015; Sollesnes, 2018) er det ikke gitt at denne elevens opplevde konsentrasjonsutfordringer i en kontekst skaper utfordringer i en annen kontekst. Når det på dager med økt selvbestemmelse legges et stort ansvar på elevens selvstendighet og økte ansvar, gjør dette tilsynelatende at læreren i mindre grad merker elevens utfordringer. Derav kan også det manglende fokuset på elevens konsentrasjonsutfordringer denne dagen forklares. På den andre siden kan læreren bevisst velge å ikke innta et vanskefokus, men heller se på eleven i et ressurs- og mulighetsfokus. Et slikt fokus kan, paradoksalt nok, bidra til en tildekking, usynliggjøring og individualisering av elevens utfordringer. I forbindelse med Løhre et. al (2021) sin forskning på elever med konsentrasjonsutfordringer, viser denne at utfordringene i seg selv kan påvirke elevenes psykiske helse og føre til frustrasjon eller følelsen av tristhet. I forhold til at elever er eksperter på egne utfordringer (Barneombudet, 2017), er det viktig at elevenes stemme blir hørt, og at elevene selv får mulighet til å påvirke egen skolehverdag i tråd med egne behov og egne utfordringer.

5.2.2.2 Selvbestemmelse i spennet mellom frihet og ansvar

Ved økt selvbestemmelse, gis eleven mange valg og stor frihet utover det hun har på en ordinær skoledag. Eleven opplever det å ta valg som positivt, og at dette fyller behovet hun selv føler på om å få bestemme selv. Dette er i tråd med det Ryan & Deci (2017) skriver om at alle har et indre psykologisk behov om å føle selvbestemmelse. Med bakgrunn i konsentrasjonsutfordringene hun opplever har hun en frihet og derav økte muligheter til å påvirke og tilpasse dagen etter hvordan hun opplever sin egen konsentrasjon og motivasjon. Dette viser seg å både være en fordel og et stort ansvar for eleven.

Når eleven skal ta valg, beskriver hun en strategi som går ut på å ta det enkleste først og det hun føler er vanskeligst mot slutten. Dette begrunnes i at hun opplever å bli umotivert- og derav ukonsentrert av oppgaver hun ikke liker. Hun nevner også at pausene tas litt etterhvert som dagen går. I forhold til Løhre et. al (2021) sin forskning på elever med konsentrasjonsutfordringer, kom det der fram at elevene opplevde større konsentrasjonsutfordringer når oppgavene var vanskelige eller lite motiverende. Det samme ser altså ut til å gjelde for eleven i denne studien. Strategien om å ta det hun synes er enkelt først, for så å ta det vanskelige på slutten, samt valgene og handlingene som følger kan sies å være autonom selvregulering. Hun regulerer seg selv ut fra opplevelsen av fri vilje og at hun har et valg (Reeve et al., 2008). Eleven regulerer dermed seg selv og sine handlinger i takt med seg selv og med hensyn til egne behov og læreforutsetninger (Uthus, 2020a). Som utenforstående kan man fort tenke at denne strategien ikke er ideell, og et tegn på manglende selvregulering da det kan virke u hensiktsmessig å alltid stå igjen med det vanskeligste til slutt. Men, som både læreren og eleven beskriver, så er dette noe som fungerer for eleven med tanke på egne utfordringer! Barnes et al. (2013) fant at elever med atferdsutfordringer ofte har særlige problemer med selvregulering. Dette ser altså ikke sil å gjelde for eleven i denne studien. Men, til tross for en tilsynelatende godt utviklet selvregulering, kommer det fram at eleven sjelden når målet hun har om å bli ferdig med hele arbeidsplanen. Spørsmålet blir da om både læreren og eleven har lave forventninger til elevens måloppnåelse denne dagen, jf. Barneombudets rapport fra 2017 som viser at lavere forventninger til elever med særskilte behov ofte er tilfellet.

At eleven sjeldent blir ferdig med hele arbeidsplanen tyder på strategien hennes denne dagen ikke fungerer optimalt. Dette viser at det er en hårfin balansegang mellom at det å ta egne valg skal oppleves positivt og at det oppstår negative følelser- som en følge av at hun opplever å ikke nå målet om å bli ferdig, da at det å ikke nå egne mål kan begrunnes i egne valg. Eleven nevner også en usikkerhet rundt å ta valg, som viser at økte valgmuligheter ikke alltid oppleves positivt. Selv om eleven liker å ta valg er det altså ikke gitt at disse følelsene er de dominerende i det lange løp.

For at elever skal ha mulighet til å leve et så godt liv som mulig, er følelsen av å være agent i eget liv en viktig forutsetning. De fire kjennetegnene på å kunne oppleve seg selv som agent i eget liv er, som nevnt i teorikapittelet, intensjonalitet, planlegging, selvregulering og selvutvurdering (Bandura, 2006, C. Skaalvik & Skaalvik, 2020a). I forhold til eleven i studien, viser hun evne til å sette seg mål- som er å bli ferdig med TIL-planen. Videre planlegger hun hvordan målet skal nås- ved å angi rekkefølge på oppgavene og når hun ønsker å ta pause. Hun gjennomfører deretter oppgavene etter

beste evne ut fra konsentrasjon og motivasjon, der hun starter med det mest lystbetonte, for så å ta det hun synes er vanskelig til slutt. Dette viser at eleven har evne til selvregulering, og å kontrollere egne handlinger ut fra det som er planlagt. Problemet oppstår når dagen- og derav handlingene, er gjennomført, og eleven opplever å ikke nå målet hun satte seg om å bli ferdig. Eleven trenger derfor støtte til selvutbedring. I prinsippet er selvutbedring en del av TIL-modellens oppbygging (1988, 1996, 2018), men som en følge av at eleven virker å bruke sin valgte strategi fast, trengs det mer støtte utover der TIL-modellen i seg selv legger opp til. Slik trer det frem at lærerens rolle og praksis i form av autonomistøtte blir avgjørende om en elev med konsentrasjonsutfordringer skal erfare å innta rollen som aktør i egen skolehverdag. Mer om dette i kommende avsnitt.

5.2.3 Selvbestemmelsens glemte relasjonelle dimensjon?

Som vist til i studiens teorigrunnlag vektlegger SDT lærerens rolle og praksis som avgjørende for at elever skal kunne bestemme selv i læringsaktiviteter i skolen. En lærer som er autonomistøttende, gir elevene bedre grunnlag for å oppleve de tre grunnleggende psykologiske behovene som tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2017). I denne studien har det vist seg at også en elev som utfordres i møte med skolens regler og krav verdsetter muligheten til å ta egne valg. Samtidig viste det seg at eleven trenger støtte til å reflektere over de erfaringene hun har gjort seg som en følge av ulike valg. Lærerens støtte kan med andre ord omhandle samtale rundt ulike aspekter knyttet til dette. Som eksempel: *Hvorfor velge det som er mest lystbetont først? Hvor lett eller vanskelig synes du læringsarbeidet var i dag? Var det for mye, for lite eller passe å gjøre? Hva om du snur på det?* Slike type spørsmål, ut fra en samtale med læreren, vil få eleven til å reflektere rundt strategien og valgene hun har lagt til grunn, uten at læreren oppleves kontrollerende (Reeve, 2009). I neste omgang kan denne lærerstøtten føre til at eleven prøver nye strategier for hvordan hun kan nå målet- og regulere handlingene sine deretter. Hun vil da erfare at annen rekkefølge på oppgaver og pauser *kan* påvirke både motivasjon og konsentrasjon positivt, som gir henne større sjanse til å nå målet sitt. Som belyst i teoridelen, tilfredsstiller ikke valg som ikke er ansvarlige, behovet for selvbestemmelse (Uthus, 2020a). Dette vil da heller ikke føre til positive følelser. For at eleven skal lære å ta gode ansvarlige valg i læringsaktiviteten, og slik få en reell opplevelse av å styre selv og være agent i eget liv (til det bedre for seg selv og andre) så vil altså eleven ha behov for systematisk lærerstøtte på dette området.

