

Vilde Digre Rønnes

## Mindfulness og meditasjon som forebyggende spesialpedagogikk i skolen

En kvalitativ studie som ser på hvordan øvelser i mindfulness og meditasjon kan fungere som en form for forebyggende spesialpedagogikk i skolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Halvor Hoveid

Mai 2020



Vilde Digre Rønnes

# **Mindfulness og meditasjon som forebyggende spesialpedagogikk i skolen**

En kvalitativ studie som ser på hvordan øvelser i mindfulness og meditasjon kan fungere som en form for forebyggende spesialpedagogikk i skolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Halvor Hoveid  
Mai 2020

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



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Hensikten med oppgaven er å se nærmere på hvordan øvelser i mindfulness og meditasjon kan fungere som en form for forebyggende spesialpedagogikk i skolen, gjennom problemstillingen: *Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon fungere som forebyggende spesialpedagogikk i skolen?*

I denne masteroppgaven har jeg benyttet aksjonsbasert forskning, hvor jeg har undervist et alternativt undervisningsopplegg for en 2. klasse på en barneskole i Trondheim. Dette alternative undervisningsopplegget har bestått av diverse øvelser i mindfulness og meditasjon, hvor selve undervisningen har pågått over 6 dager. For å svare på problemstillingen har jeg brukt kvalitativ metode, hvor jeg har kombinert deltakende observasjon i klasserommet, gruppeintervju av elevene i form av en klassesamtale, elevtekstanalyse, og intervju av klassens kontaktlærer.

Klassesamtalen har blitt min hovedkilde i denne flermetodestudien, hvor det har kommet frem at elevene har hatt litt ulike opplevelser av øvelsene i mindfulness og meditasjon, der man spesielt ser en ulikhet mellom kjønnene. Videre kommer det frem i klassesamtalen, med støtte i elevtekstanalysen og intervju av kontaktlærer, at mange av elevene har hatt positive opplevelser med øvelsene og dratt nytte av dem. Flere av elevene og kontaktlæreren har kommet med kloke innspill som har gitt meg ny innsikt i hvordan øvelser i mindfulness og meditasjon kan benyttes som en form for forebyggende spesialpedagogikk i skolen.

Når læreren benytter øvelser i mindfulness og meditasjon som et forebyggende, spesialpedagogisk tiltak i klasserommet, ligger fokuset på å styrke klassen som et fellesskap og ikke på enkeltelevens personlige utfordringer. Eleven blir da satt i et systemperspektiv, hvor fokuset ligger på at det er noe i klassefellesskapet som kan endres eller forbedres og ikke hos enkelteleven. Samtidig som læreren kan benytte slike øvelser i sin undervisning til å styrke klassefellesskapet, får enkelteleven mulighet til å utvikle sine sosioemosjonelle kompetanser. Dette er kompetanser som kan være med på å fremme elevenes psykiske helse og følelse av livsmestring, og øvelsene kan derfor undervises under den nye læreplanens tverrfaglige tema Folkehelse og livsmestring. På denne måten kan øvelser i mindfulness og meditasjon fremme en inkluderende og likeverdig opplæring for samtlige elever, hvor både elever med og uten spesialundervisning kan lære og utvikle seg sammen i klassefellesskapet. Derfor kan øvelser i mindfulness og meditasjon fungere som en form for forebyggende spesialpedagogikk i skolen, hvor fokuset ligger på å forebygge at elever med spesialundervisning vil komme til å trenge undervisning *utenfor* klassefellesskapet.

# Abstract

The purpose of the study is to explore how exercises in mindfulness and meditation can function as a form of preventive special education in school, through the research question: *How can exercises in mindfulness and meditation function as preventive special education in school?*

In this master's thesis I have used action-based research. I have taught an alternative class for a second-grade class at a primary school in Trondheim. This alternative education has consisted of various exercises in mindfulness and meditation, and the teaching itself lasted 6 days. To answer the research question, I have used qualitative method. I have combined participatory observation in the classroom, group interview of the students in the form of a class interview, student text analysis, and interview of the class's main teacher.

The classroom conversation has become my main data source in this multi-method study. It has emerged that the students have had slightly different experiences with the exercises in mindfulness and meditation, and there is in particular a significant difference between the genders. Furthermore, it emerges in the classroom conversation, with support in the student text analysis and in the interview of the class's main teacher, that many of the students have had positive experiences with the exercises and benefited from them. Several students and the teacher have contributed with valuable knowledge that has given me new insight into how exercises in mindfulness and meditation can be used as a form of preventative special education in school.

When teachers use exercises in mindfulness and meditation as a form of preventive special education in the classroom, the focus is on strengthening the class as a community and not on the individual student's personal challenges. The student is then looked at from a system perspective, and the focus is on what can be changed or improved in the class community and not in the individual student. While the teacher can use such exercises to strengthen the classroom community, the students can use these exercises to develop their socioemotional skills. These are skills that can contribute positively to the students' mental health and life skills, and these exercises can therefore be taught under the new theme Public Health and Life Skills that will be a part of the new Norwegian curriculum. In this way, exercises in mindfulness and meditation can contribute to an inclusive and equal education for all students, where both students with and without special needs can learn and evolve together inside the classroom community. Therefore, exercises in mindfulness and meditation can serve as a form of preventive special education in school, where the focus is on preventing that students with special needs will need to be taught *outside* the classroom community.

## Forord

Denne masteroppgaven hadde ikke blitt til uten den rause, positive og samarbeidsvillige 2. klasse-gjengen og deres kontaktlærer som lot meg få utføre prosjektet mitt i samarbeid med dem. Denne prosessen har vært spennende, lærerik og øyneåpnende fra start til slutt, og jeg er veldig takknemlig for at jeg fikk mulighet til å utføre prosjektet akkurat som jeg hadde sett for meg. Barn overrasker meg stadig med sine kloke og modige uttalelser, og det har vært veldig givende å få prøve ut øvelsene i mindfulness og meditasjon sammen med denne gjengen. Tusen takk til dere alle sammen!

*«Fordi at det kan hjelpe oss om vi har opplevd noe trist eller noe, også da kan meditering hjelpe oss litt, og om vi gjør det hver dag så t slutt så kan det hende at vi ikke tenke mer på det triste.»*

- Jente, 2. trinn

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Halvor Hoveid (Institutt for lærerutdanning, NTNU), som har kommet med kloke, nyttige og kunnskapsrike innspill og tilbakemeldinger underveis. Dette har hjulpet meg enormt mye på veien mot ferdigstillingen av oppgaven. Jeg har satt stor pris på ditt engasjement og entusiasme overfor dette prosjektet. I tillegg vil jeg takke familie og venner som har trodd på og heiet på meg gjennom hele prosessen. En ekstra takk til Ane som har gitt meg verdifull tilbakemelding på oppgaven. Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til alle de menneskene jeg har møtt gjennom lærerutdanningen og masterstudiet, hvor jeg hele tiden har blitt utfordret, blitt bedre kjent med meg selv, og fått ny kunnskap og innsikt som har gjort meg klar til å ta fatt på læreryrket med åpenhet, nysgjerrighet og mot.

Til slutt vil jeg inkludere et sitat som jeg synes beskriver godt hva øvelser i mindfulness og meditasjon egentlig handler om – *å bli bedre kjent med seg selv*:

*«But to be aware of the process of thinking, to go into it carefully step by step with full consciousness and discover for oneself the ways of the self – that is meditation.»*

- Jiddu Krishnamurti, 2001, s. 230.

*Vilde Digre Rønnes*

Trondheim, mai 2020

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Studiens intensjon, problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Begrepsavklaring	2
1.4 Oppbygging av oppgaven	2
<b>2. Teoretisk forankring og tidligere forskning</b>	<b>4</b>
2.1 Psykisk helse og livsmestring inn i skolen	4
2.1.1 Norske barn og unges psykiske helse	4
2.1.2 Folkehelse og livsmestring på timeplanen	4
2.2 Sosioemosjonelle kompetanser – ferdigheter, holdninger og kunnskaper for elevene i skolen	4
2.2.1 Selvregulering og følelshåndtering	5
2.2.2 Empati og mentalisering	5
2.2.3 Tilhørighet – følelsen av å høre til i fellesskapet	6
2.3 Mindfulness – en kontemplativ praktisering	6
2.3.1 Hva er mindfulness?	6
2.3.2 Oppmerksom tilstedeværelse	7
2.3.3 Kontemplativ pedagogikk	8
2.4 Spesialpedagogikk – eleven i et systemperspektiv	9
2.4.1 Spesialundervisning	9
2.4.2 Tilpasset opplæring og inkludering	10
2.4.3 Forebyggende spesialpedagogikk – skole- og klassesentrerte tiltak	11
2.5 Tidligere forskning – mindfulness og meditasjon i skolen	12
2.5.1 Forskningsstudier fra Sverige og Storbritannia – undervisning i mindfulness og meditasjon	12
2.5.2 Mindfulness og meditasjon i skolen – en form for forebyggende spesialpedagogikk	13
<b>3. Metodisk tilnærming</b>	<b>15</b>
3.1 Studiens forskningsdesign	15
3.1.1 Aksjonsforskning: alternativ undervisning	15
3.1.2 Undervisningsopplegget i mindfulness og meditasjon	15
3.2 Metodologi og vitenskapsteori	17
3.2.1 Kvalitativ metode	17
3.2.2 «Grounded theory» og bearbeiding av data	17
3.2.3 Fenomenologi og sosial konstruktivisme	18

3.3	Datainnsamling og gjennomføring.....	18
3.3.1	Beskrivelse av deltagerne og feltet.....	19
3.3.2	Deltagende observasjon i klasserommet.....	19
3.3.3	Gruppeintervju: Klassesamtale.....	20
3.3.4	Innhenting av elevtekster/tegninger.....	20
3.3.5	Semi-strukturert intervju med kontaktlærer.....	21
3.4	Etiske vurderinger.....	22
3.4.1	Personopplysninger og ivaretagelse av deltagere.....	22
3.4.2	Forskning på barn.....	23
3.4.3	Forskerrollen.....	23
3.5	Kvalitetssikring.....	24
3.5.1	Validitet, reliabilitet og relevans.....	24
3.5.2	Transparens, refleksivitet og overførbarhet.....	25
<b>4.</b>	<b>Analyse av datamaterialet.....</b>	<b>27</b>
4.1	Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon fungere som forebyggende spesialpedagogikk i skolen?.....	27
4.2	Hvordan oppleves øvelser i mindfulness og meditasjon for elever i en 2. klasse på barneskolen?.....	27
4.3	Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon være med på å styrke klassefellesskapet?.....	31
4.4	Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon benyttes som et forebyggende tiltak i klasserommet?.....	36
<b>5.</b>	<b>Drøfting av analysen.....</b>	<b>41</b>
5.1	Hvordan oppleves øvelser i mindfulness og meditasjon for elever i en 2. klasse på barneskolen?.....	41
5.1.1	Elevenes opplevelse av øvelsene.....	41
5.1.2	Konkrete og abstrakte øvelser.....	42
5.1.3	Å være oppmerksomt tilstedeværende.....	43
5.2	Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon være med på å styrke klassefellesskapet?.....	44
5.2.1	Å føle tilhørighet til klassefellesskapet.....	44
5.2.2	Forskjeller mellom guttene og jentene.....	44
5.2.3	Massasjeøvelsen som utgangspunkt.....	45
5.3	Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon benyttes som et forebyggende tiltak i klasserommet?.....	45
5.3.1	Forebyggende tiltak – med utgangspunkt i det kollektive i skolen.....	45
5.3.2	Å håndtere vonde og vanskelige følelser.....	46
5.3.3	Stressmestring og psykisk helse.....	47
5.3.4	Elevenes empatiske ferdigheter.....	47

5.3.5 Læreren er positiv til mindfulness og meditasjon i skolen .....	48
5.4 Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon fungere som forebyggende spesialpedagogikk i skolen? .....	48
5.4.1 En likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever i skolen.....	48
5.4.2 Øvelser i mindfulness og meditasjon – en form for forebyggende spesialpedagogikk.....	49
<b>6. Avslutning.....</b>	<b>50</b>
6.1 Oppsummering, resultater/funn og konklusjon .....	50
6.1.1 Oppsummering.....	50
6.1.2 Resultater/funn .....	50
6.1.3 Konklusjon.....	51
6.2 Avsluttende refleksjoner .....	52
6.2.1 Hva kunne vært gjort annerledes? .....	52
6.2.2 Veien videre.....	52
<b>7. Litteraturliste.....</b>	<b>53</b>
<b>8. Vedlegg .....</b>	<b>57</b>
8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide for klassesamtale .....	57
8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide 1 & 2 for kontaktlærer .....	58
8.3 Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel .....	59
8.4 Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever og foreldre.....	60
8.5 Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for kontaktlærer.....	63
8.6 Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD (Svar på søknad).....	66

# Figurer

Figur 1. Elevtekster I.....	31
Figur 2. Elevtekster II.....	33
Figur 3. Elevtekster III. ....	35
Figur 4. Elevtekster IV.....	35
Figur 5. Elevtekster V.....	37
Figur 6. Elevtekster VI.....	40

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne masteroppgaven har jeg valgt å forske på temaet mindfulness og meditasjon i skolen. Dette er et tema som står meg nært, da jeg selv bruker øvelser i mindfulness og meditasjon aktivt i min hverdag. Øvelser i mindfulness og meditasjon var noe jeg ble introdusert for gjennom yoga, som jeg har praktisert siden 2012. Øvelser i mindfulness og meditasjon er noe jeg alltid faller tilbake på når jeg kjenner uroen og stresset overta kroppen og tankene. Når jeg retter oppmerksomheten mot øyeblikket, blir jeg oppmerksomt tilstedeværende. I denne oppmerksomme tilstedeværelsen retter jeg fokuset mot det som skjer her og nå. På denne måten stilner tankene, kroppen blir avslappet, og jeg finner roen og stillheten som gjør at uroen og stresset ikke tar overhånd. Dette er noe som jeg selv føler har påvirket min psykiske og fysiske helse positivt gjennom de siste årene.

Som utdannet grunnskolelærer er jeg opptatt av hvordan barn og unge har det i dagens verden og hvordan deres framtid kommer til å se ut. På mange måter er jeg takknemlig for at jeg vokste opp i en barndom hvor Instagram, TikTok og Snapchat ikke var en del av hverdagen, og hvor vi i større grad måtte forholde oss til den fysiske verden. Internett, mobiltelefoner/nettbrett og sosiale medier har skapt mange muligheter, men det har også medført et kroppspress hvor plastiske operasjoner er blitt «vanlig», FOMO («fear of missing out») er noe som stresser mange, og et press om å være hundre prosent vellykket på *alle* områder. I den virtuelle verdenen skal fasaden være «on point», og vi viser som regel bare våre lykkeligste/perfekte øyeblikk. Dette er med på å sette urealistiske og uoppnåelige forventninger og krav til dagens barn og unge, og kan være med å påvirke deres psykiske helse negativt. Barn og unges psykiske helse har fått mer og mer oppmerksomhet de siste årene, og er noe som blir satt mer konkret på timeplanen i skolen denne høsten i form av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Temaet skal blant annet ta for seg verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser for seg selv og respektere andres, og å kunne håndtere tanker og følelser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Øvelser i mindfulness og meditasjon er en form for alternativ undervisning som jeg mener passer inn under dette temaet, og som jeg håper får en plass i skolen i løpet av de neste årene.

I dagens norske skole er det mange barn som har vedtak om spesialundervisning gjennom Opplæringsloven § 5-1. Elevene som får spesialundervisning består av et bredt mangfold. Disse elevene har blant annet lese- og skrivevansker, språkvansker, matematikkvansker, atferdsutfordringer, ADHD/ADD, Tourettes, autismespekterforstyrrelser, syns- eller hørselsvansker, andre funksjonsnedsettelse, eller er psykisk utviklingshemmet. Felles for alle disse barna er at de har et behov for å føle tilhørighet til fellesskapet. De skal, på lik linje med sine klassekamerater som ikke har vedtak om spesialundervisning, tilhøre og være inkludert i et klassefellesskap. Ved at læreren setter inn klassesentrerte tiltak, istedenfor elevsentrerte tiltak, i spesialundervisningen, blir fokuset rettet mot fellesskapet (klassen) og ikke mot individets (elevens) personlige utfordringer. Når læreren underviser klassen i øvelser i mindfulness og meditasjon, blir derfor fokuset rettet mot klassen som et fellesskap og ikke mot enkeltelevens personlige vansker/utfordringer.



## **1.2 Studiens intensjon, problemstilling og forskningsspørsmål**

I denne masteroppgaven har jeg benyttet aksjonsbasert forskning, hvor jeg har undervist et alternativt undervisningsopplegg for en 2. klasse på en barneskole i Trondheim. Dette alternative undervisningsopplegget har bestått av diverse øvelser i mindfulness og meditasjon. Målet med denne studien har vært å se nærmere på *hvordan øvelser i mindfulness og meditasjon kan fungere som forebyggende spesialpedagogikk i skolen* (hvor fokuset ligger på å styrke klassen som et fellesskap og ikke på enkeltelevens personlige utfordringer), og er derfor oppgavens problemstilling. Videre har studiens forskningsspørsmål vært å se nærmere på *hvordan elevene har opplevd øvelsene i mindfulness og meditasjon, hvordan slike øvelser kan være med på å styrke klassefellesskapet, og hvordan slike øvelser kan benyttes som et forebyggende tiltak i klasserommet*. For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine har jeg brukt kvalitativ metode hvor jeg har kombinert deltakende observasjon i klasserommet, gruppeintervju av elevene via en klassesamtale, elevtekstanalyse, og intervju av klassens kontaktlærer.

## **1.3 Begrepsavklaring**

I oppgaven omtaler jeg det alternative undervisningsopplegget jeg har gjennomført med elevene som oftest som «øvelser i mindfulness og meditasjon». Jeg vil gå mer konkret inn på hvilke øvelser jeg har undervist i, i oppgavens metodedel. Noen ganger skriver jeg «øvelser i mindfulness» eller kun «meditasjon». Mindfulness er en noe mer generell beskrivelse av alle øvelsene, mens meditasjon er noe man *gjør*, når man *mediterer*. Likevel mener jeg at «øvelser i mindfulness og meditasjon» er den mest treffende beskrivelsen av undervisningsopplegget, da meditasjon er en del av de fleste øvelsene i større eller mindre grad.

En forebyggende spesialpedagogikk kan tolkes på tre ulike måter i denne oppgaven. For det første kan en forebyggende spesialpedagogikk forebygge at en elev vil trenge spesialundervisning i fremtiden ved at han får den tilpassede opplæringen han trenger for å mestre skolehverdagen, både faglig og sosialt. For det andre kan en forebyggende spesialpedagogikk forebygge at en elev vil trenge spesialundervisning *utenfor* klassefellesskapet, ved at han får den støtten og veiledningen han trenger i klasserommet sammen med sine medelever. For det tredje kan en forebyggende spesialpedagogikk forebygge utenforskap og mobbing i klassefellesskapet, ved at læreren setter inn klassesentrerte tiltak som retter fokuset mot å styrke klassen som et fellesskap, og ikke mot enkeltelevens personlige utfordringer. På denne måten kan elevene (også de elevene med vedtak om spesialundervisning) lære og utvikle seg sammen i et trygt og inkluderende klassefellesskap.

## **1.4 Oppbygging av oppgaven**

I det første kapittelet vil jeg presentere den teoretiske forankringen som jeg vil støtte meg på i min drøfting av resultatene fra analysen i drøftingskapittelet. Dette teorikapittelet er delt opp i underkapitlene *Psykisk helse og livsmestring inn i skolen, Sosioemosjonelle kompetanser – ferdigheter, holdninger og kunnskaper for elevene i skolen, Mindfulness – en kontemplativ praktisering, og Spesialpedagogikk – eleven i et systemperspektiv*. I tillegg består teorikapittelet av underkapittelet *Tidligere forskning –*

*mindfulness og meditasjon i skolen*, som inneholder noen forskningsstudier fra Sverige og Storbritannia. Videre kommer det andre kapitlet, metodekapitlet, som beskriver studiens forskningsdesign, undervisningsopplegget jeg underviste elevene i, metodologi og vitenskapsteori, datainnsamlingen og gjennomføringen, etiske vurderinger, og kvalitetssikring. Deretter presenterer jeg min analyse av datamaterialet i det tredje kapitlet. I det fjerde kapitlet, drøftingskapitlet, vil jeg drøfte resultatene fra analysen med forankring i teorien fra teorikapitlet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og konkludere med mine resultater og funn, og reflektere over hva som kunne vært gjort annerledes og veien videre for forskning på dette temaet.

## 2. Teoretisk forankring og tidligere forskning

### 2.1 Psykisk helse og livsmestring inn i skolen

#### 2.1.1 Norske barn og unges psykiske helse

I dagens norske samfunn blir flere og flere barn og unge rammet av psykiske lidelser og stress. Dette har kommet frem både via forskning og elevundersøkelser i løpet av det siste drøye tiåret. I Folkehelse rapporten fra 2014 står det at 15-20 prosent av barn og unge mellom 3 og 18 år har psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer (Folkehelseinstituttet, 2014, s. 59). I Ungdatarapporten fra 2019 blir det bekreftet at antall selvrappporterte psykiske helseplager fra barn og unge har økt de siste årene, fra begynnelsen av 2010-tallet for jenter og fra 2015 for gutter (Bakken, 2019, s. 81). Mest utbredt er typiske stresssymptomer. I dagens samfunn er det mye snakk om «Generasjon prestasjon». Dagens generasjon barn og unge blir stadig utsatt for press både fra foreldre, jevnaldrende, skolen og samfunnet generelt. Barn og unge blir oppdratt i et samfunn hvor man skal prestere på mange plan – både på hjemmebane, på skolebenken, på fotballbanen, på dansescenen, på sosiale medier, utseendemessig m.m. Allerede fra tidlig i barneskolen, hos noen allerede i barnehagen, er barna klare over at det er mye som forventes av dem. Både foreldre, søsken, venner og lærere stiller krav, noe som kan føre til stress, angst og usikkerhet hos individet. Mange av elevene i dagens norske skole har derfor et behov for hjelp og støtte til å håndtere sin psykiske helse.