Hvis vi nå ser på nytt på lærerens rolle ovenfor eleven, og det som utspiller seg mellom dem i den dialogen som følger av lærerens spørsmål om elevens valg og mulige alternative valg, så trer det frem at selvbestemmelse for eleven har en opplagt og sterk relasjonell dimensjon. En god og trygg relasjon mellom elev og lærer kommer i denne studien fram som et avgjørende aspekt for eleven sin opplevelse- og utvikling av selvbestemmelse. Pianta et al. (2012) skriver et lærer-elev relasjonen trolig er den enkeltkomponenter som har størst betydning for elevers utvikling i skolen- både på kort og lang sikt. I denne studien blir en god relasjon beskrevet som viktig for elevens trygghet til å ta valg, og lærerens evne til å gi adekvat støtte. For sårbare elever utgjør en trygg relasjon hele forskjellen (Sabol & Pianta, 2012). For elever som opplever

utfordringer i møtet med skolens regler og krav kan det derfor tenkes at en god relasjon er *ekstra* viktig. Dette er fordi de, utover støtte til å øke sin kompetanse på selvbestemmelse, også trenger at denne støtten er godt tilpasset deres individuelle utfordringer, samt sin nåværende kompetanse og utviklingspotensial- noe eleven i studien er et eksempel på.

For henne fremstår den emosjonelle støtten som den viktigste, og kan sees i sammenheng med en større norsk studie som sier at den emosjonelle støtten er av stor betydning for atferd og trivsel i klasserommet (Bru et al., 2002). Emosjonell støtte er viktig for å få eleven til å *tørre* å ta valg hun er usikker på, og for å oppleve forståelse og aksept rundt konsentrasjonsutfordringene som ofte oppstår i lærings situasjonen. Instrumentell støtte er viktig for eleven når hun trenger hjelp til å ta gode valg og reflektere rundt valgene. Denne type støtte gir også en trygghet ved at eleven får støtte til oppgavene når valget resulterer i utfordrende oppgaver.

Federici & Skaalvik (2013; 2017) kobler opplevelse av emosjonell støtte til behovet for tilhørighet, og opplevelsen av instrumentell støtte til behovet for kompetanse, innenfor SDT. Det viser seg altså at en forutsetning for gode erfaringer og utvikling av selvbestemmelse er at eleven også får støtte til å tilfredsstillte behovene for tilhørighet og kompetanse. Hun trenger å føle tilhørighet ved at læreren viser at hun er viktig, for å oppleve å få den støtten hun trenger. Opplevelse av kompetanse trengs for å oppleve at hun mestrer omgivelsene- klare å velge selv, og derav utholdenhet så hun klarer å gjennomføre de oppgavene hun har valgt. Dette fører videre til opplevelsen av å mestre selvbestemmelse, og at behovet for selvbestemmelse skal være lettere å få tilfredsstillt.

I tråd med at begrepet selvbestemmelse er hentet ut fra SDT, er det naturlig å se på hva denne teorien sier- og vektlegger når det kommer til å støtte til selvbestemmelse. Fokuset på støtte innenfor teorien er, som nevnt i teorikapittelet, omtalt som autonomistøtte (Ryan & Deci, 2017; Reeve, 2009). Lærerens motivasjonsstil- altså om læreren er autonomistøttende eller kontrollerende blir sett på som den viktigste faktoren for å engasjere og motivere elevene (Ryan & Deci, 2017). En elev som opplever læreren som autonomistøttende, får i større grad tilfredsstillt behovet for selvbestemmelse, i tillegg til at mer positive følelser, bedre utholdenhet, forståelse og indre motivasjon ofte gjør seg gjeldende (Reeve & Jang, 2006). Dette ser også ut til å gjelde for eleven i denne studien, da både motivasjon og de positive følelsene oppleves bedre. Å være autonomistøttende, innebærer i store trekk at læreren legger til rette for at elevene kan bestemme selv, og være selvstyrt. Videre gir en autonomistøttende lærer oppmuntring og ros, og hjelper elevene videre når de står fast (Reeve, 2009). Slik autonomistøtte blir beskrevet av Reeve (2009) kan man finne spor av emosjonell og instrumentell støtte her.

Tatt i betraktning studiens funn rundt viktigheten av relasjoner, samt forskning på verdien av en god relasjon for elever generelt (Pianta et al., 2012) og elever som blir utfordret spesielt (Sabol & Pianta, 2012) er det grunn til å stille spørsmålet ved om nettopp den relasjonelle dimensjonen ved selvbestemmelse for elever er tilstrekkelig vektlagt i SDT. Reeve (2006) og Reeve & Jang (2006) som har forsket på autonomistøtte i undervisning, ser på elevens motivasjon, engasjement og suksess i skolen som et samspill mellom lærer og elev. Videre skriver han at når 'interaksjonen' fungerer, fungerer læreren som både som en guide og en støtte for eleven. Ut fra autonomistøtte er altså interaksjonen mellom lærer og elev viktig i forhold til hvilken motivasjonsstil som

blir gjeldende. Det kan tenkes at forskerne her sikter til relasjonen, men unnlater videre å snakke om hvorfor dette bidrar positivt, eller utdype videre hva de legger i dette. De ser på møtet i et «her- og- nå»-perspektiv, og beskriver hva læreren kan gjøre for å støtte eleven. Det skrives derimot lite om elevens rolle, og relasjonen som mest sannsynlig ligger til grunn mellom lærer og elev for at eleven skal oppleve et autonomistøttende læringsmiljø. Heller ikke Ryan & Deci (2000; 2017) ser ut til å ha tatt høyde for relasjonens betydning når det gjelder å støtte elevene, utover at det må være en interaksjon mellom lærer og elev for å gi støtte. En lærer og en elev kan samhandle og blir påvirket av hverandre uavhengig av relasjonen de har til hverandre. Det som er avgjørende er når interaksjonen skjer over tid, og utvikler seg til en relasjon (Vernepleieboken, 2015).

Elevens relasjon til læreren vil påvirke elevens opplevelse av støtten som gis, og kun eleven kan bestemme om støtten som blir gitt er den støtten hun trenger for å utvikle seg. Uten en god relasjon til læreren ville ikke eleven i denne studien fått den støtten hun trengte til å utvikle sin kompetansen til selvbestemmelse. Og kanskje trer dette frem og blir så klart også fordi studien omhandler en elev som utfordres i møte med skolens regler og krav? Drugli (2012) skriver at studier gjennom flere år viser at elever som opplever atferdsutfordringer ofte har en negativ relasjon med sine lærere. Når lærere gir økt selvbestemmelse til elever som blir utfordret kan det relasjonelle aspektet bli ekstra viktig for hvordan økt selvbestemmelse erfares av disse elevene.