#### 2.1.2 Folkehelse og livsmestring på timeplanen

Fra skolestart høsten 2020 trer den nye læreplanen i kraft, og det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring kommer inn på timeplanen. Dette er et tema som skal gi elevene kompetanse som fremmer psykisk og fysisk helse, og som skal gi elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge Verdens helseorganisasjon WHO (2018) har et menneske *god psykisk helse* når det får realisert sitt potensial og sine evner, er i stand til å mestre hverdagen og livet, og har mulighet til være med å bidra i samfunnet. Den overordnede delen av læreplanen snakker om begrepet *livsmestring*, som defineres som det «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Videre sier den overordnede delen at «temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12-13). Det blir spennende å se hvordan lærere og skoleeiere landet over kommer til å implementere dette tverrfaglige temaet inn på timeplanen når den nye læreplanen trer i kraft denne høsten. Det ligger mange muligheter innenfor temaet Folkehelse og livsmestring, hvor elevenes sosioemosjonelle kompetanse og psykiske helse settes mer konkret på agendaen.

### 2.1 Sosioemosjonelle kompetanser – ferdigheter, holdninger og kunnskaper for elevene i skolen

Elevene er ikke bare på skolen for å lære seg å lese, skrive og regne. De er der for å forberede seg på å bli selvstendige mennesker, for å lære seg å omgås andre, og for å bli en del av et større samfunn hvor de oppfordres til å bidra. Å utvikle sosioemosjonelle ferdigheter er derfor viktig for å forstå seg selv, for å forstå andre, og for å klare seg i samfunnet og mestre livet. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) er sosial kompetanse et

sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre ulike sosiale miljøer. Videre sier Utdanningsdirektoratet (2016) at sosial kompetanse blant annet er en ressurs for å mestre stress og problemer, og at man i skolen tar utgangspunkt i de fem grunnleggende dimensjonene empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Emosjonell kompetanse handler ifølge Glavin & Lindbäck (2015) om evnen til å gjenkjenne, sette navn på og regulere emosjoner. Sosioemosjonelle ferdigheter innebærer både sosial- og emosjonell kompetanse. Her vil jeg trekke frem ferdigheter som selvregulering og følelshåndtering, empati og mentalisering, og behovet for å føle tilhørighet til fellesskapet, som relevante faktorer for at elevene kan utvikle sosioemosjonelle kompetanser i skolen.

### *2.2.1 Selvregulering og følelshåndtering*

Terje Ogden (2009) skriver om sosial kompetanse hos barn som barns ferdigheter i kontakt og samhandling med andre, noe han også kaller for relasjonsferdigheter eller relasjonskompetanse. Videre sier Ogden (2009) at sosialt kompetente barn kan «lese og fortolke signaler fra omgivelsene, løse problemer og ta beslutninger om å regulere egen atferd gjennom å tilpasse seg eller ta initiativ for å ivareta egne behov eller interesser» (s. 202). Å kunne regulere egen atferd og kunne håndtere egne følelser er noe som henger sammen, og går under den sosiale ferdigheten selvkontroll (Utdanningsdirektoratet, 2016). Å ha selvkontroll forutsetter at barnet er bevisst på sine følelser og kan kontrollere sterke emosjoner i ulike situasjoner som trigger det (Ogden, 2009, s. 220). Begrepet *emosjon* viser først og fremst til vår fysiologiske respons, mens begrepet *følelser* ofte beskrives som den bevisste og subjektive opplevelsen av en emosjon (Rogndal, 2017). Ifølge Fallmyr (2017) er følelseskompetanse, eller emosjonell kompetanse, grunnlaget for følelshåndtering. Emosjonell kompetanse handler om «vår evne til å forstå og bruke følelser til mellommenneskelig problemløsning og tilpasning til omgivelsene» (Fallmyr, 2017, s. 48). Følelshåndtering går ut på å omdanne følelseskunnskap til ferdigheter som skaper god forståelse og gode reaksjoner på individnivå (eleven), noe som indirekte er med å påvirke på gruppenivå (klassen). Kjernen i følelshåndtering er å hjelpe andre og seg selv til å prosessere emosjoner, noe som vil si at man lar følelsene slippe til og berøre, og forstå hva de betyr. Fallmyr (2017) sier videre at «god følelshåndtering gir positiv atferd, læring og innsikt som skaper felles forståelse og tillit» (s. 48-49), og er noe som kan være med på å skape et trygt og godt klassemiljø som påvirker relasjonene mellom elevene på en positiv måte. En forutsetning for at barn skal bli selvregulerte og ansvarlige er at voksne lærer dem å navigere etter egne følelsesreaksjoner og ikke etter ytre motivasjon som belønning eller straff (Fallmyr, 2017, s. 176). Barn og unge lærer da å bli fleksible og selvstendige mennesker som er i kontakt med seg selv og sitt følelsesliv, og som dermed er i stand til å regulere sin oppmerksomhet, sine følelser og sin atferd.

### *2.2.2 Empati og mentalisering*

Ifølge Olsen & Traavik (2010) betyr empati det samme som innlevelse, altså å leve seg inn i et annet menneskes situasjon. Videre sier Olsen & Traavik (2010) at hvis man går litt dypere inn i begrepet kan man se at det handler om å klare å skille mellom egne følelser, opplevelser og erfaringer, og den andres. På skolebenken omfatter empatiske ferdigheter å være hyggelig mot medelever og lærere, lytte aktivt til andre som har ordet, eller på andre måter vise at man setter pris på den andre. Empati handler ifølge

Ogden (2009) om å være oppmerksom på den andre og ha omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Ogden (2009) sier videre at empati utgjør kjernen i gode og forpliktende vennskap, og at empatiske barn og unge ofte blir bedre likt av sine jevnaldrende enn de barna som har vanskelig for å sette seg inn i andres følelser og ståsted. Mentalisering er et annet begrep som er sterkt forbundet med empati. Når empati handler om å forstå den andre og sette seg inn i den andres ståsted, handler mentalisering både om tanker og følelser, og å forsøke å forstå disse, både hos seg selv og den andre (Olsen & Traavik, 2010, s. 181). Ifølge Haugan (2017) bidrar våre møter med andre til å utvikle en særegen menneskelig evne til å mentalisere. Det handler om den mentale prosessen der vi både automatisk og kontrollert danner oss forestillinger om vårt eget og andres sinn, i form av eksempelvis tanker, følelser, behov, ønsker og intensjoner. Dette gjør det mulig for oss å tolke meningen med og motivasjonen bak både vår egen og andres atferd. Vår evne til å mentalisere ligger latente i oss alle, men barn trenger veiledning av foreldre, lærere og andre profesjonelle i skolen for å utvikle denne evnen (Haugan, 2017, s. 206-207).

### *2.2.3 Tilhørighet – følelsen av å høre til i fellesskapet*

Deci & Ryan (2000) mener at de tre grunnleggende behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet må være oppfylt for at man kan oppnå god psykisk helse, prestere på ulike plan og ha en indre motivasjon for å mestre livet. Dette gjelder også for elevene i skolen. Når elevene på skolebenken føler seg kompetente, autonome og at de hører til i fellesskapet, vil både deres psykiske helse, trivsel, følelse av mestring og indre motivasjon styrkes. Deci & Ryan (2000) definerer begrepet tilhørighet som menneskets medfødte behov for å føle nærhet til andre personer, hvor man ønsker å bli akseptert og tatt vare på. Overført til skolebenken handler dette om lærerens ansvar for å etablere gode og trygge relasjoner til elevene og skape et klassemiljø hvor også elevene danner positive relasjoner seg imellom. Ifølge Federici & Skaalvik (2017) er det en nær sammenheng mellom elevenes opplevelse av emosjonell støtte og følelse av tilhørighet. Elevenes følelse av å høre til i fellesskapet, kan derfor påvirkes av lærerens emosjonelle støtte. Uthus (2017) beskriver det å føle tilhørighet som «en følelse hos den enkelte av å være i positiv emosjonell kontakt eller forbindelse til andre mennesker» (s. 159). Hvis elevene føler seg trygge på skolen og føler at de hører til i fellesskapet, blir både deres psykiske helse, generelle trivsel, og skolefaglige læring og utvikling ivaretatt. Dette kan gjøre elevene i stand til å utvikle gode sosioemosjonelle ferdigheter, realisere sitt potensial, og mestre hverdagen og livet, både på skolebenken og i framtidens voksenliv.

## **2.3 Mindfulness – en kontemplativ praktisering**

### *2.3.1 Hva er mindfulness?*

Mindfulness er en vestlig praksis som stammer fra den urgamle, asiatiske yogatradisjonen som har blitt mer og mer populær i den vestlige verden i løpet av de siste femti årene. Den amerikanske professoren Jon Kabat-Zinn regnes som opphavsmannen til den sekulariserte, vestlige mindfulness-praksisen. Hans definisjon av mindfulness er:

Mindfulness can be thought of as a moment-to-moment, non-judgmental awareness, cultivated by paying attention in a specific way, that is, in the present moment, and as non-reactively, as non-judgmentally, and as openheartedly as possible (Kabat-Zinn, 2005, s. 108).

I 1979 åpnet han sin klinikk, the Stress Reduction Clinic, hvor han hentet inspirasjon fra Buddhismen og utviklet sitt verdenskjente program Mindfulness-Based Stress Reduction, eller MBSR. MBSR er et forskningsbasert program som handler om å inkludere pasienten på veien mot god helse og velvære. Intensjonen bak programmet er å gjøre mindfulness- og meditasjonsteknikker mer tilgjengelig for alle typer mennesker, uavhengig av om de er religiøse eller spirituelle (Kabat-Zinn, 2011).

I dagens vestlige verden er vi mennesker opptatt av å realisere oss selv og oppnå våre drømmer. Dette kan være vel og bra, men ifølge Kabat-Zinn (2005) har mennesker i dag ofte et behov for å lære seg å senke farten, stresse ned, og finne fram til det stedet i seg selv hvor man kan finne ro og stillhet, via eksempelvis meditasjon eller andre øvelser i mindfulness. Kabat-Zinn (2005) mener ikke med dette at man skal bruke flere år på å lære seg kunsten å meditere, men han snakker om at alle mennesker til enhver tid har muligheten til å gå inn i en tilstand hvor man er helt til stede i øyeblikket. Han mener at menneskene ofte er i en tilstand hvor de er ikke-tilstedeværende. Dette vil si at vi som oftest befinner oss i de gamle minnene fra fortiden eller i forventningene om det som kommer til å skje i fremtiden. Vi er sjeldent bevisst til stede akkurat her og nå i det øyeblikket som utfolder seg. Så hvordan kan vi bli mer tilstedeværende i livene våre? Kabat-Zinn (2011) sier:

Mindfulness can only be understood from the inside out. It is not one more cognitive-behavioural technique to be deployed in a behaviour change paradigm, but a way of being and a way of seeing that has profound implications for understanding the nature of our own minds and bodies, and for living life as if it really mattered (Kabat-Zinn, 2011, s. 284).

Av alle meditasjons- og visdomspraksiser som finnes i ulike kulturer og religioner, er mindfulness kanskje den enkleste, mest effektive, mest grunnleggende, og den praksisen vi trenger aller mest akkurat nå, ifølge Kabat-Zinn (2005). Mindfulness-øvelser kan gjøres av alle mennesker, når som helst. Det handler om å være til stede i øyeblikket slik at man får med seg det som skjer, når det skjer. Dette er noe de fleste av oss kan bli flinkere på – å leve verken i minnene fra fortiden eller i planene for fremtiden, men i øyeblikket som utfolder seg akkurat her og nå.

### *2.3.2 Oppmerksom tilstedeværelse*

Ifølge den amerikanske professoren Daniel Siegel (2007) handler mindfulness om det å våkne opp fra et liv hvor man går på autopilot, og hvor man heller er bevisst til stede i de øyeblikkene som til sammen utgjør livene våre. Det handler om å være «mindfully aware» – å være bevisst på seg selv og sin egen tilstedeværelse. «Mindful awareness» kan derfor på norsk oversettes til oppmerksom tilstedeværelse. Å være oppmerksomt tilstedeværende handler om nettopp det å gi sin fulle oppmerksomhet til det som skjer akkurat her og nå. Siegel (2007) hevder at det følger med mange helsefordeler når man er oppmerksomt tilstedeværende. Blant disse helsefordelene inkluderes forbedringer i kroppens fysiologi, bedre mentale funksjoner, og bedre mellompersonlige relasjoner og forhold. Når vi er oppmerksomt til stede i øyeblikket er vi i stand til å oppdage nye måter å ha det godt på, noe som gir oss en inngang til å bli bedre kjent med oss selv og alt det vi er. Siegel (2007) bruker begrepet «mindful brain», som han beskriver som en slags dans mellom den beviste delen av sinnet vårt, hvor vår oppmerksomhet ligger, og hjernen vår, hvor vi tenker og løser problemer. Motsetningen til å være «mindful», *tilstedeværende*, er å være «mindless», *ikke-tilstedeværende* (Siegel, 2007, s. 13). Her

går man igjennom livet på autopilot hvor den bevisste delen av sinnet ofte ikke er til stede der den fysiske kroppen befinner seg. Tankene vandrer mellom fortid og fremtid, men stopper aldri opp for å være sammen med den fysiske kroppen i nået.

For å øve opp vår «mindful brain», eller vårt bevisste sinn, kan man benytte øvelser i mindfulness. Mindfulness-øvelser kan eksempelvis handle om å fokusere på pusten, fokusere på sansene, eller å avspenne og slappe av i musklene. For å øve opp denne oppmerksomme bevisstheten kan pusten være et godt utgangspunkt. Pusten kan være et startpunkt som sinnet vårt beveger seg ut fra for å bli mer bevisst på det som først skjer i kroppen, videre til å bli bevisst på det som skjer i omgivelsene. På denne måten kan øvelser i mindfulness også være en slags form for oppmerksomhetstrening eller mental trening (Bishop et al., 2004, s. 231). Når man gjør meditasjonsøvelser og blir mer oppmerksomt tilstedeværende, blir man også mer bevisst på sine tanker og følelser. Her dannes det et mellomrom mellom menneskets sansing og respons, noe som gjør det lettere å være mer oppmerksom i de handlingene man gjør (Bishop et al., 2004, s. 232). Bishop et al. (2004) forklarer øvelser i mindfulness som teknikker man kan bruke for å jobbe med regulering av egen oppmerksomhet, der man jobber mot å utvikle et åpent, nysgjerrig og aksepterende sinn som er rotfestet i nået. I dagens skole skjer det ting hele tiden. Det skal læres og det skal utvikles. Elevene kan ofte være påvirket av stress, noe som kan tære på deres psykiske helse. Ved å få opplæring i ulike øvelser i mindfulness og meditasjon, kan elevene få trening i å øve opp oppmerksomheten sin og fokuset sitt, regulere sine tanker og følelser, og reflektere rundt egen kropp og sine reaksjonsmønstre. Dette er ferdigheter og kunnskaper som elevene trenger, både for å lykkes på skolen, trives sosialt, styrke helsen sin (både psykisk og fysisk), og for å mestre livet.

### *2.3.3 Kontemplativ pedagogikk*

Øvelser i mindfulness og meditasjon regnes som en del av den kontemplative pedagogikken. Kontemplasjon kan ifølge Brady (2007) defineres som at mennesket deltar med en ikke-dømmende holdning og at det er åpent for ting akkurat som de er. Den kontemplative pedagogikken består av undervisningsmetoder som ifølge Zajonc (2013) kan være med på å utvikle elevenes oppmerksomhet, emosjonelle balanse, empati og medfølelse, og fremme altruistiske holdninger, i tillegg til å tilføre undervisningen nye, kreative måter å lære på. Ifølge Hart (2004) er den kontemplative pedagogikken en tredje måte å lære på, som komplementerer den ordinære undervisningen som hovedsakelig består av innlæring av rasjonell- (beregning, forklaring og analyse) og sensorisk (observasjon og måling) kunnskap. Videre mener Hart (2004) at den «kontemplative hjernen» blir aktivert gjennom ulike undervisningsmetoder som eksempelvis meditasjon, poesi og fundering, noe som gjør at man når en dypere bevissthet, konsentrasjon og innsikt. Med dette åpner verden seg for oss, våre kreative og empatiske ferdigheter blir styrket, og man utvikler nye perspektiver på seg selv, andre, og verden generelt. Kontemplative metoder har en lang historie og tradisjon, med blant annet eksempler som meditasjon fra Buddhismen, bønn fra Kristendommen, metafysiske refleksjoner fra Sufi-tradisjonen, og yoga fra Hinduismen (Hart, 2004, s. 29). Kontemplativ kunnskap handler ikke om hva vi vet, men om hvordan vi vet det. I tillegg til å lære gjennom den tradisjonelle skoleundervisningen, kan man også lære av stillheten, sin egen tilstedeværelse og bevissthet, og av funderinger over livet generelt. Ifølge Hart (2004) er det to kriterier for at en kontemplativ pedagogikk kan bli integrert i dagens undervisning. For det første må det foreligge bevis på at en kontemplativ

pedagogikk kan løse dagens problemer innenfor den ordinære undervisningen, og for det andre så må det finnes en rekke sekulære metoder som enkelt kan implementeres i undervisningssituasjonen (Hart, 2004, s. 30). Det finnes flere kontemplative metoder man kan bruke i klasserommet. Ifølge Zajonc (2013) er øvelser i mindfulness og meditasjon antakelig de mest brukte metodene, og ifølge Kabat-Zinn (2005) er dette kanskje de mest enkle, grunnleggende og effektive.

## **2.4 Spesialpedagogikk – eleven i et systemperspektiv**

Spesialpedagogikkens overordnede mål er ifølge Tangen (2012b) «å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse» (s. 17). Dette handler om to sentrale oppgaver for skolen sin del; å forebygge at funksjonshemmende vansker og barrierer oppstår eller utvikler seg, og å avhjelpe og redusere de vanskene og barrierene som allerede er der (Tangen, 2012b, s. 17).

Ifølge Opplæringsloven § 5-1 har alle elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet rett til *spesialundervisning*. Spesialundervisning kan gis i form av personlig støtte eller hjelp i klasserommet, eller ved at eleven får aleneundervisning, undervisning i en annen gruppe enn klassen, eller opplæring på en annen skole enn nærskolen (altså på en spesialskole) (Nordahl, 2018, s. 85). Opplæringsloven § 1-3 sier at «opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven». Retten til *tilpasset opplæring* kan ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen ivaretar prinsippet om *inkludering* i skolen. Kunnskapsdepartementet (2003-2004) sier at «en inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger» (s. 86). En tilpasset opplæring innebærer derfor at eleven får tilpasset undervisningen til sine evner og forutsetninger, samtidig som han eller hun er inkludert i klassefellesskapet. Elevens opplæring blir da satt i et systemperspektiv, hvor man tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen (Overland, 2015).

### *2.4.1 Spesialundervisning*

Spesialundervisningen i den norske skolen har vært et heftig debattert tema helt siden formaliseringen av en felles grunnskole for alle barn, ved endringer av Opplæringsloven av 13. juni 1975 (Befring, 2012b, s. 37). Spesialskolene ble etter denne formaliseringen gradvis lagt ned, og integreringsbegrepet ble tatt i bruk, for så å bli erstattet av inkluderingsbegrepet som vi forholder oss til i dagens skole. Integrering kan i skolesammenheng forstås som at barn med særskilte behov får opplæring på samme sted og i samme skole som alle andre barn (Wendelborg, 2017, s. 111). Barn som går på spesialskoler er derfor ikke integrerte på lik linje med barn som går i den ordinære skolen. Etter at de statlige spesialskolene ble nedlagt på 1990-tallet, er det i dag blitt etablert flere spesialskoler og alternative opplæringsarenaer. Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at det i skoleåret 2017/2018 gikk i underkant av 4000 elever i egen fast avdeling for spesialundervisning på 54 forskjellige spesialskoler i Norge (Nordahl, 2018, s. 99).



Elev- eller individsentrerte tiltak har vært og er fortsatt den vanligste tiltaksformen i skolen. Dette gjelder både nasjonalt og internasjonalt, og gjelder både forebygging og reduksjon av faglige og sosiale vansker. I slike elevsentrerte tiltak rettes fokuset mot den enkelte elev og hva som oppfattes som hans eller hennes svakheter, med en målsetting om at eleven skal endre eller forbedre seg (Sørli, 2000, s. 100). Regeldefinisjonen av spesialundervisning sier ikke noe om innholdet i opplæringen eller hva slags form den skal ha, men ifølge Opplæringsloven § 5-5 skal alle elever som får spesialundervisning få utarbeidet en individuell opplæringsplan (IOP). Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan den skal gjennomføres. Læringsmålene skal være konkrete og skal vurderes i forhold til elevens utvikling og læring (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 395). Spesialundervisning skiller seg fra den vanlige undervisningen ved at den i større grad er tilpasset elevens spesielle forutsetninger og behov, og eleven får derfor en tilrettelagt individualisert undervisning (Tangen, 2012a, s. 109). Tall fra GSI viser at det i skoleåret 2017/2018 var 40 prosent av elevene som mottok spesialundervisning som fikk dette i ordinær klasse. Resten fikk det meste av spesialundervisningen i grupper (49 prosent) eller alene med assistent eller lærer (13 prosent) (Nordahl, 2018, s. 98). Når elevene blir tatt ut av klasserommet for å få spesialundervisning alene, i grupper, eller på en annen skole enn nærskolen, oppfyller dette ikke skolens overordnede prinsipp om en likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

#### *2.4.2 Tilpasset opplæring og inkludering*

Ifølge Nordahl (2018) eksisterer det i dag et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn med særskilte behov og tilrettelegging. Nordahl (2018) mener det er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til en manglende tilhørighet til fellesskapet av andre barn og unge. Alle elever skal være en del av et godt og inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). I dagens skole forholder vi oss derfor til inkluderingsbegrepet som Befring (2012b) definerer som «den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som del av et fellesskap» (s. 42). Elevene i den norske skolen skal være inkludert ved at de skal føle tilhørighet til en klasse, og ta del i fellesskapet i skolen (Overland, 2015). Tilpasset opplæring kan oppfattes på ulike måter, fra et individperspektiv og fra et systemperspektiv. Et individperspektiv vektlegger en individualisert undervisning basert på elevenes ulike behov og forutsetninger, hvor lærevansker eller sosiale problemer forstås i lys av elevens egenskaper. På den andre siden har man systemperspektivet som tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen. En gjennomgående individualisert undervisning vil stå i motsetning til skolens ideologi som fremhever viktigheten av at alle elever skal få en tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen (Overland, 2015). Det er noen sentrale forhold som læreren har ansvar for å justere på for å kunne tilpasse opplæringen best mulig for alle sine elever. To slike forhold er «klassens læringsmiljø» og «relasjonen mellom elever» (Overland, 2015). Her ligger det mye potensial. Man kan si mye om en klasse bare ved å gå inn i en vilkårlig time og «kjenne på» stemningen, eller atmosfæren, i klasserommet. Faktorer som spiller inn på atmosfæren i klasserommet kan eksempelvis være lydnivået, rammefaktorene, lærerens klasseledelse, og hvordan elevene samhandler med hverandre.