Til tross for at SDT er en godt utviklet teori, og det foreligger mye forskning på hvordan selvbestemmelse kan utvikles hos elevene form av autonomistøtte og de positive følgene dette får (jf. Reeve (2009) sin metaanalyse), kan det altså se ut til at det er behov for utdypende innsikt i hvordan selvbestemmelse kan utvikles og oppleves positivt for eleven i studien- og andre elever med ulike utfordringer- i kraft av en god og trygg relasjon til læreren. Hvis det for eleven i denne studien ikke hadde ligget en trygg relasjon i bunnen, i møtet med økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter, ville trolig flere av de positive erfaringene hun sitter på, uteblitt. De utfordrende aspektene hun møter ville ikke bli møtt på en adekvat måte, og økt selvbestemmelse kunne blitt opplevd mer som en byrde og en utfordring, enn som en positivt aspekt i læringsaktiviteten. Etter min mening mangler SDT en relasjonell dimensjon.

5.2.4 Elevenes selvbestemmelse i skolen- hvordan ser morgendagens lærerrolle ut?

Struktur viser seg å være viktig for at eleven og læreren i studien skal få positive opplevelse med økt selvbestemmelse, noe også Jang et. al (2010) fant i sin forskning. Innenfor rammen av TIL-modellen har skoledagen en annen struktur enn på en ordinær skoledag. I seg selv gir TIL-modellen, som studiens kontekst, en fast struktur og god oversikt for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 1988 ;1996; 2018). Utover strukturen TIL-dagen gir, er det læreren, som klassens leder og på bakgrunn av sin autoritet, som må formidle mer generelle rammer og forventninger som gjelder disse dagene. Og dette er noe som læreren som har gitt sin stemme til denne studien beskriver at hun gjør. Erfaringen som både læreren og eleven sitter igjen med er at denne nye strukturen

oppleves positivt for eleven, til tross for at en slik ny struktur kan gjøre det vanskeligere for eleven å konsentrere seg om en ting av gangen. Vi ser her en viktig forbindelse mellom elevens egne beskrivelser av konsentrasjonsutfordringer, og hvordan en gitt organisatorisk struktur kan påvirke elevens utfordringer med konsentrasjon positivt eller negativt.

En fordel som kommer fram med den endrede strukturen på TIL-dagen, er at læreren får mer tid til elevveiledning. Dette gjør det mulig for læreren å i større grad støtte hver enkelt når de skal ta egne valg, og gi den støtten hver og en trenger. For eleven i studien er dette kanskje ekstra viktig i lys av at konsentrasjonen hennes blir ekstra utfordret når de vante rammene og reglene i læringsaktiviteter endres. Eleven trenger ekstra støtte disse dagene, noe som er mulig å imøtekomme fordi strukturen gir læreren mer tid til å veilede hver enkelt.

Men, selv om strukturen som gis oppleves positivt for eleven, bruker læreren ord som 'kaos' og 'løssluppet' når hun selv beskriver sine erfaringer med å gi elevene sine mer selvbestemmelse. Teori om klasseledelse var ikke nevnt i studiens teorikapittel, men synes å bli relevant ut fra erfaringen til læreren. E. M. Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver den tradisjonelle klasselederen som en person som har klare regler og forventninger, styrer elevenes atferd, og legger til rette for gode forhold i klasserommet. Situasjonen er den, at den tradisjonelle lærerrollen bærer preg av at læreren *skal* ha kontroll, både når det gjelder atferd, bråk og uro, i tillegg til å ha en viss kontroll over elevenes læring. Når læringsaktiviteten legger opp til mer selvstendig elevarbeid, og gjør så læreren får en veilederrolle og derav mindre kontroll, er det forståelig at læreren kan oppleve implementering av økt selvbestemmelse til elevene som nettopp løssluppet og kaotisk. E. M. Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver videre at dette synet på klasseledelse blir for snevert, og at klasseledelse *også* handler om å legge til rette for å ivareta sentrale pedagogiske prinsipper i selve undervisningen. Slik sett er prinsippet om struktur og oversikt for elevene ivaretatt med TIL-modellen (E. M. Skaalvik & Skaalvik, 1988; 1996; 2018). I tråd med at begrepet kaos blir brukt om det motsatte av struktur i SDT (Jang et al., 2010), er det ikke et slikt kaos læreren sikter til, men heller hennes følelse av å miste kontrollen hun er vant med å ha i lærings situasjoner.

Uthus (2020b) skriver i sin studie, at det med økt selvbestemmelse i skolen blir snakk om en tillit *fra* læreren *til* elevene, for at elevene skal få utøvd potensialet de har for selvbestemmelse. Dette står i kontrast til den pedagogiske tradisjonen som ligger i å snakke om tillit *til* læreren (s. 197). Ut fra lærerens tanker om at det *kan oppleves litt som kaos*, blir hennes tillit til elevene denne dagen ekstra viktig. Elevene er avhengig av at læreren har tro på at de kan klare å være litt selvdrevne, uten lærerne selv har den kontrollen de er vant med å ha. Hvis læreren- til tross for et ønske om å være autonomistøttende, blir kontrollerende, er det lærerens innstilling og ikke rammene rundt som må endres. Fordi studien viser at rammene som ligger i TIL-dagen fungerer for eleven slik den er! Reeve (2009) skriver i sin studie at en vanlig årsak til at lærere holder på en kontrollerende stil er at de ser på det som deres rolle å ha kontroll. Samtidig ser også mange på de på det som deres ansvar at elevene lærer og utvikler seg.

Jeg ønsker å understreke at læreren i denne studien må få ha sine egne tanker om at det kan oppstå litt kaos- og alle som har jobbet i skolen kjenner igjen behovet for å ha kontroll i enhver situasjon. Læreren klarer å gi elevene både struktur og støtte som

fremmer elevens selvbestemmelse- på en måte som oppleves positivt for eleven. Utover dette, viser denne studien at framtidens lærere i møtet med økt selvbestemmelse, må vite at det *kan* oppleves som kaos når elevene får mer frihet. Samtidig er det viktig at strukturen er tydelig og at lærerne har tillit til elevenes potensiale for selvbestemmelse. Generelt er det viktig at lærerens manglende følelse av kontroll og frykt for kaos ikke blir til noe hinder for å gi elevene erfaring med selvbestemmelse. Med tanke på elevenes beste, må dette trumfe lærernes behov- og at det er positivt for elever å oppleve økt selvbestemmelse, jf. Ryan & Deci, 2000; 2017, Reeve, 2006; Uthus, 2020b. Spørsmålet som gjenstår er om det trengs modeller som TIL-modellen til at lærerne skal kunne gi elevene erfaring med økt selvbestemmelse. Her er det ingen fasitsvar, og metodene er mange. Men, i denne studien gir TIL-modellen en trygghet og en ramme som er viktig for både læreren og eleven i møtet med økt selvbestemmelse.

5. 6 Oppsummerende refleksjon

I denne studien har vi fått innsikt i erfaringer en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav og hennes lærer har med selvbestemmelse i læringsaktiviteter. Studien viser at eleven generelt verdsetter- og drar nytte av økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter. Hun opplever økt motivasjon, både indre motivasjon og økt ytre motivasjon, noe som må betraktes som et særdeles interessant funn stilt opp mot forskning som viser til at elever i norsk skole generelt opplever en motivasjonssvikt (Bakken, 2020, E.M. Skaalvik & Skaalvik, 2011). Funnet i denne studien viser til en elev som generelt opplever mer glede som følge av å få bestemme selv, noe som viser at også elevens psykiske helse blir positivt påvirket ved at behovet for selvbestemmelse blir tilfredsstillende (Deci & Ryan, 2000). Dette viser, ut fra perspektivet til FoL, at selvbestemmelse fungerer både for å gi eleven erfaring med egen psykisk helse, i tillegg til at hun får en økt kompetanse til å ta "ansvarlige livsvalg" som kommer godt med i livet generelt.

Å fungere som agent i eget liv er et potensiale og en motivasjon alle elever er i besittelse av (Bandura, 2006, C. Skaalvik & Skaalvik, 2020b), også eleven som denne studien omhandler; en elev som utfordres i møte med skolens regler og krav. Samtidig viser funnet i denne studien til at det å utøve agent- eller aktørskap ikke er noen enkel oppgave for eleven. Særlig viser det seg at eleven har behov for støtte til selvvurdering. Hvis dette uteblir, uteblir også det at eleven velger mer adekvate strategier, noe som i sin tur fører til at eleven sjeldent når målet hun har om å fullføre TIL-planen. En annen utfordring ved økt selvbestemmelse er elevens utfordringer med konsentrasjon. Selv om omgivelsene merker mindre av elevens konsentrasjonsutfordringer denne dagen, er dette noe eleven problematiserer, fordi eleven gis mer ansvar, og kravene om å være selvdrevet over lengre tid øker.

Læreren står fram som den viktigste brikken i å gi eleven gode erfaringer med selvbestemmelse, til tross for utfordringene eleven møter. Ved å ha en god relasjon til eleven, gi emosjonell og instrumentell støtte, i tillegg til å være autonomistøttende, blir ikke utfordringene eleven møter på like store som om læreren 'bare' hadde gitt eleven friheten til å ta egne valg. Trygge rammer og tydelige forventninger var viktig for

læreren denne dagen, da dagen fort kunne oppleves kaotisk. For at økt selvbestemmelse skal gi positive erfaringer til elever, er det viktig at læreres tanker om kontroll ikke overkjører elevenes beste- som er å være autonomistøttende og å gi dem erfaringer med å ta egne valg, og selv se hva resultatet av valgene blir.

Det er knyttet mange forventninger og krav til elevrollen i skolen. Selvbestemmelse vil, slik vi har sett i denne studien, innebære ytterligere forventninger og krav til den enkelte elev. Hvordan ulike elever erfarer dette, vil være individuelt. Denne studien kan ikke si noe om hvordan elever generelt erfarer økt selvbestemmelse, ei heller si noe om andre elever som opplever atferdsutfordringer. Men, som Uthus (2020b) understreker, trengs det mer forskning rundt selvbestemmelse norsk skole. Denne masterstudien er et lite bidrag, og gir et nytt perspektiv på hvordan økt selvbestemmelse i læringsaktiviteter erfares for en elev som utfordres i møtet med skolens regler og krav. Og kanskje like så viktig- hvordan lærere kan legge til rette for økt selvbestemmelse i skolen.

Referanser

- Bakken, A. (2020). Ungdata 2020: Nasjonale resultater (NOVA Rapport;2020;16). Hentet fra <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6415>
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (red.), *Self- efficacy beliefs of adolescents* (s. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening?- Om spesialundervisning i norsk skole*. Hentet fra: <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Barnes, J. C., Boutwell B. B., Beaver, K. M., & Gibson, C.L. (2013). Analyzing the origins of childhood externalizing behavioral problems. *Developmental Psychology*, 49, 2272-2284 <https://doi.org/10.1037/a0032061>
- Bergan, H. H. (2016) *Selvregulering hos en elev med ADHD* (Masteroppgave) Institutt for pedagogikk og livslang læring: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Birt, L., Scott, S., Caverd, D., Campell, C & Walter, F. (2016). Member Checking: A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? *Qualitative health research* 26(13). 1802- 1811, <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior, *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307, [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), s. 519-533.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94 (6), 462-475. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2010/06/art09>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social psychology*, 53(6), 1024-1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer- elev- relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*. 1, 58-63. Hentet 15.4.20 fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>

- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 1(7), 21-36. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer- elev- relasjonen. I Uthus, M. (red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning i å mestre egne liv.* (s. 186- 203) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gagnè, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gugglberger, L. (2021). A brief overview of a wide framework—Health promoting schools: a curated collection, *Health Promotion International*, 36(2), 297–302, <https://doi.org/10.1093/heapro/daab037>
- Helsedirektoratet (2020, 8. oktober). 4.2. ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse og kjernesymptomer. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/adhd/om-diagnosen-adhdhyperkinetisk-forstyrrelse/adhdhyperkinetisk-forstyrrelse-og-kjernesymptomer>
- Hertz, S. & Nielsen, J. (2014) At arbeide systemisk i et diagnostisk felt. *Fokus på familien* 42(1) 10-32. <https://doi.org/10.18261/ISSN0807-7487-2014-01-04>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2010): Det stille atferdsproblemet- i møte med lærerens relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet. *Spesialpedagogikk* nr.01.2010, 4-9.
- Løhre, A., Vedul-Kjelsås, V., & Østerlie, O. (2021). Enjoyment as a learning resource: Stories told by students with harmful concentration problems. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. s. 81-98. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2663>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag AS
- Moen, T. & Karlsdøttir, R. (red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning.* Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: [65](https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-</p></div><div data-bbox=)

publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf

- Nordahl, T. (1997). *Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift(3), 150-163.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforl.
- NOU, 2015:8 (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (1998) *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 20.2.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/elevatferd-og-laringsmiljo/id105365/>
- Ogden, T. (2015), *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olaussen, B. S. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selvregulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 189–201. <https://www.idunn.no/npt/2009/03/art04>
- 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 (2998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pianta R.C., Hamre B.K., Allen J.P. (2012) Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I S, Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Red.) *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 365-386) Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pierson, M.R., Carter, E. W., Lane, K. L. & Glaeser, B. C. (2008). Factors influencing the self-determination of transition- age youth with high-incidence disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 115-125. <https://doi.org/10.1177/0885728808317659>
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 183-202). Rochester, NY: Rochester University Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in instrict motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375- 392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>

- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L. & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. (s. 223- 244). New York: LEA.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M, & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55 (1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Sabol, T. J & Pianta, R. C (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships, Attachment & Human Development, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Skaalvik, C. & Skaalvik, E.M. (2020a). Human Agency. I Skaalvik, C & Uthus, M (Red), *Opplæring til selvstendighet. Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 22- 29) Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, C. & Skaalvik, E.M. (2020b). Innledning. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red), *Opplæring til selvstendighet. Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 11-21) Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning i å mestre egne liv*. (s. 17-43) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2020). Selvregulering. I C. Skaalvik, C & M. Uthus(Red), *Opplæring til selvstendighet. Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 57- 76) Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: TANO.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, C. (2020). Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I C. Skaalvik, C & M. Uthus (Red), *Opplæring til selvstendighet. Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 77- 115) Oslo: Universitetsforlaget
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen damm akademisk
- Stray, T. (2013). *DAT-KON- Et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn* (Doktoravhandling), Universitetet i Stavanger, Stavanger.