#### 2.4.3 Forebyggende spesialpedagogikk – skole- og klassesentrerte tiltak

Ifølge Befring (2012a) handler forebygging på den ene siden om tiltak for å beskytte barn og unge mot forhold som kan medføre, vedlikeholde og kanskje forsterke problemutvikling. På den andre siden handler det om tiltak som kan bidra til å fremme barn og unges personlige kompetanse til å beskytte seg selv. I møte med problemtilstander kan det tas i bruk både kartlegging, hjelpetiltak og forebygging. Forebygging tar sikte på å begrense sannsynligheten for at problemer oppstår. Dette vil innebære tiltak som begrenser innflytelsen av risikofaktorer i skolen og en innsats for å styrke elevenes personlige motstandsdyktighet mot risikofaktorer, noe som fremmer deres personlige utvikling (Befring, 2012a, s. 129). Forebyggende spesialpedagogikk handler om å forebygge elevers fremtidige behov for spesialundervisning *utenfor* klassefellesskapet. Her kan læreren sette inn klassesentrerte tiltak som kan være med å forebygge at det oppstår problemer i klassemiljøet, som igjen kan være med å forhindre at mobbing eller utenforskap oppstår blant elevene. Ved at læreren setter inn tiltak som forebygger at det oppstår konflikter i klassen, forhindrer man at elever blir utsatt for vonde opplevelser som kan føre til psykiske plager og atferdsutfordringer, noe som igjen kan skape et behov for spesialundervisning utenfor klassefellesskapet. Her ligger altså forebyggingen på systemnivå (klassenivå), og ikke på individnivå (elevnivå). Slike forebyggende tiltak er med på å ivareta skolens overordnede prinsipp om en tilpasset opplæring hvor elevene i størst mulig grad skal inkluderes i den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017).

Opplæringen i skolen bør ifølge Utdanningsdirektoratet (2015) ta utgangspunkt i et systemperspektiv hvor man tar hensyn til individet (eleven) i det kollektive, sosiale fellesskapet (klassen eller skolen). Ved å fokusere på klassen som en helhet, kan læreren sette inn tiltak og metoder som ikke bare gagnar enkelteleven, men hele klassen og dets brede mangfold. Ifølge Sørli (2000) vil slike skole- eller klassesentrerte tiltak rette det primære fokuset mot endring eller restrukturering av den ordinære lærings- og undervisningssituasjonen i skolen. Dette gjør at man i større grad kan sikre at elever som har faglige eller sosiale vansker får bedre muligheter til å bli inkludert og føle tilhørighet, lære og føle mestring, og utvikle sine sosiale ferdigheter (Sørli, 2000, s. 168). Særlig det interaksjonelle forholdet mellom elevene i klassen og mellom den enkelte elev og læreren, har betydning for elevenes atferd (KUF, 2000, s. 25). Læreren kan derfor, ved å se på samspillet mellom enkelteleven og de systemene som han eller hun er en del av, sette i gang gunstige tiltak som kan forebygge en problemutvikling (hos enkelteleven og/eller klassen som helhet) og tiltak som kan fremme elevenes personlige utvikling.

Ifølge Jensen (2014) handler det om å endre klassefellesskapet slik at det sikrer aktiv og meningsfull deltakelse og inkludering for alle elever. Det handler om å sette inn tiltak som er med på å styrke klassefellesskapet slik at man skaper et godt læringsmiljø hvor elevene trives sosialt og mestrer det faglige. Ved at læreren setter inn ulike tiltak som er med på å bygge opp en stødig fellesskapsfølelse, kan dette være med på å gjøre elevene trygge på seg selv, på sine klassekamerater og på læreren, i tillegg til å føle tilhørighet. Her er det viktig med tidlige felles opplevelser som klassen kan referere til som noe de gjorde sammen som et fellesskap. I og med at lærerne i den norske skolen har en viss metodefrihet, kan eksempelvis alternative undervisningsmetoder benyttes. Dette er undervisningsmetoder som ikke er en del av læreplanen, men som læreren har friheten til å implementere i sin undervisningspraksis, så lenge han eller hun kan begrunne sine valg og basere det på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap (NOU 2015: 8). Slike alternative undervisningsmetoder kan eksempelvis være sang og musikk, leker og

fysiske aktiviteter, eller øvelser i mindfulness og meditasjon. Alternative undervisningsmetoder kan være med på å styrke klassefelleskapet, ved at elevene får øve seg på samhandling og utvikle sine sosioemosjonelle ferdigheter som eksempelvis selvregulering, følelshåndtering, empati og mentalisering.

## **2.5 Tidligere forskning – mindfulness og meditasjon i skolen**

Et tiltak som kan være med å forebygge problemer i klasserommet og fremme personlig utvikling hos eleven (både faglig og sosialt), er øvelser i mindfulness og meditasjon. I dag tilbyr flere organisasjoner utdanninger og kurs i mindfulness og meditasjon for lærere i både Norden, Storbritannia og USA (Børns Livskundskab; Drømmen om det gode; British Mindfulness Institute; Mindful Schools). Foreningen Børns Livskundskab ble stiftet i 2007 av danskene Helle Jensen og Jesper Juul. Deres visjon er å skape et læringsmiljø hvor ferdigheter som selvstendighet og empati kan læres og utvikles. Siden 2015 har organisasjonen utdannet pedagogiske fagpersoner i relasjonskompetanse, nærvær og empati (Børns Livskundskab, u.å.). Den svenske organisasjonen Drømmen om det gode startet opp i 1995 og er en annen organisasjon som har som formål å gi barn, elever, lærere og rektorer metoder som kan utvikle deres ferdigheter til å finne stillhet og ro. Foreningen utdanner også lærere og rektorer, og arbeider direkte med barn/elever for å gi dem effektive verktøy som de kan bruke til å håndtere hverdagens stress (Drømmen om det gode, u.å.).

### *2.5.1 Forskningsstudier fra Sverige og Storbritannia – undervisning i mindfulness og meditasjon*

Yvonne Terjestam, forsker i psykologi, bekymret seg over de økende psykiske helseproblemene blant barn og unge i Sverige. I 2004 kom hun i kontakt med Drømmen om det gode, og satte i gang forskningsprosjektet Barn i balanse I, hvor hun undersøkte hvordan elever på ungdomsskoler i Sverige responderte når de ble eksponert for metodene organisasjonene bruker i sitt arbeid med barn (Drømmen om det gode, u.å.). Forskningsprosjektet gikk over ca. tre måneder og inkluderte ca. 400 elever i alderen 12-15 år. Målet med prosjektet var å se på om en meditasjonsbasert øvelse for stillhet påvirket elevenes stressnivåer og generelle trivsel. Studien var en pre- og posttest hvor klassene enten var innenfor eksperiment- eller kontrollgruppen. En meditasjonsbasert øvelse for stillhet ble introdusert og satt opp på timeplanen tre ganger i uken i åtte uker for hver klasse i eksperimentgruppen. Kontrollgruppen fikk ingen slik undervisning. Alle elevene fylte ut et spørreskjema før prosjektet ble satt i gang, og to uker etter at det var ferdig. I mellomtiden fikk elevene i eksperimentgruppen undervisning i denne meditasjonsbaserte øvelsen. Denne øvelsen gikk ut på at læreren satte på en CD utviklet av Drømmen om det gode, som inneholder en 13 minutters lang guidet visualisering- og avslapningssekvens. Resultatene fra studien viste at det var en forbedring i elevenes psykiske helse i eksperimentgruppen, men ikke i kontrollgruppen, når prosjektet var ferdig. Videre viste resultatene at det generelle stressnivået blant elevene var noe lavere etter stillhetsøvelsene. Resultatene viste også at jentene i eksperimentgruppen rapporterte bedre trivsel på skolen, mindre problemer med jevnaldrende, og færre psykiske vansker. Studien kom derfor fram til at meditasjonsbaserte øvelser for stillhet kan ha en positiv effekt på barn og unge når det blir praktisert i klasserommet. I tillegg viste studien at slike meditasjonsbaserte øvinger kan ha ulik effekt på tenåringsjenter- og gutter. På én av skolene som deltok i prosjektet ble disse meditasjonsbaserte

øvelsene obligatoriske og ble praktisert flere ganger i uken i ettertid, også etter forespørsler fra elevene selv (Terjestam, 2011, s. 105).

Etter disse gode resultatene ble nok et forskningsprosjekt satt i gang av Terjestam, Barn i balanse II, hvor hun så på helseeffekten av mindfulnessbaserte øvelser i fire svenske skoler. 358 elever fra 5., 7. og 8. trinn deltok i studien, der en eksperimentgruppe fikk trent ferdigheter i oppmerksom tilstedeværelse, medfølelse og sosiale relasjoner ved hjelp av det mindfulnessbaserte programmet Compassion and Attention in the Schools (Compas). Elevene ble eksponert for disse øvelsene tre ganger i uken over en periode på åtte uker (Terjestam, Bengtsson & Jansson, 2016, s. 456). Compas består av tre deler, hvor den første og andre delen er guidede meditasjoner som er spilt inn på en CD. Den første meditasjonen inneholder øvelser som fokuserer på pusten, visualisering, kroppsskanning, og det å bli bevisst på sine tanker og følelser, mens den andre innspillingen er en guidet visualisering som fokuserer på det å ha medfølelse for andre mennesker. Den tredje delen av Compas er en klassesamtale som fokuserer på «mindful», eller bevisst, refleksjon og mentalisering, hvor læreren stiller elevene spørsmål om eksempelvis vennskap, stress m.m. (Terjestam et al., 2016, s. 459). Kontrollgruppen fikk vanlig undervisning. Denne studien var en pre- og posttest, og resultatene viste en signifikant forbedring i eksperimentgruppen, men ikke i kontrollgruppen, når det gjaldt elevenes følelse av kontroll over egen innsats, følelse av trivsel på skolen, og relasjoner til medelever. Denne positive effekten økte med antall ganger deltakerne gjorde de mindfulnessbaserte øvelsene. Studien kom fram til at Compas-programmet kan være med på å styrke elevenes følelse av kontroll over egen innsats, følelse av trivsel på skolen, og deres relasjoner til medelever (Terjestam et al., 2016, s. 456). Terjestam et al. (2016) er også tydelige på at lærere som skal undervise i slike mindfulnessbaserte øvelser må føle seg trygge og kompetente, og foreslår at kontemplativ pedagogikk, hvor øvelser i mindfulness er inkludert, bør bli en del av lærerutdanningen (Terjestam et al., 2016, s. 466).

Et forskningsprosjekt fra Storbritannia undersøkte elevers aksept av mindfulness og deres emosjonelle velvære etter at de hadde blitt eksponert for det åtte uker lange mindfulness-programmet Paws b i skolen. Paws b er utviklet i Storbritannia og består av formelle og uformelle øvelser i mindfulness. Elevene i denne undersøkelsen var i alderen 7-9 år, og kom fra tre forskjellige skoler i Storbritannia. Lærerne deres ble kurset i programmet, og underviste elevene sine i mindfulness-øvelsene. Elevenes emosjonelle velvære ble målt ved selvrapportering pretest, posttest, og tre måneder etter at prosjektet var slutt. 76 prosent av elevene meldte at de likte å praktisere mindfulness på skolen, og at de ønsket å fortsette med det. Studien kom fram til at Paws b med fordel kan undervises av lærere i skolen som en del av læreplanen og at de fleste elevene likte og aksepterte programmet (Vickery & Dorjee, 2016).

*2.5.2 Mindfulness og meditasjon i skolen – en form for forebyggende spesialpedagogikk*  
Resultatene fra disse tre forskningsprosjektene viser at øvelser i mindfulness og meditasjon kan ha en positiv effekt på elevers personlige utvikling både når det gjelder psykisk helse, generell trivsel, og deres relasjoner til medelever. Øvelser i mindfulness og meditasjon kan derfor brukes som en klassebasert form for forebyggende, spesialpedagogisk undervisning, hvor hele elevgruppa får jobbet med sine individuelle sosioemosjonelle ferdigheter i fellesskap med sine medelever. En slik undervisningsform kan være med på å hjelpe *samtlig*e elever, også de elevene som har krav på

spesialundervisning, til å realisere sitt individuelle potensial, imens man samtidig opprettholder inkluderingsprinsippet og elevenes følelse av tilhørighet til klassen sin. I tillegg kan dette være med på å styrke relasjonene mellom elevene og forebygge problemer dem imellom i og utenfor klasserommet, noe som er med på å styrke og opprettholde det trygge klassefellesskapet.

## 3. Metodisk tilnærming

### 3.1 Studiens forskningsdesign

#### 3.1.1 Aksjonsforskning: alternativ undervisning

For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine har jeg brukt kvalitativ metode, hvor jeg har kombinert deltakende observasjon, gruppeintervju av elever/klasesamtale, elevtekstanalyse, og intervju av lærer. Jeg har valgt å hente inn ulike datakilder for å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål, noe som kan være med på å styrke forskningen og gjøre den mer gyldig, pålitelig og relevant. Jeg har vært så heldig å få samarbeide med en kontaktlærer og hennes 2. klasse, som jeg ble kjent med i fjor via vikarjobbing. I denne klassen har jeg gjennomført et alternativt undervisningsopplegg hvor jeg i løpet av seks dager har undervist elevene i ulike øvelser i mindfulness og meditasjon. Disse seks dagene var fordelt på to uker i midten av januar i år, og pågikk fra mandag til onsdag disse ukene. Noe av inspirasjonen til øvelsene er hentet fra min egen yoga- og meditasjonspraksis, men jeg har også funnet konkrete øvelser fra diverse pedagogiske bøker.

Mitt forskningsprosjekt kan både sees på som en casestudie og som aksjonsforskning, men jeg har valgt å forholde meg til studien som det sistnevnte. Aksjonsforskning innebærer at fokuset er rettet både mot handlinger (eksempelvis alternativ undervisning) og mot forskning rundt handlingene. Forskningen gjennomføres derfor uten at forskeren distanserer seg fra fenomenet som studeres. Hensikten med aksjonsforskningen er å ha en direkte og umiddelbar påvirkning på forskningsområdet, og målet er derfor både forskning (forståelse av et fenomen) og handling (endring hos fenomenet) på samme tid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 115). Jeg har selv undervist elevene, samtidig som jeg har ønsket å forske på fenomenet og undersøke hvilken påvirkning denne alternative undervisningen har hatt på dem. Målet med studien har derfor vært å se nærmere på hvordan elevene har opplevd undervisningen i mindfulness, og om øvelser i mindfulness og meditasjon kan brukes som en form for forebyggende spesialpedagogikk hvor fokuset ligger på klassen som et fellesskap og ikke på enkeltelevens personlige utfordringer.

#### 3.1.2 Undervisningsopplegget i mindfulness og meditasjon

Jeg vil her presentere kort de øvelsene jeg har brukt i denne alternative undervisningen. Tidsbruken per økt var mellom 10-15 minutter, og i tidsrommet mellom ca. kl. 08.35-08.50 på morgenen. Elevene begynner hver skoledag kl. 08.30, men noen elever kommer ofte for sent og derfor har læreren hatt en kort oppstart før jeg begynte min undervisning. Jeg valgte å legge undervisningen til morgenen fordi elevene ofte da er «nullstilte» og klare for skoledagen. I etterkant har jeg sett at noen av øvelsene med fordel kunne blitt undervist litt senere på dagen når elevene har fått «brukt» seg litt, og er mer klare for en «pause». Undervisningen i mindfulness og meditasjon foregikk i «lyttekroken» hvor elevene samles hver morgen. Her sitter læreren på en stol vendt mot elevene som sitter på tre benker formet som en rett hestesko. Noen av elevene sitter på puter på gulvet foran benkene, i og med at det ikke er plass nok til alle elevene på benkene. Når øvelsene har pågått har vi stort sett slukket lyset i klasserommet og hørt på rolig musikk, nærmere bestemt sangen *Andante Gransioso I* (The Mozart Effect) etter forslag fra kontaktlæreren (som også er musikk lærer).

I alle øktene har fokuset vært på å roe ned og slappe av i kroppen. Jeg har bedt elevene om å sette seg i en behagelig stilling og fokusere på pusten, hvor vi har fokusert på å puste inn og ut med nesene. I tillegg har jeg bedt elevene om å lukke øynene, noe jeg har merket meg kan være ganske utfordrende for noen. Flere elever har også kommentert underveis at de synes det er vanskelig å holde øynene lukket. Jeg har observert at ca. halvparten av elevene har klart å holde øynene lukket over lengre tid, mens den andre halvparten har hatt øynene åpne hele eller deler av tiden. Når man driver med slike avslapningsøvelser, er det helt opp til eleven selv hva han eller hun føler seg komfortabel med å gjøre. Jeg har likevel prøvd å motivere elevene til å holde øynene lukket, da det da kan være lettere å fokusere på pusten.

I den **første økta** jeg hadde med elevene gikk jeg igjennom en pusteøvelse hvor vi fokuserte på pusten med lukkede øyne. Her guidet jeg elevene igjennom øvelsen, slik at elevene skulle bli mer bevisste på pusten sin og på hvordan den spredde seg ut i kroppen. Videre ba jeg elevene om å legge hånden på magen for å kjenne at den blåste seg litt opp når vi pustet inn, og sank litt sammen når vi pustet ut. Her var jeg inspirert av øvelsen «Pusten er en venn» i Sælebakke (2018) og øvelsen «Upptäcka andingen» fra Fowelin (2011). Ved å gjøre en slik øvelse blir elevene bedre kjent med pusten og hvordan den fungerer i kroppen.

I **økt nummer to** dagen etter startet jeg med å gjenta denne pusteøvelsen, før jeg guidet elevene gjennom en indre kroppsskanning hvor man «skanner» kroppen fra topp til tå. Dette er en sentral mindfulness-øvelse som også brukes innenfor yoga (Fowelin, 2011, s. 64). Her gikk jeg gjennom kroppen med elevene, kroppsdel for kroppsdel, slik at elevene skulle bli mer bevisst på kroppen sin og hvordan den kjentes ut i øyeblikket. Vi startet med å bli bevisst på tærne, videre opp til leggene, lårene, baken, magen, brystet, skuldrene, armene og til sist ansiktet. Målet med øvelsen er å bli mer bevisst på og avslappet i kroppen.

Dagen etter, i **økt nummer tre**, startet jeg med pusteøvelsen (fra den første økta). Her ba jeg elevene om å sette seg i en ring på gulvet i lyttekroken, enten i lotusstilling eller på knærne. Vi startet med pusteøvelsen for å slappe av i kroppen og for å bli bevisst på den. Deretter gikk vi gjennom noen yogaøvelser sammen. Her var de fleste elevene engasjerte og fulgte med. Vi begynte med noen strekkøvelser på nakke/rygg, før vi var innom yogastillingene Katt & Ku, Barnestillingen, Malasana og Treet. Her ble elevene litt mer aktiviserte, og det virket som de synes det var gøy.

Mandagen uken etter kom jeg tilbake for å ha **økt nummer fire** med elevene. Her gjorde vi en øvelse som fokuserte på sansene. Denne øvelsen er hentet fra Fowelin (2011) som heter «Russinövning», bare at vi brukte en drue istedenfor. Her fikk alle elevene utdelt en drue hver, hvor vi deretter brukte sansene til å bli litt bedre «kjent» med druen. Vi snakket om hvordan druen så ut, hørt ut, luktet, kjentes ut, og til sist smakte. Her ble elevene også litt mer aktiviserte, og det virket som de synes øvelsen var spennende. Vi avsluttet med en meditasjon hvor vi fokuserte på pusten og slappet av i kroppen.

Dagen etter, i **økt nummer fem**, begynte vi som vanlig med en pusteøvelse, før jeg guidet elevene igjennom en visualiseringsøvelse. Jeg ba elevene om å lukke øynene, men jeg merket at elevene synes dette var vanskelig. I visualiseringsøvelsen ba jeg elevene om å forestille seg at de lå i en blomstereng og så opp mot himmelen på skyene som fløy forbi. Deretter guidet jeg dem videre til en strand. Jeg avsluttet denne øvelsen litt

tidligere enn jeg hadde tenkt, på grunn av at jeg merket at flesteparten av elevene begynte å bli litt urolige og ufokuserte.