- Streba, S. K. & Foster, E. M. Lavrakas (2008). Self-Selected Sample. I P. J. Lavrakas (2008). *Encyclopedia of survey research methods* (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963947.n525>
- Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med stille atferd*. Oslo: Gyldendal
- Sørli, K. & Kreyberg, E. (2013). Tilknytning og læring- klinisk pedagogiske perspektiver. *Spesialpedagogikk*, (1), 4-13
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning i å mestre egne liv*. (s. 17-43) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Uthus, M. (2020a). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk Tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. s. 191–206 <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- Uthus, M. (2020b). Prestasjonspresset- et individuelt eller kollektivt ansvar?. I A. Myskja & akademisk. C. Fiske (Red.). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 23- 47). Oslo: Cappelen Damm
- Vernepleieboken (2015, 2. januar). *Relasjoners betydning for læring og utvikling*. Hentet fra <https://vernepleieboken.wordpress.com/2015/01/02/relasjoners-betydning-for-laering-og-utvikling/>.
- Visser, M., Singer, E., van Geert, P. L. C., & Kunnen, S. E. (2009) What makes children behave aggressively? The inner logic of Dutch children in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/08856250802596717>
- Wego, H. (2017). "Jeg er jo en lærer, jeg har ikke utdanna meg for å drive med krisehåndtering". - En kvalitativ studie av læreres erfaring med elever i krise. (Masteroppgave) Institutt for pedagogikk og livslang læring: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Bruland, T. H. (2018). Elevundersøkelsen 2017: *Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- World Health Organisation. (1986) *Ottawa Charta for Health Promotion*. WHO, Geneva.
- Aasen, P. & Nordtug, B., Ertesvåg, S. K. & Leirvik, B (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Eksempel på TIL-planen

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema, Elev og foresatte

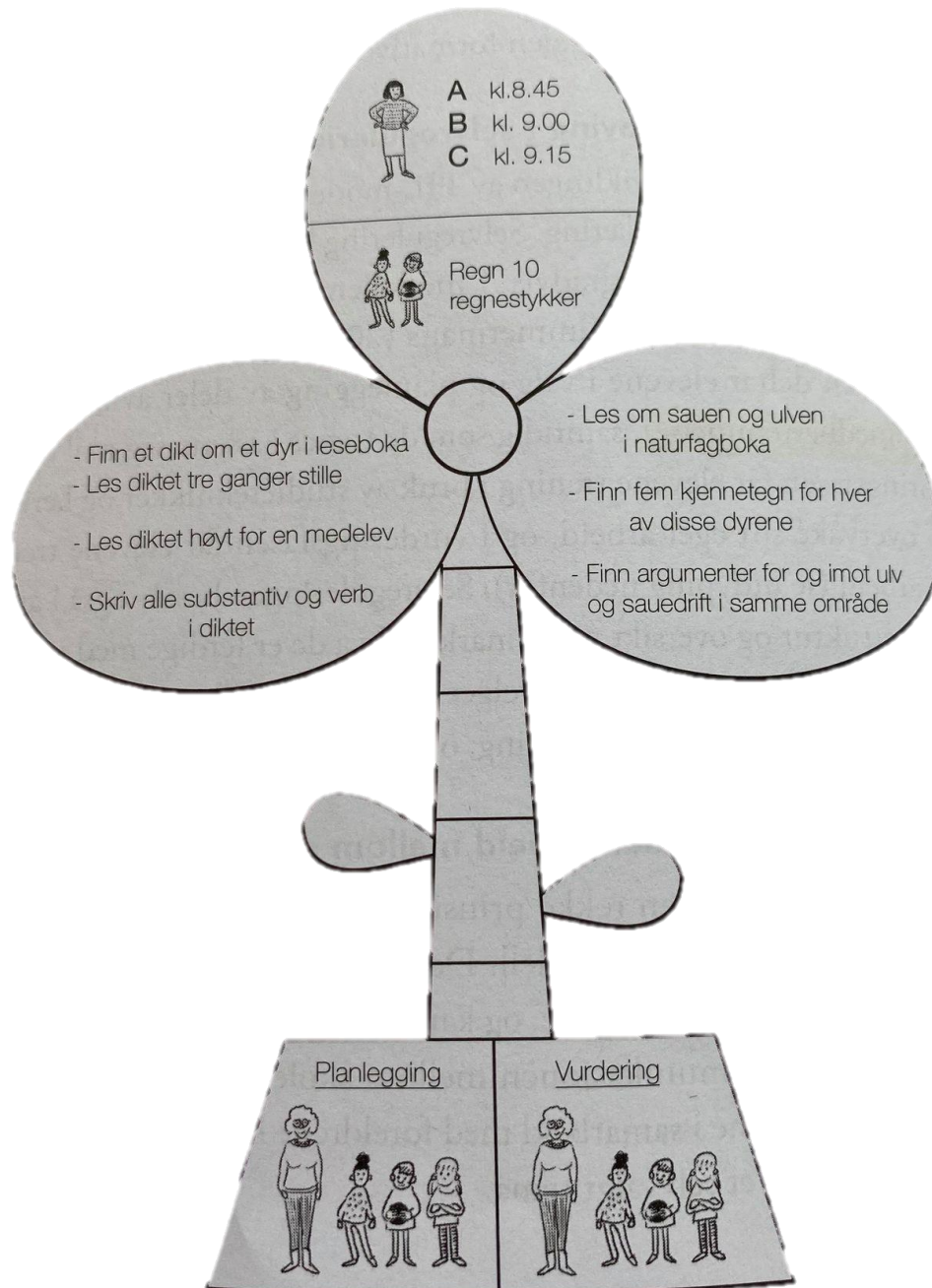
Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema, Lærer

Vedlegg 4: Intervjuguide, Elev

Vedlegg 5: Intervjuguide, Lærer

Vedlegg 6: Vudrering og godkjenning av prosjekt fra NSD

Vedlegg 1: Eksempel på TIL- planen



(E.M Skaalvik & Skaalvik, 2018)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Elevenes selvbestemmelse i skolen"

Til elev og foresatte.

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

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

Bakgrunn og formål

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

Forespørselen til deg omhandler Kristin Risheim sitt fokus; «elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav». Problemstillingen for studien er: *Hvilke erfaringer har elever, som utfordres i møtet med skolens regler og krav, og deres lærer med utvikling av selvbestemmelse i skolen.*

Hvis du vil delta innebærer det et intervju der Kristin Risheim stiller deg spørsmål om dine erfaringer med å bestemme selv på TIL-dagen. Kristin legger til grunn for intervjuet at hvis du som elev erfarer at noe er vanskelig på skolen, så er det ikke ditt, men skolens og lærernes ansvar å ordne opp i det.

I intervjuet vil vi be deg om å dele dine erfaringer om

- Skolehverdagen
- TIL-dagen
- Selvbestemmelse på TIL-dagen
- Læreren din, og hvordan hun hjelper og støtter deg på TIL-dagen

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I forbindelse med prosjektet ønsker vi å intervjuere elever om hvilke erfaringer de har med TIL-dagen. Da du og din klasse har gjennomført TIL-dagen på skolen, vil det være veldig verdifullt for en av oss å ha en samtale med deg.