Dagen etter var det klart for den siste og **sjette økta** med mindfulness og meditasjon. Her ba jeg elevene om å sette seg i en ring på gulvet i lyttekroken, hvor jeg også deltok. Vi startet med en pusteøvelse for å roe ned kroppen og bli mer bevisst på pusten. Deretter gjorde vi øvelsen «Skuldermassasje» som jeg har hentet fra Sælebakke (2018). Her ba jeg elevene om å snu kroppen sin slik at den vendte mot venstre, og om å legge hendene sine på skuldrene til naboen. Her dannet vi en slags ring hvor alle fikk og gav massasje samtidig. Noen elever brukte litt tid på å komme inn i ringen, men til slutt var alle elevene med. Det virket som dette var en øvelse som de fleste elevene koste seg med. I denne øvelsen får alle elevene både gi og ta og føle nærhet til hverandre, noe som gjør godt for relasjonene dem imellom og for klassen som helhet. Etterpå ba jeg alle elevene om å si én fin ting om den personen som de hadde fått massasje av. Dette synes mange av elevene var litt vanskelig, så denne øvelsen ble avsluttet ganske fort. Vi avsluttet økta med øvelsen «Skicka hälsning i ring» fra Fowelin (2011), hvor vi holdt hender og hadde lukkede øyne og prøvde å sende en «hilsning» (et håndtrykk) som skulle gå igjennom hele ringen tilbake til startpersonen. Dette var også litt vanskelig for elevene, så etter to forsøk så sa vi oss ferdige med mindfulness-økta. Jeg ser for meg at de to siste øvelsene passer bedre å gjøre med litt eldre barn.

## **3.2 Metodologi og vitenskapsteori**

### *3.2.1 Kvalitativ metode*

De kvalitative metodene er ute etter å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Både kvalitative og kvantitative metoder bidrar på hver sin måte til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i, og av hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland, 2012, s. 112). Kvalitative data handler som oftest om verbale beskrivelser. Disse beskrivelsene kan eksempelvis være basert på lydbåndopptak fra intervju eller feltnotater fra observasjon (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 38). Kvalitativ forskning har sjelden som mål å bygge eller teste allmenngyldig teori. Det er heller selve forståelsen av et fenomen, en hendelse eller en case som er målet med forskningen. Videre ønsker man å fortelle hvordan virkeligheten oppfattes og hvordan det er å være menneske i bestemte sammenhenger (Nyeng, 2012, s. 71-72). I min studie har jeg gått inn i en klasse og hatt et alternativt undervisningsopplegg, for så å prøve å finne ut av hvordan elevene opplevde dette opplegget og om det eventuelt kan brukes som en form for forebyggende spesialpedagogikk i skolen, hvor klassen som gruppe, og ikke individet alene, er i fokus.

### *3.2.2 «Grounded theory» og bearbeiding av data*

«Koding og kategorisering av datamaterialet er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen» (Nilssen, 2012, s. 78). Forskeren starter prosessen med en åpen koding av datamaterialet. Ideen om åpen koding kommer fra forskningsmetoden «grounded theory» som handler om å utvikle nye teoretiske ideer som har grunnlag i datamaterialet. Dette er derfor en induktiv tilnærming, hvor den empiribaserte teorien utvikles i nær tilknytning til dataene (Thagaard, 2013, s. 199). I «grounded theory» er det tre kodefaser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 79). Åpen koding er den delen av analysen der forskeren setter navn på eller koder fenomener og ytringer gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet. Videre må



disse kodene grupperes i temaer eller kategorier for at datamengden skal bli mer håndterbar. Dette skjer gjennom aksial koding hvor kategorier dannes med utgangspunkt i kodene. Til sist prøver forskeren gjennom selektiv koding å finne en kjernekategori og systematisk relatere den til de andre kategoriene. Kjernekategoriene representerer forskningens hovedtema, og er ifølge Glaser (2001) det «grounded theory» handler om. I min bearbeidelses- og tolkningsprosess av de ulike datakildene har jeg kommet fram til noen koder og kategorier, som har sendt meg i retning av de funnene som jeg har kommet frem til i analysen. Jeg har prøvd å opprettholde et helhetlig perspektiv på det fullstendelige datamaterialet, og har derfor prøvd å se sammenhenger mellom de ulike datakildene. I første omgang har jeg gått igjennom og analysert hver enkelt datakilde og trukket ut koder og kategorier som jeg har funnet relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Deretter har jeg med utgangspunkt i klassesamtalen trukket linjer til de andre datakildene; elevtekstene, de to intervjuene med læreren, og mine observasjonsnotater.

### *3.2.3 Fenomenologi og sosial konstruktivisme*

I denne oppgaven har jeg vært ute etter å finne ut av hvordan elevene, både individuelt og som klasse, har opplevd å få undervisning i mindfulness og meditasjon. Ved å observere klassen, ha en klassesamtale med dem og samle inn elevtekster- og tegninger, har jeg fått innsikt i elevenes opplevelser og erfaringer med denne alternative undervisningen. Fra et vitenskapsteoretisk perspektiv vil jeg her dra frem fenomenologi, som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og sosialkonstruktivisme, som oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i en bestemt sosial situasjon (Thagaard, 2013, s. 44). Fenomenologien søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer, og utforsker derfor den meningen som personer tillegger sine erfaringer rundt et fenomen. De felles erfaringene som deltakerne har, gir grunnlag for å kunne utvikle en generell forståelse av det fenomenet man studerer (Thagaard, 2013, s. 40). Sosial konstruktivisme handler om at vår forståelse av verden er preget av den kulturen vi er en del av. Disse sosiale konstruksjonene som vi tilhører er dermed forhold som gir oss rammer som vi kan handle innenfor og trygghet for hva som forventes av oss (Nyeng, 2012, s. 157). Et slikt perspektiv fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forskeren og de som blir studert, og at både forsker og deltakerne utformer kunnskapen i fellesskap. Det konstruktivistiske vitenskapsperspektivet gir derfor grunnlag for refleksjoner om hva de mellommenneskelige relasjonene i forskningsprosessen kan bety for forskningens resultater (Thagaard, 2013, s. 44-45). I dette tilfellet vil min tidligere rolle som lærervikar i denne klassen være med å påvirke forskningens resultater på en annen måte enn hvis jeg hadde kommet inn i klassen som en fremmed forsker. I tillegg vil klassemiljøet og dynamikken mellom elevene påvirke hvor trygge de føler seg i en slik kontekst, noe som igjen kan påvirke hvordan de opplever mindfulness-undervisningen.

### **3.3 Datainnsamling og gjennomføring**

Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg hvor forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene av prosessen (Thagaard, 2013, s. 31). I dette tilfellet har jeg samlet inn data i tre omganger. I første omgang observerte jeg klassen i tre dager i skoledagens første skoletime, hvor jeg så på hvordan elevene oppførte seg når de fikk undervisning i lyttekrok og på gruppebord. Her intervjuet jeg også

kontaktlæreren. I andre omgang hadde jeg til sammen seks dager med undervisning i mindfulness for elevene, hvor jeg observerte klassen resten av skoletimen. I tredje omgang utførte jeg en klassesamtale med elevene om mindfulness-opplegget, samlet inn elevtekster- og tegninger fra dem, og intervjuet læreren for andre gang. Innimellom hver omgang med innhenting av data har jeg derfor hatt mulighet til å analysere de allerede innsamlede data og jobbe med teori- og metodekapitlene.

### *3.3.1 Beskrivelse av deltagerne og feltet*

Jeg har samlet inn dataene mine ved en barneskole i Trondheim. Her har jeg forholdt meg til en klasse med 25 elever som går på andretrinn og deres kontaktlærer. Elevene har gått i samme klasse siden 1. klasse og de har hatt den samme kontaktlæreren hele tiden. Én av elevene begynte i klassen til skolestart i 2. klasse, og en annen begynte rett før jul i fjor. Jeg har observert elevene når de har fått undervisning i klasserommet. Her har de fått undervisning både når de har sittet i lyttekrok og på gruppebord. Klasserommet er et forholdvis stort areal med en halvåpen løsning, altså uten dør. Lyttekroken befinner seg til høyre når man kommer inn i klasserommet, og består av tre benker som former en rett hestesko mot en Smartboard som henger på veggen. Det er 4 gruppebord, med ca. 6-8 stoler på hvert bord, som er fordelt rundt i rommet. Jeg har observert fra en sofa som er plassert øverst i det venstre hjørnet av klasserommet. Her har jeg hatt god oversikt over klasseromssituasjonen, men samtidig holdt meg litt i bakgrunnen for å gjøre læringssituasjonen mest mulig autentisk for elevene og læreren. Deltagerne består av 1 kvinnelig kontaktlærer (med 13 års erfaring som lærer) og 24 elever i alderen 7-8 år (11 jenter og 13 gutter). Den tjuedefemte eleven har på grunn av praktiske grunner ikke deltatt i dette prosjektet, da han/hun får spesialundervisning i det tidsrommet som jeg har hatt undervisning med klassen.

### *3.3.2 Deltagende observasjon i klasserommet*

Å observere noen eller noe betyr å iaktta eller å undersøke. Innenfor pedagogikken er det vanlig å forstå observasjon som oppmerksom iakttagelse, noe som vil si at man på en konsentrert måte forsøker å observere noe som har pedagogisk betydning. Man observerer for å kunne legge mest mulig til rette for læring og utvikling (Bjørndal, 2002, s. 32). I deltagende observasjon oppholder forskeren seg i felten og deltar i aktiviteter sammen med deltagerne (Thagaard, 2013, s. 75). Jeg har vært en deltagende observatør når jeg har observert samhandlingen mellom elevene og læreren deres i klasserommet. Selv om jeg observerte fra «sofakroken» i klasserommet, samhandlet jeg med elevene både før, under og etter at jeg hadde observert og skrevet ned mine feltnotater. I min observasjon har jeg hatt fokus på klassen som helhet og samspillet imellom elevene. Jeg har valgt å sitte litt bortenfor læringssituasjonen for å påvirke samspillet minst mulig, men er samtidig klar over at jeg kan ha påvirket den sosiale settingen med mitt observerende nærvær.

Jeg har observert elevenes første skoletime (fra ca. kl. 08.30 til ca. kl. 09.30) i til sammen ni dager i løpet av de tre første ukene i januar, hvor jeg i seks av dagene har startet skoletimen med undervisning i mindfulness og meditasjon før jeg så har observert resten av timen. Jeg har skrevet feltnotater som er mine nedtegninger fra observasjonene. Her har jeg hatt fokus på hva elevene og læreren har gjort og sagt i læringssituasjonen. Det har vært en åpen, ustrukturert observasjon hvor jeg ikke har planlagt på forhånd i detalj hva jeg har ønsket å fokusere på. Jeg har derfor underveis ha

måttet ta stilling til hva jeg har ønsket å nedtegne og ikke. Jeg har for eksempel valgt å utelate situasjoner hvor enkeltelever har fått tilsnakk fra medelever eller lærere, eller andre situasjoner hvor elevene har kommet «dårlig» ut av det. Når jeg har bearbeidet datamaterialet i ettertid har jeg tatt utgangspunkt i mine feltnotater. Her har jeg kodet og kategorisert innholdet i feltnotatene, slik at jeg har endt opp med noen kategorier. Jeg analyserte først feltnotatene fra den første runden med observasjoner hvor jeg observerte tre vanlige skoletimer. Her endte jeg opp med kodene Elevrelasjoner, Klassen som gruppe, Uro/støy/konflikter, og Ro/arbeidsro. Ut ifra disse kodene kom jeg frem til kategoriene Positive relasjoner, Samhold, Engasjement, Uro, Lyder/forstyrrelser, og Ro. Deretter analyserte jeg feltnotatene fra den andre runden med observasjoner, hvor jeg observerte seks skoletimer i etterkant av undervisningen i mindfulness. Her gikk jeg ut fra de samme kodene som i den første runden med observasjoner, men kom frem til noen flere kategorier; Positive relasjoner, Kroppskontakt, Kontaktsøking, Negativ samhandling, Engasjement, Samhold, Uro, Lyder/forstyrrelser, og Ro. Jeg observerte derfor at det var mer kroppskontakt og kontaktsøking blant elevene i skoletimene etter at de hadde startet dagen med mindfulness, men i tillegg observerte jeg også at det var flere «gnisninger», eller negativ samhandling, mellom elevene disse dagene.

### *3.3.3 Gruppeintervju: Klassesamtale*

Omtrent tre uker etter at jeg hadde hatt siste økt med mindfulness med elevene, kom jeg tilbake for å snakke med dem om dette alternative undervisningsopplegget, med fokus på hvordan de hadde opplevd det og hva de husket fra det. Målet med dette gruppeintervjuet, forkledd som en klassesamtale, var å få innsikt i elevenes tanker og holdninger rundt mindfulness og de øvelsene vi gjorde sammen. Videre ønsket jeg å se om elevene hadde en slags felles forståelse av hva de hadde vært igjennom, og om de eventuelt ga respons eller bygde videre på hverandres synspunkter som et klassefelleskap. Klassesamtalen ble holdt i lyttekroken i den første timen etter storfriminuttet og varte i ca. 15 minutter. Jeg hadde forberedt noen spørsmål til elevene som jeg hadde skrevet ned på et ark som jeg hadde med meg. Alle 23 elevene som hadde fått samtykke til å være med på samtalen var til stede. Én av elevene hadde ikke fått samtykke til å bli tatt lydopptak av, men han/henne var syk og derfor ikke til stede. Før jeg begynte klassesamtalen spurte jeg om det var greit at jeg tok lydopptak av elevene. Jeg forsikret dem om at det kun var jeg som skulle høre på lydopptaket og at det var noe jeg skulle bruke i oppgaven min. 14 av elevene (9 jenter og 5 gutter) bidro muntlig i samtalen, mens 9 av elevene (2 jenter og 7 gutter) ikke sa noen ting i løpet av samtalen. Klassesamtalen ble tatt opp med lydopptaker, hvor opptaket ble transkribert og deretter slettet i etterkant. Den transkriberte klassesamtalen har blitt mitt hovedgrunnlag i analysen av det helhetlige datamaterialet, og har derfor blitt min hovedkilde. Her har jeg tatt utgangspunkt i elevenes utsagn under samtalen, og koblet det opp mot min problemstilling og mine forskningsspørsmål. I min analyse viser jeg til det aller meste av den transkriberte klassesamtalen, hvor jeg kobler funnene fra samtalen opp mot funnene fra de andre datakildene.

### *3.3.4 Innhenting av elevtekster/tegninger*

Dokumenter eller tekster har mange former, alt fra offentlige dokumenter til private dokumenter, som eksempelvis brev, dagbøker, årsplaner, saksdokumenter osv. Ordet dokument brukes om alle skriftlige kilder som er relevante for forskeren, og beskrives

som alle nedtegnelser av personers tanker, handlinger eller skaperverk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Analysen av dokumenter tar utgangspunkt i hvordan personer skaper mening til sine erfaringer gjennom hvordan de uttrykker seg. En persons måte å uttrykke seg på og hans eller hennes beskrivelser av hendelser i livet sitt er preget av den forståelsen han eller hun har av sine erfaringer. Analysen kan derfor karakteriseres som en slags dialog mellom forskerens og deltakerens forståelse (Thagaard, 2013, s. 152-153). I tillegg til å intervju elevene i en felles klassesamtale, ønsket jeg å få frem deres individuelle synspunkter. Jeg så flere utfordringer, flest praktiske og etiske, ved å skulle intervju dem individuelt. Derfor fikk jeg et råd av en tidligere veileder om å la elevene få skrive tekster og lage tegninger om deres opplevelse av opplegget istedenfor. I og med at elevene går i 2. klasse så jeg på det som nødvendig at elevene både fikk skrive noen setninger og tegne til for å få frem sine erfaringer og opplevelser på en best mulig måte.

Jeg hadde på forhånd delt et A4-ark i to slik at det var linjer til å skrive på til høyre og en blank del til å tegne på til venstre. Etter at jeg var ferdig med å intervju klassen, viste jeg frem dette arket og ba dem om å skrive noen setninger på den ene delen og tegne på den andre delen om hvordan de hadde opplevd det å få undervisning i mindfulness og meditasjon. Deretter fikk alle ett slikt A4-ark hver, og de gikk fra lyttekroken til plassene sine på gruppebordene for å tegne og skrive. Jeg, kontaktlæreren og en annen lærer gikk rundt for å hjelpe elevene med å komme i gang og svarte på spørsmålene de hadde om eksempelvis rettskriving av ord osv. Noen av elevene husket ikke så mye fra opplegget, og fikk dermed en liten oppfriskning fra meg om hvilke øvelser vi hadde vært gjennom underveis. Vi brukte ca. 20 minutter på dette, før jeg hentet inn arkene fra elevene. Det ble hentet inn 23 elevtekster/tegninger, da 1 elev som egentlig skulle delta var syk. Jeg analyserte tekstene/tegningene og lagde noen kategorier ut fra hvilke ord/uttrykk elevene brukte i tekstene sine. Her endte jeg opp med ni kategorier; «husker ikke» (5 av tekstene), «jeg/meg» (13 av tekstene), «vi» (1 av tekstene), «meditasjon» (3 av tekstene), «drue» (1 av tekstene), «massasje» (11 av tekstene), «vanskelig/vondt/kjedelig o.l.» (11 av tekstene), «lukke øynene» (6 av tekstene), og «gøy/godt/bra/fint o.l.» (24 av tekstene). Når det gjaldt tegningene delte jeg dem opp i tre kategorier etter hva elevene hadde tegnet; «tegninger av andre ting» (4 tegninger), «tegninger med én person» (11 tegninger), og «tegninger med flere personer» (8 tegninger).

### *3.3.5 Semi-strukturert intervju med kontaktlærer*

Intervjuet har den fordel at det gir mulighet til å få øye på detaljer som ellers kunne blitt oversett, og til å forstå den intervjuedes perspektiv på en bedre måte, sammenlignet med observasjon. Samtalen er kanskje den beste måten å ta den andres perspektiv, altså å ta del i en annen persons tanker på (Bjørndal, 2002, s. 95). En intervjuguide er en mer eller mindre detaljert oversikt over temaer og/eller spørsmål som skal tas opp i intervjuet. Denne guiden er med på å strukturere intervjuet mer enn et uformelt samtaleintervju (Bjørndal, 2002, s. 97). Jeg har intervjuet klassens kontaktlærer i to omganger, før og etter at jeg har undervist elevene hennes i mindfulness. Dette har jeg gjort for å få med hennes perspektiv, fordi det kanskje er hun som kjenner klassen sin best. Jeg har brukt en intervjuguide som utgangspunkt begge gangene, men har vært fleksibel til å gå bort fra de planlagte intervju spørsmålene hvis det har vært andre interessante tema eller perspektiver som jeg har ønsket at informanten skulle snakket mer om underveis. Intervjuene har derfor vært semi-strukturerte. Det første intervjuet

fant sted på et grupperom, og det andre intervjuet fant sted på kontoret til kontaktlæreren. Begge gangene var det kun jeg og informanten som var til stede. Jeg har brukt lydopptaker hvor jeg har transkribert opptakene i etterkant. I og med at jeg kjenner informanten fra før, kan vår relasjon ha vært med å påvirke de svarene hun har gitt på mine intervju spørsmål. I tillegg har hun hele tiden hatt en positiv innstilling til mindfulness som undervisningsform, noe som nok også er med på å farge de svarene hun har gitt. Når jeg har bearbeidet og gått gjennom de to transkriberte intervjuene, har jeg sett de opp imot klassesamtalen for å se om lærerens observasjoner samsvarer med elevenes svar. Jeg har derfor i min analyse supplert med lærerens observasjoner der jeg har funnet koblinger opp mot elevenes svar i klassesamtalen. Dette har hjulpet meg å dra ut helhetlige funn fra analysen (av både klassesamtalen, intervjuene med læreren, elevtekstene/tegningene og mine observasjoner) som ligger som grunnlaget for drøftingskapittelet i oppgaven.

### **3.4 Ethiske vurderinger**

De etiske retningslinjene innenfor forskersamfunnet er de samme for både kvalitative og kvantitative prosjekter. Ethiske regler og prinsipper skal gjennomsyre hele prosjektet, fra start til slutt. Det kreves derfor at forskeren viser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultatene (Thagaard, 2013, s. 24). Pedagogisk forskning handler om mennesker, og bruker mennesker som informanter. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH) forskningsetiske retningslinjer pålegger forskeren å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette innebærer at forskeren skal respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse, og at man har et ansvar for at de ikke skal utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29).

#### *3.4.1 Personopplysninger og ivaretagelse av deltagere*

«Personopplysninger er opplysninger og vurderinger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43). I og med at jeg ønsket å samle inn lydopptak fra både elevene og læreren i min studie ble dette regnet som innhenting av personopplysninger. Jeg hadde derfor meldeplikt overfor Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), og meldte inn prosjektet mitt til dem. Den 18/12/19 fikk jeg tillatelse av NSD til å gå i gang med prosjektet. Rett før jul i fjor sendte jeg derfor ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til kontaktlæreren, alle elevene og deres foreldre/foresatte. Alle elevene fikk skriftlig samtykke fra sine foreldre/foresatte om å være med i studien. Én av elevene fikk ikke samtykke til å være med i klassesamtalen, da elevens foreldre ikke ønsket at han/hun skulle bli tatt lydopptak av. Før jeg satte i gang med prosjektet forklarte jeg for elevene at jeg skrev en oppgave hvor jeg skulle teste ut øvelser i mindfulness og meditasjon sammen med dem. Jeg var tydelig på at dette kun var noe vi skulle øve oss på, og at det ikke handlet om å prestere eller å være «flink». Flere av elevene uttrykte at de synes det var vanskelig å sitte stille, fokusere på pusten, og lukke øynene underveis i prosjektet. Jeg minnet dem derfor på flere ganger at det ikke hadde noe å si, og at det i det hele tatt var fint at de forsøkte. Jeg prøvde heller ikke å presse elevene til å gjøre øvelsene, og aksepterte at noen av elevene ikke gjorde øvelsene i det hele tatt. Det eneste jeg ba dem om var ikke å forstyrre sine medelever som gjorde øvelsene.

De aller fleste elevene var med på alle øvelsene, med unntak av de som var borte fra skolen disse dagene. Under én øvelse var det en jente som ikke ville være med, og hun satte seg derfor på en stol litt bortenfor for å se på. Hun begrunnet det med at hun hadde vondt i knærne, og at det derfor var vondt å sitte på gulvet. Under øvelsen hvor elevene skulle holde hverandre i hendene og sende en «hilsning» i ring, var det to av jentene som ikke ville være med. De satte seg derfor utenfor ringen for å se på. I begge disse tilfellene reagerte jeg med aksept og forsikret dem om at det var helt greit at de ikke ville være med. Under klassesamtalen var det 9 av elevene (2 jenter og 7 gutter) som ikke sa noe. I og med at det var frivillig å delta i prosjektet, ønsket jeg ikke å presse noen av elevene til å si noe hvis de ikke ville det. Jeg henvendte meg kun til de elevene som rakk opp hånda som tegn på at de ønsket å si noe, med unntak av én gang hvor jeg henvendte meg til en elev som hadde blitt nevnt av to andre elever. I og med at jeg kjenner elevene fra før, var jeg ganske trygg på at jeg ikke presset denne eleven ved å stille han/henne et spørsmål foran resten av klassen. Når jeg hentet inn elevtekster/tegninger fra elevene var det flere av elevene som uttrykte at de ikke husket så mye fra opplegget og at de ikke visste hva de skulle skrive eller tegne. Jeg kom med noen råd til dem, men ønsket ikke å «styre» dem altfor mye, og sa derfor at det var fint om de i det hele tatt skrev eller tegnet noe (hva som helst), og at det hjalp meg hvis de gjorde det. Mange av elevene skrev navnet sitt på arket de leverte til meg, men disse har jeg sensurert i analysen.

#### *3.4.2 Forskning på barn*

I forskningsstudier som omhandler barn og ungdom under 18 år, skal foreldre/foresatte samtykke på vegne av dem (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Det er likevel viktig at man ser på barnet som et individuelt subjekt, og derfor innhenter aksept fra barnet selv om å delta. Når det forskes på barn og unge må man ta hensyn til at de har særlige krav på beskyttelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). I tillegg må forskeren ha tilstrekkelig kunnskap om barn og unge til å kunne tilpasse metode og forskningens innhold til den aldersgruppa som skal delta (Nilssen, 2012, s. 151). Selv om foreldrene i denne studien samtykket på vegne av sine barn, forventet jeg ikke at elevene skulle bli med på øvelsene i mindfulness. Jeg prøvde å motivere elevene til å bli med på øvelsene underveis, men jeg ønsket ikke å presse dem til å gjøre noe som de ikke ville eller følte seg komfortable med. Det at tre av elevene valgte å ikke delta på noen av mindfulness-øvelsene, tolker jeg som at de følte at de hadde et «valg» om å være med eller ikke, noe som de jo også hadde. Kontaktlæreren deres var hele tiden til stede i klasserommet da vi gjorde øvelsene. Dette kan ha vært med på å gjøre situasjonen tryggere for elevene, men kan også ha vært med på å gjøre øvelsene mer formelle som i en klasseromssituasjon hvor elevene er «nødt» til å delta. Selv om læreren var til stede i klasserommet, observerte hun for det meste og blandet seg ikke inn i øvelsene. Da noen av elevene ikke gjorde øvelsene, aksepterte hun også dette. Jeg opplevde det som at hun var der mest for å støtte og trygge elevene.

#### *3.4.3 Forskerrollen*

«Kvalitativ forskning vil alltid være påvirket av forskerens bakgrunn og forforståelse» (Nilssen, 2012, s. 137). Kvalitativ forskning handler også om en balansegang mellom nærhet og distanse. I dette forskningsprosjektet har jeg hatt flere roller, hvor jeg har forsket innenfor en kontekst hvor jeg allerede kjenner til feltet og deltagerne. I og med

at jeg har vært lærervikar på denne skolen fra og til det siste året, også for disse elevene, er jeg et kjent fjes for mange av dem. Dette kan være både en fordel og en ulempe i denne sammenhengen, og kan ha vært med å påvirke studien og de resultatene som har kommet frem. Det er uvisst hvordan elevene har valgt å forholde seg til meg på; som «forsker», tidligere lærervikar, eller underviser i mindfulness. Jeg har i alle fall prøvd å holde meg mest mulig til forskerrollen, samtidig som jeg måtte tre inn i en mer pedagogisk rolle da jeg utførte mindfulness-opplegget sammen med dem. Min forskerrolle i dette prosjektet har med andre ord vært kompleks og varierende. I tillegg har mine forkunnskaper og tidligere erfaringer med mindfulness vært med på å forme hvordan jeg har presentert øvelsene for elevene og hvilke forventninger jeg har hatt om det som skulle skje underveis i opplegget. Selv om øvelser i mindfulness og meditasjon er en del av min egen daglige praksis, var det uvant og nytt å skulle presentere disse øvelsene for elevene. Jeg ble derfor både utfordret og fikk flere åpenbaringer underveis i opplegget, særlig når øvelsene ikke gikk helt som jeg hadde tenkt eller sett for meg. Derfor har dette prosjektet vært veldig lærerikt for meg personlig, og gitt meg nye perspektiver og erfaringer rundt fenomenet mindfulness og hvordan det kan implementeres i min egen undervisningspraksis.

Under øvelsene i mindfulness har jeg til tider tatt meg selv i å innta lærerrollen, noe jeg ikke har hatt intensjon om å gjøre. I og med at dette var et forskningsprosjekt som elevene *frivillig* var med på, var jeg nødt til å omstille meg slik at jeg ikke hadde de samme forventningene til dem som jeg som vikarlærer ville hatt i forhold til elevenes oppførsel og deltagelse. Når jeg intervjuet elevene i klassesamtalen prøvde jeg derfor å holde meg mest mulig til forskerrollen slik at jeg ikke ble en lærer som forventet noe av dem. I en slik lyttetroksituasjon hvor elevene skal svare på spørsmålene jeg stiller dem, er det lett å havne i en gjenkjennelig rolle som klasseleder. Jeg prøvde å unngå dette ved å være tydelig på at jeg ønsket å høre elevenes egne erfaringer, følelser og tanker rundt opplegget, og at det var helt ok hvis de ikke likte opplegget eller hvis de synes det eksempelvis var kjedelig eller vanskelig. I en slik klassesamtale kan det være både en fordel og en ulempe at jeg kjenner elevene fra før. Det utfordrende ved det kan være at elevene ser på meg som tidligere lærervikar hvor jeg er ute etter spesifikke svar, og at de dermed kan svare «riktig» eller «galt» på spørsmålene jeg stiller dem. En annen utfordring kan være at de ikke vil «såre» meg eller si noe negativt om opplegget på grunn av vår relasjon. Fordelen ved at jeg kjenner elevene fra før kan være at jeg har kjennskap til deres væremåte og personlighet, slik at jeg vet hvor grensene deres går med tanke på det å snakke høyt i klassen og hvor mye de ønsker å dele. I tillegg vil jeg si at det var en fordel at jeg hadde kjennskap til elevenes skrivekunnskaper, slik at jeg visste hvor mye jeg kunne forvente av dem som skrivere. I 2. klasse er elevenes lese- og skriveferdigheter veldig varierende, og jeg fikk derfor elevtekster som inneholdt alt fra noen få ord til nesten en hel side.

### **3.5 Kvalitetssikring**

#### *3.5.1 Validitet, reliabilitet og relevans*

Data er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Et viktig spørsmål som forskeren må stille seg er hvor godt eller relevant dataene som er samlet inn representerer det fenomenet man har ønsket å studere. Det finnes flere former for validitet, men den mest grunnleggende er begrepsvaliditet som handler om at man i forskningen undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke, og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s. 109). I min forskning har jeg

vært ute etter å få tak i elevenes opplevelse av det å bli eksponert for øvelser i mindfulness i en undervisningssituasjon. Ved at jeg både har observert, intervjuet og innhentet elevtekster, har jeg hentet inn ulike datakilder som til sammen har vært med på å forme en forståelse av det fenomenet jeg har undersøkt. Det er derfor mine tolkninger av datamaterialet som ligger til grunn for forskningsresultatene. Funnene fra analysen viser at elevene hadde litt ulike opplevelser av øvelsene i mindfulness og meditasjon, hvor man særlig finner forskjeller mellom kjønnene. I klassesamtalen var det flest jenter som bidro muntlig, mens guttene var litt mer tilbaketrukkne. Her kommer derfor jentenes opplevelser av øvelsene mest frem, og ikke guttenes. Det hadde vært interessant å gå litt mer i dybden på hvordan guttene egentlig opplevde øvelsene og hvorfor. Videre fant jeg ingen konkrete funn på at øvelsene i mindfulness og meditasjon hadde styrket klassefelleskapet i ettertid. Dette hadde vært interessant å forske videre på hvis man hadde foretatt en mer langsiktig studie av klassen hvor elevene fikk undervisning i mindfulness og meditasjon over en lengre tidsperiode.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og troverdighet (Thagaard, 2013, s.193). Videre referer begrepet reliabilitet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet frem til det samme resultatet (Thagaard, 2013, s. 202). I dette forskningsprosjektet har jeg hele tiden prøvd å jobbe så systematisk som mulig, og prøvd å sette dataene inn i et mer helhetlig perspektiv. Jeg har forsøkt å gi «tykke beskrivelser» av forskningsprosessen, og presentere analysen av datamaterialet så grundig og nøyaktig som mulig. Jeg har forsøkt å tolke dataene så objektivt og nøytralt som mulig, selv om jeg er klar over at en annen forsker kanskje hadde sett andre mønster og oppdaget andre funn i sin forskning av det samme fenomenet. Jeg har valgt å bruke flere metoder for å svare på oppgavens problemstilling på en mest mulig fruktbar måte. Jeg har brukt deltakende observasjon for å få et innblikk i hvordan elevene samhandler på en daglig basis og hvordan de forholder seg til hverandre i klasserommet. På denne måten har jeg hatt mulighet til å observere elevenes umiddelbare atferd og reaksjoner både før, etter og underveis i mindfulness-opplegget. Observasjonene har kun vært basert på min egen forståelse og tolkning av elevenes atferd, og har derfor ikke vært tilstrekkelig data for å belyse hvordan elevene selv har opplevd øvelsene i mindfulness. Derfor har jeg supplert med en klassesamtale hvor elevenes synspunkter rundt opplegget har kommet frem, og innhenting av elevtekster- og tegninger hvor elevenes individuelle erfaringer har blitt nedtegnet. I tillegg har intervju med klassens kontaktlærer i mine øyne vært relevant, for å være med å besvare forskningsspørsmålene som omhandler klassen som et fellesskap og øvelser i mindfulness som et eventuelt forebyggende, spesialpedagogisk tiltak i skolen.

### *3.5.2 Transparens, refleksivitet og overførbarhet*

I denne oppgaven har jeg så tydelig og transparent som mulig, forsøkt å vise hvordan jeg har analysert datamaterialet. Når jeg har gjort rede for kodings- og kategoriseringsprosessen fra kryssanalysen av datakildene har jeg brukt «tykke beskrivelser», for å prøve å gjøre forskningen mer klar og gjennomsiiktig for leseren. Jeg har prøvd å vise hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet, ved å vise til konkrete eksempler i analysen. Den transkriberte klassesamtalen og intervjuene av læreren har fått mest plass i analysen, hvor jeg har prøvd å tolke elevenes og lærerens svar på en mest mulig nøytral og objektiv måte. Videre har jeg supplert med elevenes tekster/tegninger der hvor jeg har sett koblinger opp mot det som har blitt sagt i klassesamtalen og i intervjuene. Jeg har ikke benyttet meg så mye av mine



observasjonsnotater i analysen, bortsett fra der hvor jeg har sett en kobling mellom et av lærerens utsagn og et utdrag fra mine observasjonsnotater. I dette prosjektet har mitt mål vært å lære bort øvelser i mindfulness og meditasjon til elever på barnetrinnet, og å undersøke hvordan de har opplevd dette. I og med at jeg selv har et nært forhold til mindfulness og meditasjon, har jeg prøvd å være kritisk til meg selv og de øvelsene som jeg har gjort sammen med elevene. Jeg har lagt fra meg tankene og forventningene om at slike øvelser er noe som fungerer like bra for andre mennesker, som jeg føler at det gjør for meg. Selv om jeg ikke kan gå inn å «slette» mine personlige opplevelser og erfaringer med mindfulness og meditasjon, har det vært berikende og lærerikt å prøve å sette seg inn i hvordan elevene har opplevd disse øvelsene fra et «nybegynnerperspektiv».

I dette prosjektet har jeg foretatt en studie hvor jeg har sett på hvordan elevene i én andreklasse har opplevd å få undervisning i mindfulness, og om det eventuelt kan brukes for å styrke klassefelleskapet og som en form for forebyggende spesialpedagogikk i skolen. Jeg har valgt å hente inn elevenes synspunkter klassevis gjennom en klassesamtale og individuelt gjennom innhenting av elevtekster. I tillegg har jeg hentet inn data gjennom intervju av klassens kontaktlærer og gjennom egne observasjoner. I og med at jeg har drevet aksjonsforskning innenfor kun én skoleklasse på én barneskole i Norge, er det vanskelig å si om funnene fra denne studien kan overføres til en annen liknende studie. Jeg vil tro at man kan se noen av de samme tendensene når det gjelder elevenes opplevelser av øvelsene i mindfulness og meditasjon, hvis man hadde gått inn i en annen andreklasse i Norge med forholdsvis samme kjønnsfordeling og antall elever. Dette hadde vært spennende å forske videre på i en eventuell forlengelse av denne studien. Når det gjelder mine forskningsspørsmål om øvelser i mindfulness og meditasjon kan være med på å styrke klassefelleskapet og om det kan brukes som et forebyggende, spesialpedagogisk tiltak i skolen, vil det nok være gunstig å inkludere flere skoleklasser i utvalget for å få mer valide og reliable funn.

## 4. Analyse av datamaterialet

### 4.1 Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon fungere som forebyggende spesialpedagogikk i skolen?

Forebyggende spesialpedagogikk handler blant annet om at læreren har mulighet til å sette inn tiltak som kan være med å forebygge at elever vil komme til å trenge spesialundervisning *utenfor* klassefelleskapet. Ved at læreren jobber med klassemiljøet og setter fokus på relasjonene mellom elevene, kan mobbing og utenforskap forebygges. Det er her øvelser i mindfulness og meditasjon kommer inn. Når læreren underviser elevene i slike øvelser kan han/hun jobbe både med enkeltelevenes personlige utvikling, men også særlig med klassen som et fellesskap. I denne analysen av det innsamlede datamaterialet vil jeg se nærmere på hvordan elever i en 2. klasse opplever øvelser i mindfulness og meditasjon, hvordan disse øvelsene kan være med på å styrke klassefelleskapet, og hvordan slike øvelser kan fungere som et forebyggende tiltak i klasserommet. I min analyse har jeg tatt utgangspunkt i klassesamtalen og supplert med elevtekstene/tegningene, utdrag fra de to intervjuene med læreren, og mine observasjonsnotater. Alle navn i analysen er fiktive.

### 4.2 Hvordan oppleves øvelser i mindfulness og meditasjon for elever i en 2. klasse på barneskolen?

Omtrent tre uker etter at jeg hadde hatt siste økt med mindfulness og meditasjon med klassen, kom jeg tilbake for å «intervjue» elevene om hva de husket fra og hvordan de opplevde denne alternative undervisningen. Jeg ledet en klassesamtale med dem i lyttekroken, hvor jeg stilte dem ulike spørsmål om opplegget. Det første jeg spurte elevene om var hva de husket fra da jeg var der sist og hvilke øvelser vi gjorde sammen. Her er et utdrag fra starten på klassesamtalen:

1. Meg: mh:m (.) og da lure æ på↑ huske dåkker når æ va her sist (.) huske dåkker dem øvelsan vi holdt på med (.) ka va det vi gjo:r? huske dåkker det? nånn av dem øvelsa:n eller? (.) Sunniva?
2. Sunniva: °smakeøvelse og mageøvelse° (.) eh nei pusteøvelse
3. Meg: pusteøvelse ja! mh:m (.) ja også ka sa du først smakeøvelse va det det du sa?
4. Sunniva: °jaa°
5. Meg: ja! vi smaka på-
6. Sunniva: °jaa°
7. Meg: mh:m det gjor vi vettu↑
8. Meg: eh: Mia?
9. Mia: vi pusta inn og ut (.) også va det sånn at vi sa:tt å gidd hverandre massasje den siste gangen og så satt- så sto vi liksom litt sånn sånn og ((viser yogaøvelsen Treet))
10. Meg: ja, som litt sånn mh:m balansert mh:m
11. Mia: også tøyde vi litt
12. Meg: mh:m det gjor vi vettu (.) litt forskjellige øvelsa (.) sånn yogaøvelsa↑ (.) mh:m (.) eh:m Markus?
13. Markus: vi meditert↑

14. Meg: vi medite:rt ja det gjor vi (.) og det va dåkker kjempeflink t! (.) Sondre?
15. Sondre: vi: lukka <øy:an>
16. Meg: (2.0) det gjo:r vi! >ka synes du om det Sondre?< ka synes du om det å sitt still og lukk øyan så le:ng?
17. Sondre: (2.0) det e <godt>
18. Meg: va det godt?
19. Sondre: <for det føles ut som at æ sov>
20. Meg: eh ja: ja eh: Lina?
21. Lina: vi kjente litt på (.) følelsan det vi tenkte når vi satt også kunne tenke på tinger
22. Meg: ja:
23. Lina: også skull vi prøv å si hva vi tenkte
24. Meg: eh ja prøv å sitt å tenk og føl litt på kroppen og mh:m (.) litt på tankan og sånn (.) ja↑ Stine?
25. Stine: [...]
26. Meg: ka sa du for nå?
27. Stine: vi holdt på litt med sansan
28. Meg: sansan ja! det gjor vi vettu (.) huske du ka vi gjor- koss øvelse det va?
29. Stine: °vi skull klem på en drue° hehe [...] °og lukt på den og° [...]

Her ser vi at elevene husker ganske mye forskjellig fra de ulike øvelsene. Sunniva er den første eleven som begynner å snakke, og hun nevner *smakeøvelse* (som jeg tolker som øvelsen hvor vi brukte sansene til å bli «kjent» med en drue, der vi også smakte på den) og *mageøvelse* som hun kjapt endrer til *pusteøvelse* (som jeg tolker som øvelsene der vi skulle fokusere på å puste med magen). Videre nevner Mia at vi *pustet inn og ut* og at vi gav hverandre *massasje*. Hun demonstrer også én av *yogaøvelsene* vi gjorde, og nevner at vi *tøyde* litt. Deretter husker Markus at vi *mediterte* og Sondre sier at vi *lukket øynene* og forteller at han syntes det følte ut som at han sov. Videre forteller Lina at vi *kjente litt på følelsene og det vi tenkte*, og Stine avslutter med å fortelle litt om *sanseøvelsen*. Kort oppsummert så husker elevene litt fra alle de seks øktene jeg hadde med dem, hvor vi gikk gjennom pusteøvelser, kroppsskanning, yogaøvelser, en sanseøvelse, en visualiseringsøvelse og en massasjeøvelse. Den øvelsen som det virket som elevene husket minst fra var visualiseringsøvelsen. Da jeg intervjuet klassens kontaktlærer hadde hun lagt merke til at elevene kanskje synes visualiseringsøvelsen var litt vanskelig. Her er et utdrag fra det andre intervjuet med læreren:

13. Meg: eh:m va det nå andre øvelsa du synes fungert for klassen din? Eller sånn-
14. Lærer: eh: den øvelsen med den drua du tok (.) den va veldig fin
15. Meg: mh:m
16. L: for æ så dem va veldig flink t også følg med og (.) akkurat på ka som skjedd og ka skull dem gjør og dem- tydelig at dem syns det va veldig artig (.) oppgave da
17. Meg: ja: trur du det har nå med at dem fikk (.) vart litt mer aktivise:rt eller sånn?
18. L: de:t trur æ nok kanskje e lett for dem å ha en konkret ting å (.) forhold sæ t enn det å lukk igjen øyan og kanskje visualiser (.) det trur æ ka:nskje kan vær litt vanskelig (.) da så æ kanskje at det va fler som datt ut da enn ka det va når du holdt på med mer konkrete ting- massasjen (.) druan og sånn som derre der (.) det- det så æ

Her drar læreren frem sanseøvelsen med drua som en øvelse som hun mener fungerte for klassen sin, og begrunner det med at det virker som at det er lettere for elevene å forholde seg til mer konkrete oppgaver enn det å skulle visualisere. Hun nevner også massasjeøvelsen som en konkret øvelse som hun synes at flere av elevene klarte å forholde seg til. Litt videre i intervjuet kommer vi tilbake til dette med konkrete og abstrakte øvelser:

23. Meg: ja: men kanskje nånn av derre øvelsa:n fungere bedre høyer opp (.) i trinnan?

24. Lærer: æ trur nok det å visualiser kanskje: vil fungere litt bedre litt lenger opp da (.) men det går ant å bynn kanskje litt smått

25. Meg: mh:m

26. L: det e jo kanskje- det kan bli litt abstrakt æ veit itj for de aller minste da

27. Meg: ja

28. L: men når du tok liksom konkrete ting da dem skull gjør kanskje bevegelsa og litt sånn som derre der og så va dem- da følgt dem my mere me:d da (.) enn at dem må- skull t å si- hehe gjør det inni sæ sjøl

Her påpeker læreren at det kanskje kan være lettere for elever i høyere klassetrinn å gjøre visualiseringsøvelser, men at «det går ant å bynn kanskje litt smått». Dette tolker jeg som at hun mener at det går an å begynne litt forsiktig med visualiseringsøvelser også i de lavere klassetrinnene. Hun sier videre at hun tror slike visualiseringsøvelser kan bli litt abstrakte for de aller minste elevene, og at de konkrete øvelsene kanskje fungerer bedre for dem. Hun har observert at elevene fulgte mer med når de gjorde mer konkrete øvelser, enn når de måtte gjøre det «inni sæ sjøl». Her kan det tenkes at læreren refererer til de øvelsene som foregår på innsiden av hver enkelt elev, altså pusteøvelsene, kroppsskanningen og visualiseringsøvelsen.

Da elevene hadde fått sagt litt om hva de husket fra opplegget og hvilke øvelser vi gjorde, spurte jeg dem om hvilken øvelse de likte best og hvilken øvelse de synes var vanskeligst. Her forteller noen av elevene hvilken øvelse de likte best:

30. Meg: eh:m me:n ska vi sjå: (.) kossen øvelse va det dåkker likt best da? (2.0) eh: Nina?

31. Nina: massasjen

32. Meg: massasjen? koffår synes du den va- likt du den da? ((Nina ser spørrende på meg)) ja koffår- ja- va det koselig (.) eller?