Alle i klassen din har fått tilbud om å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Dersom du samtykker til deltakelse innebærer det at en av oss kommer til din skole og gjennomfører en samtale med deg i løpet av februar/mars 2021. Samtalen vil skje på skolen i skoletiden, og vil vare i maksimum 30 minutter. Vi er ute etter dine tanker og opplevelser, og det vil ikke være noen riktige eller gale svar. Samtalen vil gjennomføres i henhold til gjeldende smittevernsrestriksjoner som følge av COVID-19.
- Under samtalen vil det tas notater og bli gjort et lydopptak som senere vil skrives om til tekst. Så fort dette er gjort, vil lydopptaket slettes.
- Om dere ønsker, kan både du og dine foresatte få se spørsmålene vi vil stille deg før selve samtalen. Da er det bare å ta kontakt.

- Som en del av denne studien skal vi også intervju kontaktlæreren din. Ved å samtykke, godkjenner du også kontaktlæreren din kan uttale seg om barnets erfaringer med å bestemme selv på TIL-dagen. Vi tar lydopptak og notater også fra dette intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor du kan finne ut mer

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

- Masterstudenter Kristin Dørum, Oda Sofie Engesbak eller Kristin Risheim (se kontaktinformasjon på neste side)
- Veileder Marit Uthus på e-post; [REDACTED], eller på telefon; [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU

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

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

Med vennlig hilsen

Marit Uthus
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Kontaktinformasjon

Kristin Dørum, Oda Sofie Engesbak og Kristin Risheim
Studenter

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

Samtykkeerklæring

Delen under skal utfylles av prosjektdeltaker:

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

- å delta i denne intervjuundersøkelsen
- at min kontaktlærer kan uttale seg om meg, vedrørende selvbestemmelse på TIL-dagen.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Delen under skal utfylles av foresatte:

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

- at _____ har foresattes tillatelse til å delta i denne intervjuundersøkelsen
- at barnets kontaktlærer kan uttale seg om barnet, vedrørende selvbestemmelse på TIL-dagen

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

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

“Elevenes selvbestemmelse i skolen”

Til lærer

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

Formål og bakgrunn

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

Forespørselen til deg omhandler Kristin Risheim sitt fokus; «elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav. Problemstillingen for studien er: *Hvilke erfaringer har elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav, og deres lærer om utvikling av selvbestemmelse i skolen.*

Hvis du vil delta innebærer det et intervju der Kristin Risheim stiller deg spørsmål om arbeidet ditt på TIL-dagen med særlig vekt på selvbestemmelse for elever som utfordres i møtet med skolens regler og krav. Kristin legger til grunn for intervjuet at elevers utfordringer i skolen oppstår når det er et gap mellom elevenes behov og forutsetninger og skolens regler og krav. Hensikten med denne studien er altså å vinne ny innsikt i

dette når det kommer til elevenes erfaringer med selvbestemmelse innenfor rammen av TIL-modellen.

I intervjuet vil vi be deg om å dele dine erfaringer om

- Elevenes selvbestemmelse på TIL-dagen
- Elevenes muligheter, utfordringer og behov for støtte som en følge av selvbestemmelse
- Hvordan du støtter elevenes selvbestemmelse

I intervjuene vil vi stille deg noen spørsmål om noen av elevene dine. De av elevene det er snakk om har alle mottatt informasjon om dette - og har samtykket til det sammen med sine foresatte. Taushetsplikten er med dette ikke til hinder for din deltakelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hva innebærer det for deg å delta?

- Dersom du samtykker til deltakelse, innebærer det at en av oss kommer til din skole og gjennomfører et intervju med deg i løpet av mars 2021. Intervjuet vil gjennomføres i henhold til gjeldende smittevernsrestriksjoner som følge av COVID-19. Vi vil her understreke at studiene ikke har fokus på «ideelle» holdninger og erfaringer med å legge opp til selvbestemmelse for elevene, men søker å vinne innsikt i både muligheter og utfordringer på dette området.
- Datamaterialet vil registreres både i form av notater og lydopptak som vil bli transkribert. Lydopptaket vil slettes etter transkripsjonen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

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

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor du kan finne ut mer

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

- Masterstudenter Kristin Dørum, Oda Sofie Engesbak eller Kristin Risheim (se kontaktinformasjon under)
- Veileder Marit Uthus på e-post; [REDACTED], eller på telefon; [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU

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

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

Med vennlig hilsen

Marit Uthus
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Kristin Dørum, Oda Sofie Engesbak og Kristin Risheim
Studenter

Kontaktinformasjon

Student	Telefon	E-postadresse
Kristin Dørum	[REDACTED]	[REDACTED]
Oda Sofie Engesbak	[REDACTED]	[REDACTED]
Kristin Risheim	[REDACTED]	[REDACTED]

Samtykkeerklæring

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

- å delta i denne intervjuundersøkelsen

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE ELEV

INNLEDNING

Jeg er veldig glad for at du vil snakke med meg om TIL-dagen, og hvordan du synes det er å ha denne dagen. Da kan jeg lære mer om hvordan elever synes det er å ha TIL-dag.

Du ser kanskje denne lydopptakeren? Den har jeg fordi jeg skal ta opp samtalen vår på bånd, siden jeg ikke rekker å skrive ned alt vi sier. Det er bare jeg som skal høre på opptaket etterpå, og det vil bli slettet så fort jeg har skrevet det ned på papir. I oppgaven jeg skal skrive kommer jeg ikke til å bruke navnet ditt, så ingen kommer til å få vite hvem du er.

På spørsmålene er det ingen riktige svar. Du kan ta deg god tid til å svare. Om det er spørsmål du ikke ønsker å svare på, så sier du det. Om du vil ha en pause eller ikke svare mer, sier du fra om det. Jeg ønsker ikke at du nevner navnene til noen andre elever i klassen din når vi snakker sammen. Om du ønsker å fortelle om noe der dere var flere, kan du heller snakke om den andre eleven som «han» eller «hun».

Er det noe du lurte på før vi setter i gang?

INTRODUKSJON

1. Generelt om eleven

- Kan du fortelle meg litt om deg selv?
- Hva liker du å gjøre når du ikke er på skolen?
- Hva liker du best med skolen?
- Er det noe du ikke liker så godt med skolen?
- Hvilke fag liker du best? Dårligst?
- Hva synes du er lett på skolen?
- Er det noe du synes er vanskelig på skolen?
- Hvordan er friminuttene?
 - Hva liker du å gjøre i friminuttene?
 - Har du noen å være sammen med i friminuttene?
 - Har alle noen å være sammen med?
 - Hva skjer om noen ikke har noen å være sammen med?

2. Relasjon til lærer

- Kan du fortelle meg litt om læreren din?
 - Hva liker du best med læreren din?
 - Er det noe du ikke liker så godt med læreren din?
- Hva tenker læreren din om deg, tror du?
 - Hvorfor tror du hun tenker slik?
- Føler du at du kan spørre læreren din om hjelp?
 - Kan du huske en gang du ba om hjelp? Fortell.
 - Husker du hva du tenkte da?
 - Husker du flere ganger du ba om hjelp? Fortell.
- Kan du huske en gang du ikke bad om hjelp, selv om du trengte det? Fortell.
 - Husker du hva du tenkte da?
 - Husker du flere ganger du ikke har bedt om hjelp? Fortell
- Får du den hjelpen som du ønsker deg, fra læreren? Fortell.
- Hvordan liker du best at læreren hjelper deg? Fortell.