33. Nina: ja

34. Meg: ja! mh:m. Eh: Louise?

35. Louise: °massasjen°

36. Meg: massasjen (.) mm: Mia?

37. Mia: æ likt det når vi satt å mediterter

38. Meg: meditert ja (.) mh:m (.) ehh: Sondre?

39. Sondre: æ likt når vi- vi gidd hverandre massasje

40. Meg: ja: kan du si nå om koffår du syns- koffår du likt det?

41. Sondre: <fordi at det va godt>

42. Meg: det va godt ja: ehh: Sofie?

43. Sofie: massasjen

44. Meg: massasjen (.) mh:m Markus?

45. Markus: smak på drua↑

Her ser vi at fire av elevene (tre jenter og én gutt) likte massasjeøvelsen best, mens én elev nevner at hun likte å meditere, og en annen elev nevner at han likte best den øvelsen hvor han fikk smake på en drue. Deretter spurte jeg elevene hvilken øvelse de synes var vanskeligst:

46. Meg: koss øvelse >synes< dåkker va va:nskeligst da? (2.0) eller som va litt (2.0) vanskelig eller? eh: Jonas!

47. Jonas: å vær still!

48. Meg: å vær still! ja! koffår synes du det va vanskelig?

49. Jonas: for det alltid pleie å vær tull

50. Meg: for det pleie å vær tull? ja: mm: eh:m Hilde?

51. Hilde: eh det va irriterende fordi at (.) det e vanskelig å lukk øyan når æ ikke ligg å søv

52. Meg: ja vanskelig å lukk øyan? ja: det skjønne æ! eh: Lina?

53. Lina: mm: æ syns (.) æ syns å lukke øyan sånn som Hilde fordi at æ fikk mest lyst til å ha de åpen (.) også syns æ det va vanskelig å vær still som Jonas sa

Her er det klar tale fra Jonas der han sier at han synes det var vanskeligst å være stille, og begrunner det med at han synes at «det alltid pleie å vær tull». Det er litt vanskelig å tolke dette utsagnet. Man kan for eksempel tolke det som at han syntes det var mye tull og tøys blant elevene når vi holdt på med øvelsene, eller at han synes det ellers bruker å være mye tull og tøys blant elevene når de sitter i lyttekroken. Hilde synes at det var irriterende og vanskelig å lukke øynene når det ikke var meningen at hun skulle sove. Dette begrunner hun litt senere i samtalen:

146. Meg: okei: da tar vi- Hilde? mh:m

147. Hilde: at (.) æ synes det e vanskelig å lukke øyan for at når æ lukke øyan så kan det ofte kom nå lyda (.) og når det kommer nå lyda så har æ så lyst t å se ka det e

148. Meg: ja:

149. Hilde: også må æ lukke øyan

150. Meg: ja: det skjønne æ (.) kan vær vanskelig å- hvis det e my som skjer rundt ja:

Hilde synes det er vanskelig å lukke øynene når hun hører lyder rundt seg, da hun har så lyst til å se hva som skjer. Lina og Niklas synes også det var vanskelig å lukke øynene da vi gjorde noen av øvelsene:

133. Lina: æ synes ikke det va så- æ synes egentlig ikke det va så: gøy å lukke øynan

134. Meg: nei

135. Lina: fordi: det va lissom litt vanskelig for da så æ jo ikke så mye

136. Meg: nei sant

137. Lina: for da ser æ bare mørkt

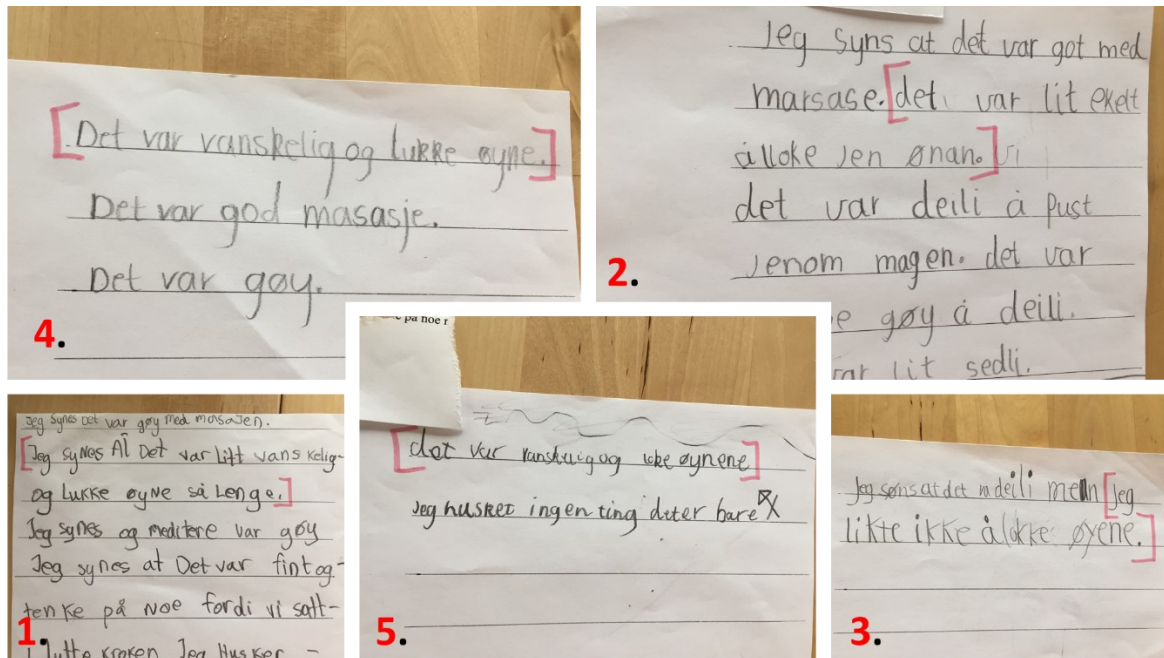
138. Meg: ja↑ (.) Niklas?

139. Niklas: ikke æ heller

140. Meg: >nei< va det vanskelig å lukk øyan? ((Niklas nikker)) ja:

Lina synes det var vanskelig å lukke øynene fordi hun ikke så noe annet enn at det ble mørkt. Niklas sier seg enig med Lina i dette. Læreren deres har også observert at flere av elevene synes det var vanskelig å lukke øynene:

30. Lærer: ja: va flere som hadd problem så æ å ha igjen øyan o:g litt sånt da (.) så: (.) mh:m  
I tillegg var det 5 av elevene som nevnte i elevtekstene at det var vanskelig eller ekkelt å lukke øynene under øvelsene, som vist i Figur 1.



Figur 1. Elevtekster I.

Nr. 1 «jeg synes at det var litt vanskelig og lukke øyne så lenge» (Emma)

Nr. 2 «det var litt ekkelt å lukke øynene» (Sofie)

Nr. 3 «jeg likte ikke å lukke øynene» (Frida)

Nr. 4 «det var vanskelig og lukke øyne» (Peter)

Nr. 5 «det var vanskelig og lukke øynene» (Sigurd)

Hvis vi ser nærmere på elevtekst nr. 2 ser vi at Sofie synes det var ekkelt å lukke igjen øynene, men også at «det var deili å pust jennom magen». Hun er den eneste av elevene som sier noe konkret om hvordan hun synes det var å fokusere på pusten.

### 4.3 Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon være med på å styrke klassefelleskapet?

Før jeg begynte undervisningen i mindfulness og meditasjon med elevene, ønsket jeg å intervju klassens kontaktlærer for å høre hvordan hun opplevde klassen sin som gruppe eller som et fellesskap:

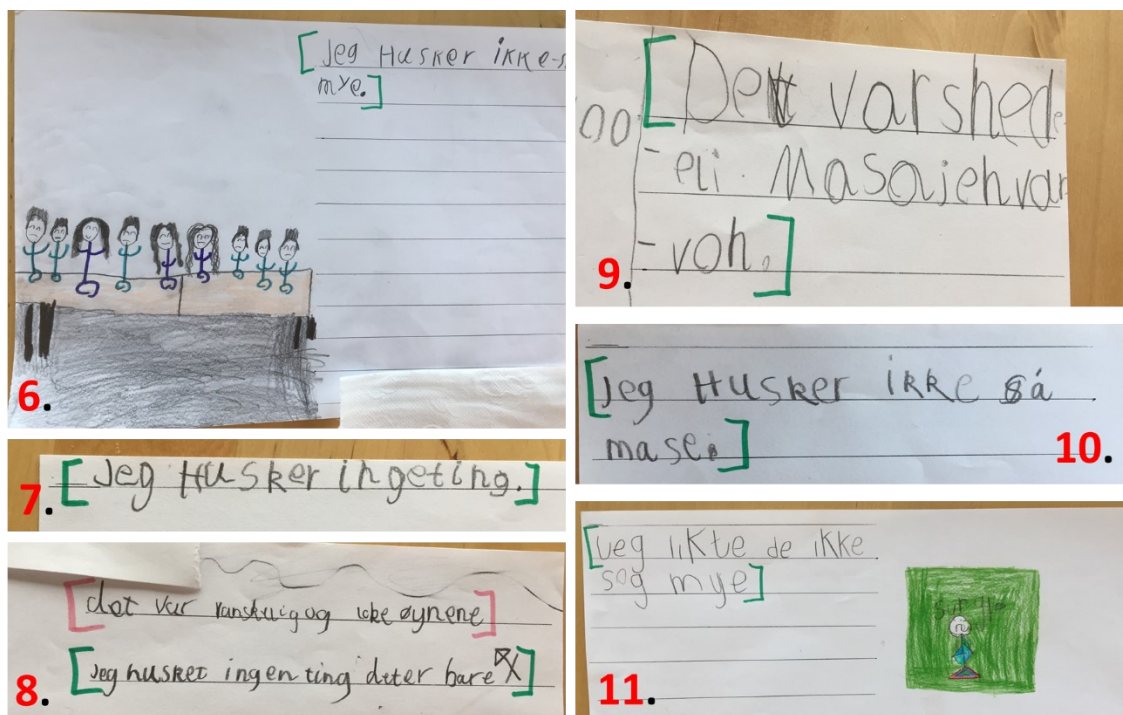
5. Lærer: hvordan vil du beskrive klassen din som en helhet eller >altså< som et fellesskap (.) hvordan kan du beskrive dem?
6. Lærer: eh det er ei veldig rolig gruppe: (.) veldig faglig flinke elever: (.) eh: eh (.) ingen med atferdsutfordringer (.) ehm ja (.) aldri opplevd en (hehe) sånn rolig gjeng for å si det sånn (.) ja: ja

7. Meg: ja men det e jo fint å hør (.) ehm: e det et godt samhold i klassen?
8. L: ja (.) litt sånn grupperinga (.) det vil det jo naturligvis vær at man går bedre sammens med andre men det e godt samhold (.) dem støtte hverandre og (.) ja: mhm

Her forklarer læreren at hun har observert at klassen hennes er ei veldig rolig gruppe med veldig faglig flinke elever og lite atferdsutfordringer. Hun sier også at hun aldri har opplevd en så rolig gjeng før. Videre forteller hun at det kan være litt grupperinger i klassen, men at det er godt samhold og at elevene støtter hverandre. I klasesamtalen var jeg derfor nysgjerrig på å høre hvordan elevene synes det var å gjøre øvelser i mindfulness og meditasjon sammen med hverandre. Her er et utdrag fra samtalen hvor jeg spurte dem om dette:

54. Meg: mh:m (.) eh:m (.) koss følt dåkker- kossen syns dåkker det va å vær sammen med klassen dåkkers da↑ og gjør sånne øvelsa sammen? (.) ka fø- va det nå dåkker fø:lt på eller tenkt på når vi satt her sammen? (.) Sunniva?
55. Sunniva: [...] men når æ lukka øyan så føltes det ut- ehm da føltes det ut som alle guttan prøvd å tøff sæ
56. Meg: at dem prøvd å tøff sæ litt? ja: ka:nskje det (.) Stine?
57. Stine: at når vi hadd derre at vi skull klem rundt også skull man klem tilbake da fikk æ litt vondt siden Andreas klemt mæ hele tida veldig hardt! ((ser bort på Andreas som gliser litt))
58. Meg: gjor han det ja? ja: prøvd kanskje å hehe send meldinga videre? mh:m
59. Stine: ja men æ klemt videre og han fortsatt bare å klem

Sunniva poengterer forsiktig at når hun lukket øynene under øvelsene så føltes det ut som at «alle guttan prøvd å tøff sæ». Det er usikkert hva hun mener med dette, men jeg tolker det som at hun mener at guttene kanskje ikke alltid gjorde øvelsene eller at de «gjorde seg litt til» for de andre elevene. Videre forteller Stine at under øvelsen hvor vi skulle sende en hilsning i ring, så synes hun at Andreas klemte henne litt hardt og at han fortsatte å klemme når det ikke var meningen at han skulle gjøre det. Andreas svarte på dette ved å glise mot Stine, noe som kan tolkes som at han klemte henne når han ikke skulle for moro skyld. Her dukker det opp noe interessant i forhold til forskjeller i guttenes og jentenes opplevelser av øvelsene i mindfulness og meditasjon. Under klasesamtalen var det 14 av elevene som bidro muntlig, og 9 elever som ikke sa noe. Av de 14 elevene var 5 av elevene gutter og resten jenter. Av de 9 elevene som ikke snakket var 7 gutter og 2 jenter. Det var altså klart flest jenter som bidro muntlig i klasesamtalen. I tillegg kan man se nærmere på de ulike elevtekstene som er samlet inn. Her var det nemlig 6 tekster/tegninger som skilte seg litt ut fra resten, som vist i Figur 2.



Figur 2. Elevtekster II.

- Nr. 6 «jeg husker ikke så mye» (Stine)
- Nr. 7 «jeg husker ingenting» (Bjørn)
- Nr. 8 «Jeg husker ingenting det er bare» (Sigurd)
- Nr. 9 «det var shedeli. Masajen var von» (Snorre)
- Nr. 10 «jeg husker ikke så mase» (Thomas)
- Nr. 11 «jeg likte de ikke sog mye» (Niklas)

Disse elevtekstene er skrevet og tegnet av 5 gutter og 1 jente fra klassen. Det som skiller disse tekstene fra resten er at det er tydelige budskap hvor elevene skriver at de synes det var kjedelig, at massasjen var vond, at de ikke husker så mye, og at de ikke likte det så mye. I tillegg er det tegnet et menneske med nedover-munn på tegning nr. 11, og sju mennesker med nedover- eller strekmunn på tegning nr. 6. Dette tolker jeg som at elevene har tegnet seg selv og/eller sine medelever, og at det er noe de ikke liker når de har tegnet elevene med nedover- eller strekmunn. Disse synspunktene kom ikke så tydelig fram under klassesamtalen. Én av disse elevene, Niklas, sa noe i samtalen, hvor han poengter at han synes det var vanskelig. Jeg hadde merket meg at de fleste av elevene i samtalen kun sa positive ting, og jeg var nysgjerrig på om det var noen elever som satt med meninger som de kanskje ikke ville si høyt. Derfor prøvde jeg å forsikre dem om at det var helt ok hvis de ikke likte øvelsene vi gjorde eller om de synes de var vanskelige:

- 114. Meg: mh:m ska æ sjå her (2.0) men husk på at eh:m det treng itj å bare væ:r ehm bra mindfulness og sånn meditasjon (.) hvis dåkker tenke at det va (.) kje:delig eller vanskelig eller (.) så kan dåkker si det og assa (.) det e (.) fint hvis dåkker bare sir det dåkker tenkt og følt (.) mh:m Niklas?
- 115. Niklas: vanskelig
- 116. Meg: va det vanskelig ja? mh:m koffår tenke du at det va vanskelig da?



117. Niklas: eh:m

118. Meg: ka va det som va vanskelig? (2.0) °huske du det?° (2.0) va bare vanskelig?  
((Niklas ser spørrende på meg)) ja: (.) ja: den e grei vettu (.)

Her prøvde jeg å skjønne litt hvorfor Niklas synes øvelsene var vanskelig, men jeg ville ikke presse han da jeg så at han ble usikker. Jeg synes likevel at ordet «vanskelig» sier mye. I det andre intervjuet med læreren forteller hun litt om hvordan hun opplevde elevene da de fikk undervisning i mindfulness og meditasjon:

1. Meg: eh:m ka la du merke t: når klassen din fikk undervisning i mindfulness↑ va det nå du vart o:verraska over eller nysgjerrig på: eller?
2. Lærer: æ merka at eh:m mang prøvd veldig godt (.) og dem som kanskje sleit det va kanskje ikke overraskende å sjå da (.) det va nånn som hadd litt mer problem med det enn ka andre (.) det va kanskje: ja

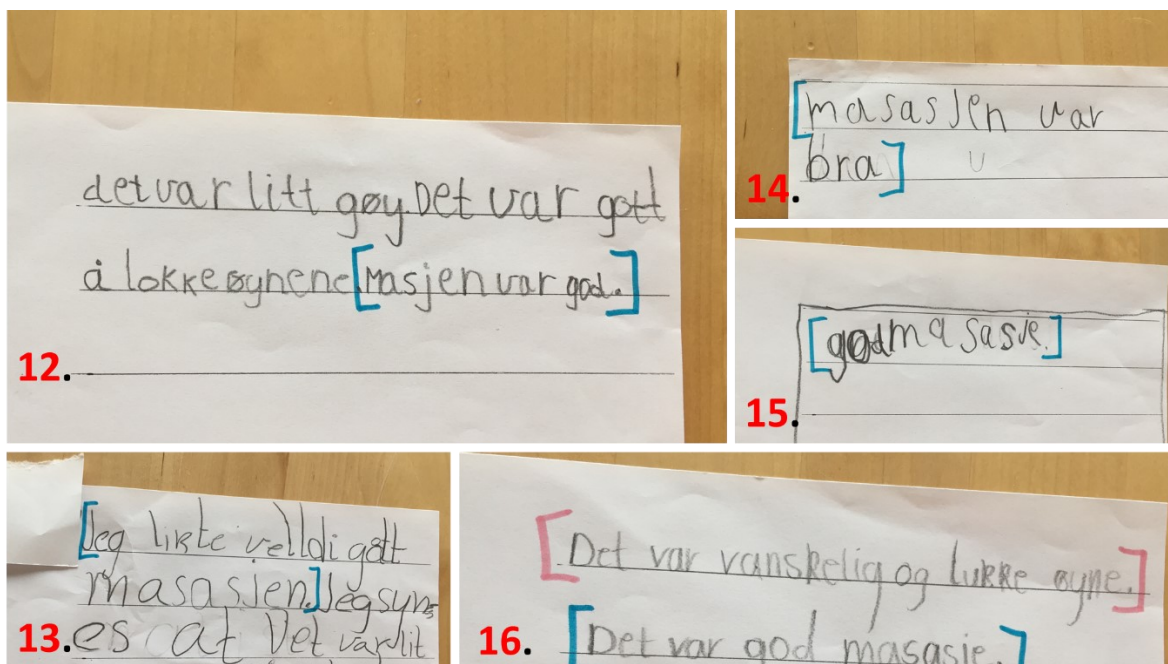
Hun påpeker at mange av elevene prøvde veldig godt, men at det også var noen som hadde litt mer problemer med øvelsene enn andre. Videre forteller hun at det derimot var tydelig at elevene likte massasjeøvelsen:

3. Meg: ja: (.) eh:m (.) va det nå du la merke t: i klasserommet sånn umiddelbart etter undervisninga i mindfulness↑ va det nå (.) du la merke t da eller va det sånn som før på en måte?
4. L: eh: det va tydelig at dem likt den der ma:ssasjen da
5. Meg: mh:m
6. L: det va det (.) det- det la æ merke t at dem likt det da

Vi kommer innpå massasjeøvelsen litt videre i intervjuet også:

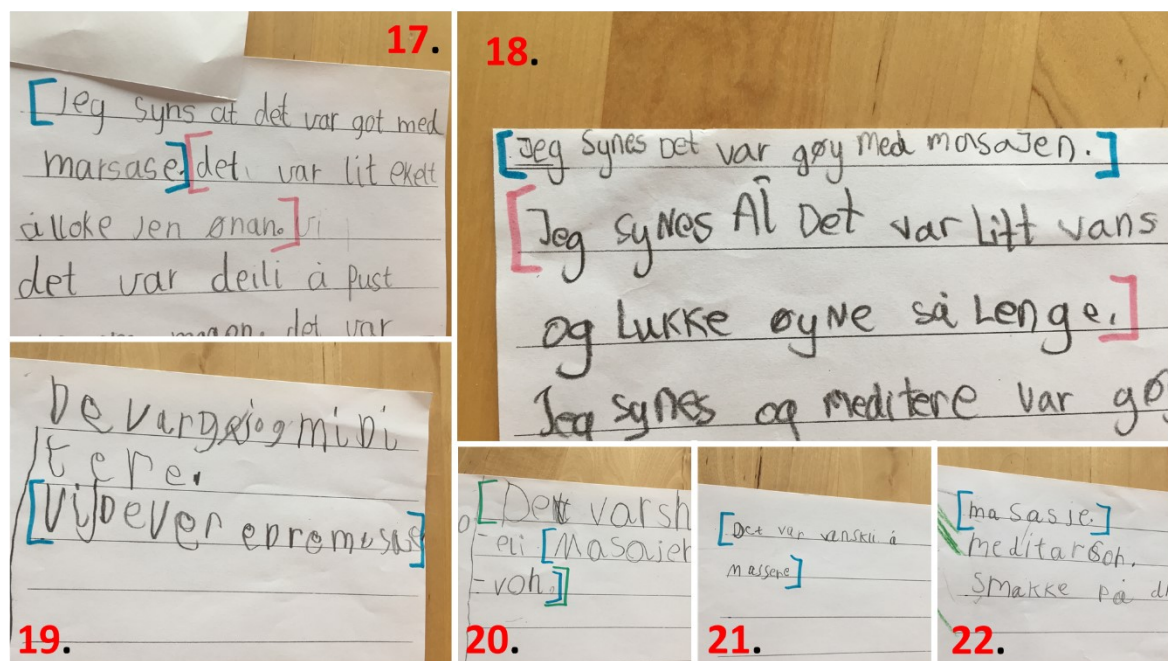
9. Meg: ehm (.) har du lagt merke t om det har endra sæ nå sånn fellesskapet eller om det har endra sæ nå relasjonerna mellom eleva etter (.) for eksempel den skuldermassasjen eller?
10. L: eh: nei: e:gentlig ikke det e litt vanskelig å si (.) men dem- det e jo det å lær sæ det å kanskje massasje og det kanskje e godt å (.) det kanskje e en grei ting å gjør da (.) ja: æ veit ikke↑
11. Meg: ja: mh:m eh:m (.) så du- syns du at den øvelsen fungert- den skuldermassasjen (.) eller?
12. L: for en del gjør det det men enkelte skjer æ dem tulle og tøyse li:tteranne da og da blir det litt (.) hehe mer hardhendte hehe sportsmassasje hehe

Her er læreren litt usikker på om det har endret seg noe i fellesskapet eller i relasjonene mellom elevene etter massasjeøvelsen, men hun mener at en slik øvelse kanskje kan være godt og «en grei ting å gjøre». Videre sier hun at massasjeøvelsen fungerte for en del av elevene, men at enkelte av dem tullet og tøyset litt og dermed gav litt mer «hardhendte sportsmassasjer» til hverandre. Massasjeøvelsen var noe av det elevene husket best og likte best av de øvelsene som vi gjorde i undervisningsopplegget i mindfulness og meditasjon. I klassesamtalen ble massasjeøvelsen nevnt av 5 elever (4 jenter og 1 gutt) som noe de husket fra undervisningsopplegget (1 elev) eller som den øvelsen som de likte best (4 elever). I elevtekstene blir massasjeøvelsen nevnt av 11 elever, hvor 7 elever skriver at de likte massasjen eller synes at den var god/bra/gøy e.l., 2 elever bare nevner massasjen i teksten sin, og 2 elever skriver at de synes massasjen var vond og at det var vanskelig å massere. Her vist i Figur 3 og Figur 4.



Figur 3. Elevtekster III.

- Nr. 12 «masjen var god» (Lukas)
- Nr. 13 «jeg likte veldig gått masasjen» (Nina)
- Nr. 14 «masasjen var bra» (Louise)
- Nr. 15 «god masasje» (Jonas)
- Nr. 16 «det var god masasje» (Fredrik)



Figur 4. Elevtekster IV.

- Nr. 17 «jeg synes at det var got med marsase» (Sofie)
- Nr. 18 «jeg synes det var gøy med masasjen» (Emma)

Nr. 19 «vi joever epre masae» (Markus)

Nr. 20 «masajen var von» (Snorre)

Nr. 21 «det var vanskli å massere» (Marie)

Nr. 22 «masasje» (Hilde)

Det er litt vanskelig å tyde alle ordene i elevtekstene, men jeg går ut ifra at ord som «masae» og «masjen» betyr «massasje». Ut fra klassesamtalen, intervjuet med læreren, og elevtekstene/tegningene virker det derfor som at de fleste av elevene likte massasjeøvelsen, og at det kun var noen få som ikke følte seg helt komfortable med den.

#### **4.4 Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon benyttes som et forebyggende tiltak i klasserommet?**

Jeg var nysgjerrig på å høre om elevene hadde gjort noen av øvelsene i mindfulness og meditasjon på egenhånd i løpet av de siste tre ukene, og i hvilke tilfeller de i så fall hadde benyttet seg av dem. Her er et utdrag fra samtalen:

60. Meg: eh:m har dåkker gjort nånn av øvelsan etter at æ va her↑ enten for dåkker sjøl hje:mme eller >sammen med andre<? (2.0) har dåkker prøvd på det? (.) Louise?

61. Louise: °æ har gjort det hjem°

62. Meg: har du gjort det hjem ja! ka gjo:r du da?

63. Louise: °pusta med magen°

64. Meg: pusta med magen ja! ja: det e fi:nt (.) Nina?

65. Nina: æ blei sur en gang på Sandra for noe- det e lillesøstra mi- og da bare lagg æ mæ i senga mi og slappa av

66. Meg: ja: så lu:rt! det kan vær en lur ting å gjør ja↑ mh:m (.) eh: Lina?

67. Lina: æ gikk på rommet mi- æ ska si to ting- æ gikk på rommet mitt å (.) mediterte litt også hadd æ lyst på en drue så bare ((viser med hendene))

68. Meg: ja! smaka du på den da?

69. Lina: [...] også likte æ sånn [...]

70. Meg: ja mh:m fi:nt!

71. Lina: også knekte æ den og så inni

Her er det tre av jentene som sier at de har benyttet seg av øvelsene hjemme. Louise har «pustet med magen». Nina sier at hun la seg i senga si for å slappe av da hun ble sur på lillesøsteren sin, noe jeg tolker som at hun knytter det «å slappe av» opp mot øvelser i mindfulness og meditasjon, og at det «å slappe av» hjalp henne med å takle det å bli «sur» på lillesøsteren sin. Lina forteller at hun gikk på rommet sitt for å meditere litt og at hun hadde lyst på en drue. Dette utsagnet er jeg litt usikker på hvordan jeg skal tolke. Det er mulig at Lina har gjort dette, men det er også en sjanse for at hun forteller meg dette kun fordi hun tror det er det jeg ønsker at hun skal si, altså at det er det «riktige» svaret. Videre ønsket jeg å spørre elevene om de synes øvelser i mindfulness og meditasjon burde være en del av skolehverdagen deres. Jeg spurte dem derfor om de kunne tenke seg å holde på med slike øvelser på skolen, eksempelvis hver dag, én dag i uka, eller ikke i det hele tatt. Her er et utdrag fra samtalen:

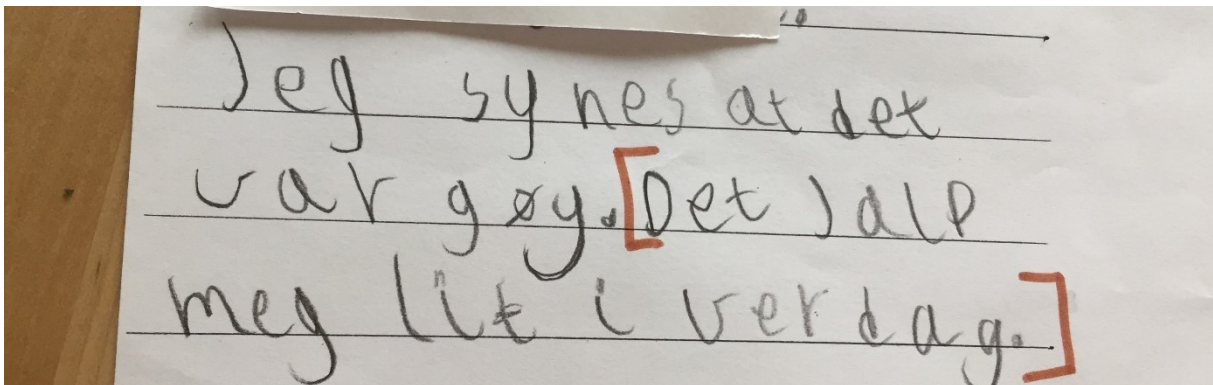
72. Meg: eh:m e det her- dem øvelsan vi gjor sammen- e det nåkka som dåkker kunna tenkt dåkker å gjør (.) hve:r dag på skolen eller én gang i u:kā (.) eller↑ treng itj det å vær på skolen? eh Niklas?
73. Niklas: mh:m én gang i uka↑
74. Meg: én gang i uka ja! kan du si nå om koffå:r du tenke det e fint da?
75. ((Niklas rister på hodet))
76. Meg: veit itj nei: nei! ehm: Markus?
77. Markus: hver dag!
78. Meg: hver dag! Syns du- når på dage:n (.) tenke du at det kunna væ:rt (.) lurt da?
79. Markus: på starten!
80. Meg: på startenn (.) ja: koffår- kan du si nå om koffår det da?
81. Markus: fordi: det e gøy↑
82. Meg: fordi det e gøy: mh:m (2.0) eh: Mia?
83. Mia: hve:r da:g
84. Meg: hver dag ja: mh:m koffår det da?
85. Mia: fordi at (.) det kan hjelpe oss om vi har opplevd noe trist eller noe (.) også da kan meditering hjelp oss litt (.) og om vi gjør det hver dag så t slutt så kan det hende at vi ikke tenke mer på det triste

Niklas synes at øvelser i mindfulness og meditasjon kan gjøres én gang i uka på skolen. Markus foreslår at det kan gjøres hver dag, på starten av dagen, og begrunner det med «fordi det e gøy». Mia er også enig i at det kan benyttes hver dag, og sier videre at det kan hjelpe dem hvis de har opplevd noe trist, og at om de gjør det hver dag så kan det hende at de ikke tenker mer på det som er trist. Her tolker jeg det som at Mia kobler øvelser i mindfulness og meditasjon opp mot følelser og tanker, og at det å gjøre slike øvelser kan gjøre at man tenker mindre på triste ting. Mia nevner også to ganger litt senere i samtalen at slike øvelser kan hjelpe dem litt i hverdagen:

129. Mia: og (3.0) det hjalp oss litt i hverdagen synes æ

159. Mia: og det hjalp mæ og det hjalp- og æ trur de andre- at det også hjalp dem andre i hverdagen

I tillegg skrev hun også dette i elevteksten sin, som vist i Figur 5.



Figur 5. Elevtekster V.

Nr. 23 «det jalp meg lit i verdag»

Samtalen fortsetter etter Mias fine refleksjon:

86. Meg: ja: det va en fin tanke (.) eh:m Sofie?
87. Sofie: fem gang i uka
88. Meg: fem gang i uka ja (.) mh:m (.) tenke du på skol:en eller at (.) man kan gjør det litt hjem og da?
89. Sofie: nei fordi at det e to treninga æ har som vare så leng
90. Meg: ja: da blir det litt (.) my (.) ja: (.) eh: Nina?
91. Nina: æ synes det e litt fint å ta medita- og gi massasje til hverandre tidlig hver dag fordi at det e litt sånn deilig for at det kan hend at dem har nå vondt en plass
92. Meg: (.) det e veldig sant Nina (.) det hørtes veldig fint ut (.) ja: Lina?
93. Lina: hver dag både hjemme og på skolen
94. Meg: ja: mhm: jamen det høres fint ut vettu
95. Lina: etter middag og når man kommer hjem og når man våkne og
96. Meg: ja:
97. Lina: litt- (.) litt på hele dagen sånn

Sofie foreslår at man kan gjøre øvelser i mindfulness og meditasjon fem ganger i uka. Når jeg spør om hun tenker at man kan gjøre det både hjemme og på skolen, svarer hun at hun har to treninger som varer lenge. Dette tolker jeg som at hun bare ønsker å gjøre øvelsene på skolen, da hun har andre ting å gjøre når hun er hjemme. Nina sier at hun synes det kan være litt fint å gi hverandre massasje «tidlig hver dag» fordi det kan være godt for de elevene som kanskje har vondt noen steder. Her viser Nina omtanke for sine medelever ved at hun ønsker å gjøre noe godt for de elevene som har det vondt. Lina mener at slike øvelser kan gjøres både hjemme og på skolen fordelt utover hele dagen. Samtalen fortsetter:

100. Meg: mh:m Emma?
101. Emma: °æ like å ligg i senga mi å slapp av (.) etter skolen°
102. Meg: ja: det e veldig godt å ligg i senga si å slapp av litt (.) det e no en form for meditasjon >det og< hm?
103. Hilde: °ka e det vi prate om?°
104. Meg: vi prate o:m dem øvelsan som vi hadd sammenen for nånn uka siden↑
105. Hilde: om va vi likt?
106. Meg: ja: no spurt æ om dåkker kunna tenkt også ha det på skol:en- så:nn én gang i u:ka eller hve:r dag eller ja (.) ja: ka tenke du Hilde?
107. Hilde: hver dag
108. Meg: tenke du hver dag? koffår det da?
109. Hilde: tøye hver dag
110. Meg: tøye hver dag ja: det e sikkert godt for kroppen ja: (.) mh:m (.) ja: (.) Sunniva?
111. Sunniva: æ tøye hver dag
112. Meg: du tøye hver dag.
113. Sunniva: uten at æ vet det

Emma forteller at hun liker å ligge i senga si og slappe av etter skolen. Dette kan tolkes som at Emma kobler det «å slappe av» opp mot disse øvelsene i mindfulness og meditasjon som vi snakker om her. Hilde mener at slike øvelser kan gjøres hver dag på skolen, og begrunner det med at det er fint å tøyne hver dag. Her slenger Sunniva seg på og sier at hun tøyner hver dag. Læreren deres er også enig i at mindfulness og meditasjon er noe som med fordel kan brukes i skolen:

19. Meg: ja: eh:m eh: ja (.) e det nå du tenke at man kunna brukt i skolen (.) som en del av- itj om det e hve:r dag men én gang i u:ka eller?

20. Lærer: absolutt! det e- timeplanfesta det og brukt det i skolen? eh ja: for konsentrasjon? absolutt

21. Meg: mh:m

22. L: det- det kunna hjelpe veldig mang å roa dem li:tteranne

Her påpeker hun at man kunne brukt det «for konsentrasjon» og at det kunne hjulpet mange av elevene å «roe ned». Hun har også observert at elevene ikke ble urolige av å gjøre øvelsene, selv om det ble lengre undervisningstid i lyttekroken for dem:

7. L: også æ tenke på den- den- ja- meditasjonen den tok jo litt tid men alikevel så vart dem egentlig ikke me:r u:rolig sjøl om æ skull start opp (.) timen etterpå så tar jo det lenger- så blir jo det lenger tid i lyttekroken men dem vart itj mer urolig enn at for eksempel æ skulla hatt vanlig undervisning på den (.) lyttekrok på- hvis du skjønne ka æ mene?

8. Meg: >ja ja ja< ja: æ skjønne

9. L: ja: så de:t så det va jo veldig bra at dem- dem vart itj sli:ten av det for å si det- urolig av det da

Læreren påpeker her at selv om meditasjonen tok litt tid, så ble ikke elevene mer urolige selv om hun skulle ha undervisning i lyttekroken med dem etterpå. For elevene ble det da lengre undervisningstid i lyttekrok enn vanlig, men ifølge læreren virket det altså ikke som elevene ble mer slitne eller urolige av dette. Dette la også jeg merke til da jeg observert klassen. I de dagene hvor jeg observert uten å undervise elevene i mindfulness først, foregikk undervisningen ca. 20 minutter i lyttekrok og resten av timen (ca. 40 minutter) satt elevene på gruppebordene sine og jobbet selvstendig. I tre av de seks skoletimene hvor jeg underviste elevene først i mindfulness og læreren underviste etterpå, foregikk undervisningen så å si hele skoletimen i lyttekroken. Her er noen utdrag fra mine observasjonsnotater fra 1. skoletime tirsdag 21. januar hvor elevene fikk undervisning i lyttekroken hele skoletimen (med undervisning i mindfulness først):

50. Lærer: no har dåkker vært kjempegod på å sitt i ro i lyttekroken, veldig, veldig leng

54. Lærer: det e bare supert at dåkker klare å sitt i ro så leng altså

66. Lærer: ((hever stemmen)) men V-gruppa, no tar vi friminutt, et velfortjent friminutt

Utdragene er hentet fra slutten av undervisningsøkta hvor det begynner å nærme seg dagens første friminutt. Her roser læreren elevene for at de klarer å sitte i ro i lyttekroken så lenge, og sier at de skal ta seg et «velfortjent» friminutt, noe som tyder på at hun synes at elevene har vært flinke. Læreren forteller også i et av intervjuene at hun selv bruker en variant av mindfulness og meditasjon i egen undervisning:

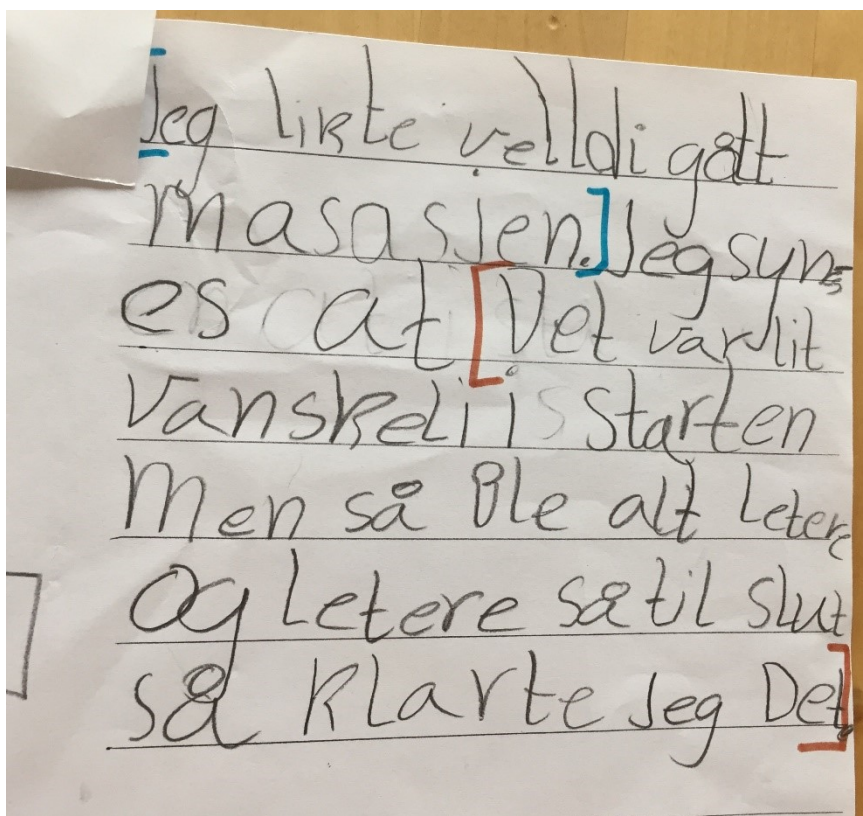
31. Meg: va det sånn at du brukt det sjøl- eller sånn en variant av det?

32. L: æ har brukt det litteranne i gymmen ja som avspenning på slutten da (.) og da e det jo gjerne de samman du skjer hehe som må rull litteranne (.) på golvet og sånt (.) så: me:n



(.) ja æ syns jo dem vart flinkar og flinkar når du hadd vært her nånn gang da (.) det synes æ absolutt (.) så det e nok nåkka æ har veldig lyst t å (.) prøv da- fortsett me:d ja:

Her forteller læreren at hun av og til har brukt avspenningsøvelser på slutten av gymtimen, og at det da gjerne er de samme elevene som må «rulle litt rundt på gulvet». Dette tolker jeg som at hun mener at det er de samme elevene som også sleit litt når vi gjorde øvelsene sammen i mindfulness og meditasjon. Videre forteller læreren at hun synes at elevene ble flinkere og flinkere etter hvert som de gjorde øvelsene, og at det er noe hun har lyst til å prøve ut og fortsette med i klassen sin. Nina synes også at hun ble flinkere og flinkere etter hvert, som vist i Figur 6.



Figur 6. Elevtekster VI.

Nr. 24 «det var litt vanskelig i starten men så ble alt lettere og lettere så til slut så klarte jeg det» (Nina)

Nina skriver at hun synes det var litt vanskelig i starten, men at alt ble lettere og lettere, og til slutt så klarte hun det. Jeg tolker dette datamaterialet som at både læreren og de fleste av elevene (spesielt jentene) virker positive til øvelser i mindfulness og meditasjon som en mulig undervisningsform i skolen.

## 5. Drøfting av analysen

### 5.1 Hvordan oppleves øvelser i mindfulness og meditasjon for elever i en 2. klasse på barneskolen?

#### 5.1.1 Elevenes opplevelse av øvelsene

Øvelser i mindfulness og meditasjon kan sees på som en kontemplativ praktisering hvor målet er at hver enkelt elev skal kunne delta med en ikke-dømmende holdning og dermed prøve å være åpen for ting akkurat som de er (Brady, 2007). Slike alternative undervisningsmetoder kan, som tidligere nevnt, blant annet være med på å utvikle elevenes oppmerksomhet, emosjonelle balanse, empati og medfølelse, og fremme altruistiske holdninger (Zajonc, 2013). Gjennom øvelser i mindfulness og meditasjon lærer man gjennom stillheten, sin egen tilstedeværelse og bevissthet, og av funderinger over hvorfor ting er som de er (Hart, 2004). På denne måten blir eleven bedre kjent med sitt indre selv gjennom øvelser som fokuserer på eksempelvis pusten, sansene, musklene, tankene og/eller følelsene. Øvelser i mindfulness og meditasjon kombinerer derfor oppmerksom tilstedeværelse med den fysiske kroppen, og forener derfor sinnet og kroppen til en enhet. På denne måten kan eleven finne ro og trygghet i seg selv når tilværelsen blir stressende eller vanskelig. Hvis man tidlig i livet lærer seg å skjerme seg selv fra den (over)stimulerende, inntrykksfulle virkeligheten ved å rette fokuset innover og bare være i seg selv og sin kropp, kan dette være med på å gjøre tilværelsen litt mer utholdende i lengden. På denne måten trenger man ikke å «flykte» fra virkeligheten eller distrahere seg selv i form av overspising, rusmisbruk, overforbruk e.l., slik man kan se tendenser av i dagens vestlige verden dersom tilværelsen blir for krevende. Når man er oppmerksomt tilstedeværende og i kontakt med seg selv, kan man i tillegg utvikle gode sosioemosjonelle ferdigheter som gjør det lettere å fungere godt i samhandling med andre mennesker (Ogden, 2009). Dette gjelder også for elevene i skolen.