TIL-dagen

- Hva tenker du om å ha TIL-dag?
 - Hva liker du best med TIL-dagen? Hvorfor?
 - Er det noe du ikke likes så godt med TIL-dagen? Hvorfor?
 - Hva gjør du da?
 - Er det noe du synes er vanskelig på TIL-dagen? Hva? (*oppgavenes vanskegrad, mengde oppgaver, planlegge, jobbe selvstendig, 1. og 2. pri. oppgaver, konsentrasjon, bestemme selv, passe tiden, samarbeid, vurdere eget arbeid*)
 - Hva gjør du når du synes noe er vanskelig på TIL-dagen? Noe annet du kunne gjort?
 - Er det noe du synes er enkelt med TIL-dagen? Hvorfor?
- Hvilke typer oppgaver liker du best på TIL-dagen?
 - Hvorfor liker du disse oppgavene best?
- Er det noen typer oppgaver du ikke liker så godt med TIL-dagen?
 - Hvorfor liker du ikke disse oppgavene så godt?
- Jobber du mer/mindre/samme med oppgaver på TIL-dag i forhold til andre skoledager? Hvorfor er det slik tror du?
- Hvordan er det i konsentrere seg på TIL-dagen?

- Hvorfor er det slik tror du?
- Hva gjør du om du blir ukonsentrert? Hvorfor?
- Er det du eller læreren din som bestemmer hvem du jobber på TIL-dagen, når det er samarbeidsoppgaver?
 - Hva synes du om å få bestemme/ ikke få bestemme dette selv?
 - Hvorfor tror du at du ikke får/ får bestemme det?
- Synes du at læreren har mer eller mindre tid til deg på TIL-dagen i forhold til andre dager? Hva tenker du om det?

4. **Selvbestemmelse**

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

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

- Når bruker du å gjøre disse oppgavene på TIL-dagen?
- Hvordan er det å vurdere arbeidet ditt på TIL-dagen?
 - Hva tenker du på?
 - Lett/vanskelig? Hvorfor er det slik tror du?
 - Har det hendt at du ikke vurderer riktig? Hvorfor er det slik tror du? Hva skal til for at du skal vurdere riktig da?
- Hva skal til for at du er fornøyd på TIL-dagen? Blir du ofte fornøyd? Hvorfor/hvorfor ikke?

5. Historier

Til slutt skal jeg fortelle deg noen historier, og så skal vi snakke om disse historiene. Historiene handler om elever som synes noen ting kan være vanskelig å bestemme selv på TIL-dagen.

Mia

Mia synes ofte at det er vanskelige oppgaver på TIL-dagen og hun liker ikke at hun må bestemme så mye selv. Hun rekker ofte opp hånda og spør læreren om hjelp. Da kan hun merke at læreren blir stressa fordi han har så mange andre han må hjelpe.

- Hvordan er det for Mia tror du?
- Hva synes du om at Mia rekker opp hånden når hun synes det er vanskelig å gjøre oppgaver på TIL-dagen?
 - Bra/ikke bra? Hvorfor det? Hvilken hjelp tror du hun får?
- Hva synes du om at læreren blir stressa?
- Er det noe annet læreren kan gjøre slik at det blir bedre for Mia?
- Er det noe Mia selv kan gjøre?

Siri

På TIL-dagen er Siri redd for å ikke rekke alle oppgavene. Da blir hun lei seg. Når hun blir lei seg sitter hun ofte bare og ser ned på arbeidsplanen uten å gjøre noe. Hvis læreren maser på henne om å komme i gang blir hun enda mer lei seg.

- Hvordan er det for Siri tror du?

- Hva tenker du om at Siri blir lei seg når hun ikke klarer å komme i gang på TIL-dagen? Hvorfor har hun det slik tror du?
- Hva synes du om at læreren maser på henne da?
- Er det noe annet læreren kan gjøre som ble bedre for Siri?
- Er det noe Siri selv kan gjøre?

Per

Per synes TIL-dag er kjedelig fordi han ikke liker å gjøre oppgavene på arbeidsplanen. Per kan merke at læreren og de andre i gruppa blir irritert på han når han ikke gjør som han skal. Da blir Per sint. Han blir så sint at han sier stygge ting til læreren, og noen ganger løper han ut i gangen.

- Hvordan er det for Per tror du?
- Hvorfor blir Per sint tror du?
- Hva synes du om at læreren blir irritert på han? De andre?
- Er det noe læreren kan gjøre for å hjelpe Per?
- Er det noe Per selv kan gjøre?
-

Etter hvert scenario:

- Har du noen gang opplevd noe lignende som Mia/Siri/Per? Hvis ja:
 - Kan du fortelle meg om hvordan det var for deg?
 - Hva gjorde du?
 - Er det noe mer du kunne gjort?
 - Hva gjorde læreren?
 - Er det noe mer læreren kunne gjort?
 - Hva tenker du er den beste løsningen?
 -

OPPSUMMERING, Debriefing

Da var vi ferdige. Er det noe mer du vil fortelle meg?

Jeg er veldig glad for at akkurat du ville snakke med meg i dag. Du har vært kjempeflink til å snakke og fortelle.

- Hvordan synes du det var å snakke med meg om dette?

INTERVJUGUIDE LÆRER

Betegnelsen «eleven» i spørsmålene er rettet mot en eller flere elever innenfor den definerte elevgruppen. Bruken her kommer an på om den aktuelle læreren har kjennskap til en eller flere av disse elevene, og vil byttes ut med elevens/elevenes navn eller «disse elevene» i intervjuet. Resten av teksten i kursiv er der for forskerens egen del, og kommuniseres ikke til intervjupersonene direkte.

Briefing

Først vil jeg starte med å si tusen takk for at du var villig til å la deg intervjuet av meg. Det er jeg veldig glad for. Intervjuet vil som kjent omhandle TIL-dagen, både generelt og med tanke på dine elever. Jeg er ute etter dine tanker og erfaringer, og det finnes ingen fasitsvar. Noen av spørsmålene går i detalj, og det er forståelig om du ikke har svar på alt. Samtalen vil bli tatt opp på lydband, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymt. Du kan når som helst velge å ikke svare på et spørsmål, eller trekke deg fra deltakelsen. Dette gjelder også i etterkant av intervjuet.

Jeg kommer til å spørre spørsmål som omhandler elevene som også skal intervjues. Du kan velge å svare generelt, eller ta for deg en av disse elevene og gå mer i detalj på noen av spørsmålene. Om det er stor forskjell mellom elevene på enkelte områder, er dette veldig interessant for meg å få kunnskap om.

Er det noe du lurer på før vi setter i gang?

1. Om lærerens bakgrunn i skolen

- Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn i skolen? (*alder, kjønn, utdanning, yrkeserfaring*)
- Hva gir deg mest glede i hverdagen som lærer?
- Kan du fortelle om hvorfor du valgte å utdanne deg til å bli lærer?
- Kan du beskrive deg selv som lærer?

HOVEDDEL

2. Klassemiljø

- Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i klassen din?
- Hva tenker du er det viktigste du gjør for å skape et godt klassemiljø?

3. Fokuselevene

- Hvordan vil du beskrive *elevene* for en som ikke kjenner han/henne?
 - Hvilke styrker har *elevene*?
 - Hva trenger *elevene* ofte støtte til i skolehverdagen?
(*faglig, sosialt, atferd*)
- Hvordan vil du beskrive *elevenes* trivsel på skolen?
 - Hvordan vil du beskrive *elevenes* trivsel under TIL-dagen?
- Fortell om *elevenes* motivasjon på TIL-dagen.
 - Hvilke oppgaver opplever du *elevene* er mest motivert for på TIL-dage?
 - Hvilke oppgaver opplever du *elevene* er minst motivert for på TIL-dagen?
 - Hvordan fungerer *elevene* når de ikke er motivert?
 - Hva gjør de?
 - Hva gjør du?
 - Hvordan fungerer det?
 - Er det noe mer du kunne gjort?
- Hvordan vil du beskrive *elevene* sin relasjon til de andre i klassen?
- Hvordan opplever du *elevene* i samspill med resten av elevgruppa?
 - Hva fungerer?

Er det noe som ikke fungerer? Ev. hva/hvorfor.

TIL-dagen

- Hvordan ville du forklart TIL-dagen til en lærer som ikke kjenner til den?
 - Hvilke positive erfaringer har du erfart med TIL-dagen? For elevene? For deg selv?
 - Hvilke utfordringer har du erfart med TIL-dagen? For elevene? For deg selv?
- Hva vil du si er de største forskjellene på en vanlig skoledag og TIL-dagen?
- Kan du fortelle om planleggingen som skjer når det skal være TIL-dag?
 - Er det noe spesielt du må tenke på for *elevene*, når du planlegger?
 - Samarbeides det med andre lærere med tilknytning til elevene under TIL-dagen?

- Hvilke tanker har du rundt struktur på TIL-dagen?
 - Hvilken betydning har en slik struktur for *elevene* tror du?
 - Ser du noen muligheter med en slik struktur? For *elevene*? For deg selv?
 - Ser du noen utfordringer med en slik struktur? For *elevene*? For deg selv?
- Hvordan er lærerressursene på i din klasse på en TIL-dag?
 - Hvordan bruker dere disse ressursene?
- Vet elevene hvilke forventninger som stilles til dem på TIL-dagen? (*sosialt, faglig, atferd, ta valg og jobbe selvstendig, vurdere arbeidet*)
 - Hvordan formidler du disse forventningene?
 - Hvordan forholder *elevene* seg til disse forventningene?
- Hvordan vil du beskrive *elevens* motivasjon gjennom TIL-dagen?
- Fortell meg om *elevene*, slik du oppfatter han på starten av TIL-dagen?
 - Hva fungerer?
 - Hva fungerer ikke så godt?
 - Hva skal til?
 - Hva gjør du da?
 - Er det noe mer du kunne gjort?
- Fortell meg om *elevene*, slik du oppfatter dem på gjennomføring av TIL-dagen? (*Skal-oppgaver, pause/ avvekslingsoppgaver*)
 - Hva fungerer?
 - Hva fungerer ikke så godt?
 - Hva skal til?
 - Hva gjør du da?
 - Er det noe mer du kunne gjort?
- Fortell meg om *elevene*, slik du oppfatter han på slutten av dagen?
 - Hva fungerer?
 - Hva fungerer ikke så godt?
 - Hva skal til?
 - Hva gjør du da?
 - Er det noe mer du kunne gjort?

5. Selvbestemmelse

Med tanke på selvbestemmelse legger TIL-modellen opp til at elevene skal kunne ta selvstendige valg, og styre dagen sin selv innenfor visse rammer.

- Kan du fortelle hva *elevene* får bestemme selv på en **vanlig skoledag**?
- Hva er det *elevene* ikke får bestemme på en vanlig skoledag, som de gjerne vil bestemme?
 - Hva tenker du om det? Hva skal til?
- Fortell om hvilke valg eleven får ta og hva eleven får velge selv i løpet av **TIL-dagen**. (*Oppstart, gjennomføring, avslutning/vurdering, samarbeid*)
- Hva er det eleven ikke får bestemme selv på TIL-dagen, som han gjerne vil bestemme? (*Oppstart, gjennomføring, avslutning/vurdering, samarbeid*)
 - Hva tenker du om det? Hva skal til?
- Hva erfarer du at *elevene* mestrer å bestemme selv på TIL-dagen? (*Oppstart, gjennomføring, pause/avveksling, avslutning/vurdering, samarbeid*)
 - Hvorfor er det slik?
 - Er det noe mer du erfarer at *elevene* mestrer?
 - Hva tror du *elevene* opplever å mestre av selvbestemmelse på TIL-dagen?
 - Hva gjør du når du ser *elevene* mestrer å bestemme selv?
- Opplever du at det er noe *elevene* har utfordringer med å bestemme selv på TIL-dagen? Hva? (*Oppstart, gjennomføring, pause/avveksling, avslutning/vurdering, samarbeid*)
 - Hvorfor er det slik?
 - Er det noe mer du erfarer de har utfordringer med å bestemme selv?
 - Hvordan merker du at *elevene* har utfordringer med å bestemme selv?
 - Hva gjør du om du merker at *elevene* har utfordringer med å bestemme selv?
 - Hvorfor gjør du dette?
 - Er det flere ting du gjør/ noe annet du kunne gjort?
 - Hvordan responderer *elevene* på dette?
 - Hvordan tror du *elevene* opplever disse utfordringene?
- Hvordan responderer *elevene* på å få bestemme selv?
 - Har du noen positive erfaringer har du rund å gi *elevene* økt selvbestemmelse? Fortell.
 - Har du har merket noen utfordringer ved å gi økt selvbestemmelse til *elevene*? Fortell.

Samarbeid

- Hvordan er det med **samarbeid** for *elevene* på TIL-dagen?
- Får *elevene* bestemme selv hvem han samarbeider med? (Hvorfor/ hvorfor ikke?)
 - Hvis nei; hva tenker du på når du bestemmer hvem *elevene* skal samarbeide med?
- Ser du noen muligheter ved å la *elevene* samarbeide med andre på TIL-dagen?
- Ser du noen utfordringer ved å la *elevene* samarbeide med andre på TIL-dagen?

Avslutningsvis

- Hvordan tror du *elevene* vil beskrive deg og deres relasjon?
- Hvordan vil du beskrive din relasjon til *elevene*?
 - Hva fungerer i relasjonen?
 - Er det noe som ikke fungerer så godt i relasjonen?
- Nå har dere jobbet en stund med TIL-modellen. Kan du beskrive hvordan *elevene* responderer på selvbestemmelse nå, i forhold til i oppstarten?
- Hva tenker du er viktig at lærere vet noe om når de skal støtte elever til å ta egne valg og bestemme selv i læringsaktivitetene i skolen?
- Hva synes du er det vanskeligste med å støtte elever i å utvikle selvbestemmelse?
- Føler du at du har nok kompetanse selv?
 - Hvis ikke, hva ville du lært mer om?

OPPSUMMERING

Det var siste spørsmålet jeg hadde. Har du noen siste innspill eller tanker du ønsker å trekke fram rundt det vi har snakket om?

Debriefing

- Takk for at du tok deg tid til å hjelpe meg med masterprosjektet.
- Hvordan var opplevelsen for deg?
- Du kan alltid ta kontakt om det er noe mer du lurer på senere.

Vedlegg 6: Vurdering og godkjenning av prosjekt fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Elevenes selvbestemmelse i skolen

Referansenummer

435104

Registrert

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

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Uthus, marit.uthus@ntnu.no, tlf: [REDACTED]

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.02.2021 - 31.12.2021

Status

03.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

03.03.2021 - Vurdert

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

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

Du må vente på svar fra NSD for endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