Da jeg intervjuet klassen som jeg hadde prøvd ut et undervisningsopplegg i mindfulness og meditasjon med, kom det fram at elevene husket ganske mye fra de ulike øvelsene etter tre uker. Noe av det som ble nevnt av elevene var «smakeøvelse», «pusteøvelse», «vi pustet inn og ut», «vi gav hverandre massasje», «vi tøyde», «vi mediterte», «vi kjente litt på følelsene og det vi tenkte», og «vi holdt litt på med sansene». Elevene var derfor innom elementer fra de fleste av øvelsene vi gjorde sammen. Videre var det massasjeøvelsen, meditasjonen og sanseøvelsen («smake på drue») som ble nevnt av elevene da jeg spurte dem hvilken øvelse de likte best. Dette kom også fram i elevtekstene/tegningene hvor massasjeøvelsen var den øvelsen som ble nevnt flest ganger som noe elevene likte eller synes var godt/bra/gøy e.l. Da jeg spurte elevene hva de synes var vanskeligst svarte de at det var vanskelig å være stille og å lukke øynene. Læreren hadde også merket seg at det var vanskelig for elevene å holde øynene lukket underveis i øvelsene. Både Sondre og Hilde snakket om at det føltes ut som om de sov når de lukket øynene. Sondre beskriver dette som «godt», mens Hilde synes det var «irriterende» og «vanskelig» å lukke øynene, da hun ønsket å få med seg det som skjedde rundt henne. Lina sa at hun synes det var vanskelig å lukke øynene fordi hun ikke så noe annet enn at det ble mørkt, noe som også Niklas var enig med henne i. Jonas nevnte at «det alltid pleier å være tull», noe jeg tolker som at det ofte pleier å være litt tull og tøys blant elevene når de sitter i lyttekroken, også når de gjorde øvelsene i mindfulness og meditasjon. Når det er mye tull og tøys i lyttekroken kan det være vanskelig for elevene å konsentrere seg om å være stille og ha øynene lukket, hvis de samtidig ønsker å få med seg det som medelevene deres finner på. Det tyder derfor på



at elevene har hatt litt ulike opplevelser av øvelsene i mindfulness og meditasjon, noe jeg vil gå mer innpå videre i dette kapittelet.

### *5.1.2 Konkrete og abstrakte øvelser*

I det ene intervjuet med læreren snakket vi om konkrete og abstrakte øvelser, og at elevene tilsynelatende synes det var litt vanskelig når øvelsene ble for abstrakte. I undervisningsopplegget var opplegget delt i to, hvor tre av øktene besto av mer konkrete øvelser og de tre andre øktene besto av mer abstrakte øvelser. De mer konkrete øktene besto av diverse yoga- og tøyeøvelser, sanseøvelse med drue, og massasjeøvelse. Når vi holdt på med yoga- og tøyeøvelsene fikk elevene konkrete instruksjoner av meg om hva de skulle gjøre med kroppsdelen sine. Underveis i sanseøvelsen fikk de også konkrete instruksjoner om hvordan de skulle bruke sansene sine til å bli «kjent» med druen som de hadde fått tildelt. I massasjeøvelsen ble elevene aktiviserte ved at de skulle gi og få massasje samtidig. Under alle disse øvelsene brukte elevene kroppsdelen eller sansene sine til å følge konkrete instruksjoner, og ifølge læreren virket som at det var lettere for elevene å følge med og delta på disse øvelsene. De mer abstrakte øktene besto av pusteøvelser, kroppsskanning og visualiseringsøvelse. Jeg dro inn litt av det abstrakte i alle øktene, da jeg begynte hver økt med en kort pusteøvelse for å roe ned og skape en avslappet stemning blant elevene. Pusten kan være et godt utgangspunkt for å bli mer bevisst på det som skjer i kroppen og videre på det som skjer rundt oss (Bishop et al., 2004). Jeg la merke til at de fleste av elevene klarte å følge med på denne øvelsen. Kroppsskanningen og visualiseringsøvelsen ble nok litt for abstrakt for elevene, og dermed var det disse to øktene som ble de korteste da jeg la merke til at elevene ble urolige og ufokuserte ganske kjapt. Øvelser som kroppsskanning og visualisering er noe som foregår i det indre livet i hver enkelt elev. Det er derfor vanskelig for læreren å vurdere om eleven faktisk gjør øvelsen den blir instruert i. Det at flere av elevene ikke klarte å holde øynene lukket over lengre tid, tyder på at det kan ha vært vanskelig for dem å vende fokuset innover i seg selv og stenge ut inntrykkene fra omverdenen. Dette viser at barn i 7-8 årsalderen trenger nær støtte og veiledning av læreren for å finne en inngang til å bli bedre kjent med seg selv og sitt indre liv gjennom øvelser i mindfulness og meditasjon.

At det var vanskelig å lukke øynene under øvelsene blir også bekreftet i fem av elevtekstene hvor Emma skriver at hun synes det var litt vanskelig å lukke øynene så lenge (elevtekst nr. 1) og Frida skriver at hun ikke likte å lukke øynene (elevtekst nr. 3). Under de mer abstrakte øvelsene var det nettopp dette vi hadde fokus på. Jeg ba elevene jevnlig gjennom hele økta om å ha øynene lukket og fokusere på pusten, mens jeg modellerte for dem. Noen av elevene nevnte at vi gjorde pusteøvelser, men det er kun én elev som uttaler seg konkret om hvordan hun synes det var å gjøre pusteøvelsene. Sofie skriver i sin elevtekst at det var litt ekkelt å lukke igjen øynene, men at det var deilig å puste gjennom magen (elevtekst nr. 2). Læreren påpeker videre i intervjuet at det kanskje kan være lettere for elever i høyere klassetrinn å gjøre mer abstrakte øvelser, hvor hun da nevner visualiseringsøvelsen som eksempel. Hun sier at slike øvelser kan bli litt for abstrakte for elevene i de lavere klassetrinnene, og at de mer konkrete øvelsene kanskje fungerer bedre for dem. Hun observerte for eksempel at elevene hennes fulgte mer med når vi gjorde de mer konkrete øvelsene, enn når de måtte gjøre noe «inni seg selv». Samtidig foreslår hun at det kanskje går an å begynne litt i det små med de abstrakte øvelsene også på de lavere trinnene i barneskolen. Det kan derfor tyde på at elever i de lavere trinnene på barneskolen trenger ekstra veiledning

og støtte når de skal undervises i mer abstrakte øvelser som eksempelvis kroppsskanning og visualisering. Når elevene modnes og får tilstrekkelig med undervisning i øvelsene kan det tenkes at elevene etter hvert kan fortsette sin «indre reise» mer og mer på egenhånd.

### 5.1.3 Å være oppmerksomt tilstedeværende

I dagens vestlige verden hvor det kan være mye stress og press, kan det være uvant og unaturlig for oss å sette oss ned med lukkede øyne og kun fokusere på pusten. Vi er kanskje mer opptatt av å *gjøre* enn å *være*. Derfor er det ikke så rart at også elever som går i 2. klasse på barneskolen synes det er vanskelig å skulle ha øynene lukket, være stille og kun fokusere på pusten over lengre tid. Dette er noe elevene må lære seg, på lik linje som de må lære seg rettskriving og å løse regnestykker. Ved at læreren gjør plass i skolehverdagen til øvelser i mindfulness og meditasjon, får elevene mulighet til å lære seg hvordan de kan være mer oppmerksomt tilstedeværende. Gjennom øvelser som forener det kroppslige og det kontemplative (tanken), for eksempel en pusteøvelse eller en sansøvelse, får elevene øving i å kjenne på tilstedeværelsen her og nå. Dette er en læringsprosess som foregår i individet, og jo tidligere eleven blir eksponert for slike øvelser med veiledning og støtte fra læreren, desto tryggere blir eleven i sin egen kontemplative praktisering hvor målet er å forene kropp og tanke til en enhet.

Mennesker har i dag ofte et behov for å lære seg å senke farten, stresse ned og finne ro og stillhet (Kabat-Zinn, 2005). For å finne denne roen og stillheten kan man gå inn i en tilstand hvor man er bevisst til stede i øyeblikket, hvor man blir mer tilstedeværende (Kabat-Zinn, 2005). Helsefordelene ved å være i en slik tilstand hvor vi fokuserer på pusten og er oppmerksomt tilstedeværende, inkluderer forbedringer i den fysiske kroppen, bedre mentale prosesser i hjernen, og bedre relasjoner til andre mennesker (Siegel, 2007). Når vi er oppmerksomt til stede i øyeblikket, gir det oss en inngang til å bli bedre kjent med oss selv og til å føle velvære (Siegel, 2007). Ved å praktisere øvelser i mindfulness og meditasjon gir det oss derfor muligheten til å jobbe med regulering av egen oppmerksomhet, hvor man fokuserer på å ha et åpent, nysgjerrig og aksepterende sinn som er rotfestet i nået (Bishop et al., 2004). Når elever helt ned i barneskolealder blir eksponert for og lærer seg slike øvelser tidlig i livet, kan det være lettere for dem å senke farten, stresse ned og møte små og store utfordringer med et åpent, nysgjerrig og aksepterende sinn. Dette kan relateres til dagens norske barn og unges psykiske helse, hvor tallene viser at barn og unge sliter med helseplager som angst og depresjon og at antall selvrappporterte psykiske helseplager har økt de siste årene (Bakken, 2019; Folkehelseinstituttet, 2014). Barn og unges psykiske helse har derfor blitt et samfunnsproblem, som blir satt på timeplanen i skolen denne høsten i form av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Øvelser i mindfulness og meditasjon kan hjelpe elevene å bli mer oppmerksomt tilstedeværende, der de blir mer bevisst på sin kropp, sine tanker og følelser, og sine relasjoner til andre mennesker, noe som igjen kan fremme deres psykiske helse. På denne måten kan læreren, ved å undervise elevene i øvelser i mindfulness og meditasjon, bidra til å fremme elevenes psykiske helse og følelse av livsmestring.

## **5.2 Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon være med på å styrke klassefelleskapet?**

### *5.2.1 Å føle tilhørighet til klassefelleskapet*

I en skoleklasse er det mange forskjellige individer som skal lære og utvikle seg sammen. For at elevene skal føle seg trygge nok til å utvikle sine evner og sitt potensiale, er det viktig at elevene føler tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Alle elever skal føle at de hører til og at de er en del av klassefelleskapet (Overland, 2015). Dette går under skolens krav om en likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Det er en nær sammenheng mellom elevenes opplevelse av emosjonell støtte og deres følelse av tilhørighet til klassefelleskapet (Federici & Skaalvik, 2017). Uthus (2017) skriver om det å føle tilhørighet som en følelse hos den enkelte av å være i positiv emosjonell kontakt med andre mennesker. Læreren har derfor et ansvar for å danne positive relasjoner til sine elever, og sørge for at elevene kan utvikle gode relasjoner seg imellom i klassen. Øvelser i mindfulness og meditasjon er en alternativ undervisningsform som har fokus på klassen som et fellesskap. Selv om det er enkelteleven som gjør øvelsene med sin egen kropp og sin egen pust, kan det være en fin ting å gjøre slike øvelser sammen med andre. I min analyse av datamaterialet var det mange av elevene som likte massasjeøvelsen godt. Denne øvelsen kan brukes som et utgangspunkt for å inkludere alle elevene i en felles klasseaktivitet. Gjennom kroppslige erfaringer hvor elevene skal gi og få massasje samtidig, er målet at elevene skal føle nærhet til hverandre og være gode med hverandre, og dermed bli «berørt» både fysisk og emosjonelt. På denne måten skaper læreren tidlige referanserammer for klassen, hvor elevene kan se tilbake på massasjeøvelsen som en positiv aktivitet som klassen gjorde sammen som et fellesskap, noe som kan være med på å styrke elevenes relasjoner til hverandre og deres følelse av tilhørighet til klassen sin.

### *5.2.2 Forskjeller mellom guttene og jentene*

I det første intervjuet med læreren beskrev hun klassen sin som ei veldig rolig gruppe med faglig flinke elever og lite atferdsutfordringer. Videre opplever hun at det er godt samhold i klassen, selv om det kan være litt grupperinger. Når jeg spurte elevene om hvordan de opplevde å gjøre øvelsene i mindfulness og meditasjon med klassen sin, svarte Sunniva at det virket som alle guttene i klassen prøvde «å tøffe seg litt». Stine forteller videre om øvelsen der vi skulle sende en hilsning i ring, og at det var en gutt som klemte henne litt hardt, også når det var meningen at han ikke skulle klemme hardt. Det kan virke som det er noen forskjeller i jentenes og guttenes opplevelser av øvelsene i mindfulness og meditasjon. I klassesamtalen var det kun fem av guttene som bidro muntlig. I tillegg var det seks elever som uttrykte i elevtekstene at de ikke hadde noen gode opplevelser eller at de ikke husket så mye fra undervisningsopplegget. Det kan være mange grunner til at noen av elevene ikke husket så mye fra øvelsene. Det kan være at de synes det var kjedelig eller ubehagelig, at de ikke følte mestring, eller at de ville distansere seg fra meg som lærer eller skolen som institusjon. Av disse seks elevene var fem av dem gutter. Det kan tyde på at dette alternative undervisningsopplegget falt i bedre smak hos jentene enn hos guttene. Sondre og Markus skiller seg ut blant guttene da de deltar ganske mye i klassesamtalen og kommer med positive innspill rundt noen av øvelsene. Niklas beskriver øvelsene som «vanskelige», men forklarer ikke noe mer utover dette. At noe er «vanskelig» sier mye, og kan nok gjelde for flere av guttene. I Terjestam (2011) sitt forskningsprosjekt Barn i balanse I undersøkte hun hvordan elever på ungdomsskoler i Sverige responderte når de ble eksponert for en meditasjonsbasert

øvelse for stillhet. Resultatene viste at jentene i eksperimentgruppen rapporterte bedre trivsel på skolen, mindre problemer med jevnaldrende, og færre psykiske vansker. Terjestam (2011) kom derfor frem til at slike meditasjonsbaserte øvelser kan ha ulik effekt på tenåringsjenter- og gutter. Selv om det er ca. fem år som skiller alderen på elevene i min studie og alderen på elevene i Terjestam (2011) sin studie, er det interessant å se hvordan begge studiene har funnet forskjeller mellom kjønnene når det kommer til hvordan elevene opplever øvelser i mindfulness og meditasjon.

### *5.2.3 Massasjeøvelsen som utgangspunkt*

Læreren forteller at hun observerte at noen av elevene hadde litt mer problemer med øvelsene enn andre, selv om hun synes at mange av elevene prøvde veldig godt. Hun hadde observert at det var tydelig at elevene likte massasjeøvelsen. Videre forteller hun at det virket som massasjeøvelsen fungerte for en del av elevene, men at det også var noen som tullet og tøyset litt og gav litt mer «hardhendte sportsmassasjer». Likevel er massasjeøvelsen den øvelsen som elevene husket og likte best. En slik massasjeøvelse inkluderer hele elevgruppa og gjør slik at alle elevene får og gir massasje samtidig. Dette kan være en øvelse som er med på å styrke klassefelleskapet og relasjonene mellom elevene. Det er kanskje vanskeligere å gjøre noe vondt mot en medelev hvis man nettopp har gitt eller fått massasje fra han/henne. I tillegg kan slike øvelser være med å utvikle elevenes sosioemosjonelle kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016; Glavin & Lindbäck, 2015). I dagens skole står ikke undervisning i sosioemosjonelle ferdigheter konkret på timeplanen. Det er kun forbeholdt «mellomrommene» i skolehverdagen, hvor elevene så å si skal lære seg dette selv i samhandling med hverandre i friminutt og matpauser. Hvis læreren setter opp undervisningsøkter hvor elevene får øving i å være fysisk gode med hverandre og vise omtanke ved å gi hverandre skuldermassasje, kan dette være med på å styrke og utvikle elevenes sosioemosjonelle ferdigheter som empati og mentalisering. I tillegg kan man også videreutvikle en slik øvelse ved å starte en klassesamtale med elevene rundt deres tanker og følelser, hvor elevene kan bli bedre kjent med de ulike emosjonene, lære seg å kjenne dem igjen på kroppen, og dermed bli bedre kjent med seg selv og sitt indre følelsesliv. Slike prosesser er med på å utvikle sosioemosjonelle ferdigheter som følelseshåndtering og selvregulering. Når elevene blir bedre kjent med seg selv og sine følelser er dette med på å påvirke ikke bare enkelteleven på individnivå, men også hele klassen på gruppenivå (Fallmyr, 2017). Når elevene lærer seg god følelseshåndtering, hvor de lærer seg å kjenne igjen de ulike emosjonene på kroppen og sette ord på hva de faktisk føler istedenfor å reagere på dem, kan dette gi positiv atferd, læring og innsikt som skaper forståelse og tillit (Fallmyr, 2017), noe som igjen er med på å skape et trygt og godt læringsmiljø for alle elevene i klassen.

## **5.3 Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon benyttes som et forebyggende tiltak i klasserommet?**

### *5.3.1 Forebyggende tiltak – med utgangspunkt i det kollektive i skolen*

Skolens inkluderingsprinsipp handler om at opplæringen skal tilpasses individets evner og forutsetninger og at alle elever skal være inkludert i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). På denne måten blir eleven satt i et systemperspektiv hvor man tar utgangspunkt i det kollektive når man skal sette inn tiltak i skolen (Overland, 2015). Man bør med andre ord ta hensyn til individet i fellesskapet,

men samtidig ha mest fokus på å sette inn skole- eller klassesentrerte tiltak (Sørлие, 2000), i motsetning til individuelle tiltak (Sørлие, 2000; Tangen, 2012a), for å inkludere alle elevene i skole- og klassefellesskapet. På denne måten ligger fokuset på at det er noe i fellesskapet som må forbedres eller endres, og ikke hos enkelteleven. Å sette inn forebyggende, klassesentrerte tiltak handler om at læreren setter inn tiltak som blant annet kan forebygge at konflikter eller problemer oppstår blant elevene, noe som igjen kan være med på å redusere forekomsten av mobbing og utenforskap i klassen. På denne måten kan slike tiltak være med på å styrke klassefellesskapet, ved at man jobber mot at alle elever skal delta, føle seg inkludert (Jensen, 2014), og føle tilhørighet (Deci & Ryan, 2000; Uthus, 2017) til klassen sin. Øvelser i mindfulness og meditasjon kan fungere som et forebyggende klassesentrert tiltak, ved at slike øvelser har fokus på å utvikle elevenes sosioemosjonelle kompetanse, styrke relasjonene dem imellom, og fremme elevenes generelle trivsel og opplevelse av tilhørighet til klassefellesskapet. I Terjestam et al. (2016) sin forskningsartikkel kommer dette også fram, hvor resultatene fra studien viser at de elevene som fikk undervisning i det mindfulnessbaserte programmet Compas hadde en signifikant forbedring i opplevelse av trivsel på skolen og i relasjonene til sine medelever. Dette tyder på at øvelser i mindfulness og meditasjon kan være med å fremme trivsel og velvære hos eleven, noe som igjen påvirker hvordan eleven opplever det å være på skolen og relasjonene til sine medelever.

### *5.3.2 Å håndtere vonde og vanskelige følelser*

Da jeg kom tilbake for å snakke med elevene om hvordan de hadde opplevd undervisningsopplegget i mindfulness og meditasjon, var jeg nysgjerrig på å høre om elevene hadde benyttet seg av øvelsene i ettertid. Tre av jentene fortalte at de hadde gjort øvelsene hjemme, der Louise fortalte at hun hadde pustet med magen, Lina hadde meditert på rommet sitt, og Nina hadde lagt seg i senga si for å slappe av da hun ble sur på lillesøsteren sin. Det virket som at Nina knyttet det «å slappe av» opp mot øvelsene i mindfulness og meditasjon, og at det hjalp henne å regulere følelsene sine da hun ble sur på lillesøsteren sin. Når man blir «sur» ligger det ofte følelser som sinne eller irritasjon bak, og det er kanskje dette Nina følte på da hun la seg i senga si for å slappe av. Her kommer vi inn på de sosioemosjonelle ferdighetene selvregulering og følelshåndtering. Nina viser her at hun klarer å regulere egen atferd og håndtere sine følelser ved at hun legger seg for å slappe av i senga si istedenfor å reagere på andre måter som kunne ha utløst en større konflikt mellom henne og lillesøsteren. I denne situasjonen bruker Nina derfor sin emosjonelle kompetanse til å regulere egen atferd og håndtere sine følelser. Videre i klassesamtalen spurte jeg elevene om de kunne tenke seg å gjøre slike øvelser i mindfulness og meditasjon på skolen, enten hver dag, én gang i uka eller ikke i det hele tatt. Her kom det litt forskjellige svar fra elevene. Niklas, som tidligere i samtalen hadde nevnt at han synes det var «vanskelig» å gjøre øvelsene, mente at man kunne gjøre slike øvelser én dag i uka på skolen. Dette kan tolkes som at selv om Niklas synes øvelsene var vanskelige, så kunne han tenke seg å gjøre øvelsene én gang i uka på skolen likevel, og at han dermed ser en viss nytte i å gjøre slike øvelser. Markus synes at man kan gjøre slike øvelser hver dag på starten av dagen. Han begrunner dette med at han synes det er gøy. Her er det mulig at Markus mener det han sier, men også at han tror jeg er ute etter et spesielt svar hvor han kan svare «riktig» eller «galt». Mia er enig med Markus i at man kan gjøre slike øvelser hver dag på skolen, og begrunner det med at det kan hjelpe dem hvis de tenker på noe som er trist. Hun sier at hvis de gjør slike øvelser hver dag, så kan det gjøre at man tenker mindre på det som er trist. Dette er en veldig klok refleksjon, som kan tyde på at Mia kobler øvelser i mindfulness og meditasjon

opp mot det å håndtere vonde og vanskelige følelser. Hun nevner også to ganger senere i samtalen at det kan hjelpe dem litt i hverdagen, noe hun også nevner i elevteksten sin. Når man mediterer eller gjør en mindfulness-øvelse kan man bli mer bevisst på tankene og følelsene sine (Bishop et al., 2004). Her dannes det et mellomrom som gjør det lettere å være mer reflektert over de handlingene man gjør, slik at man ikke identifiserer seg med tankene/følelsene sine og dermed reagerer blindt på dem. På denne måten kan det være enklere å takle vonde tanker og følelser som man kjenner på, når man for eksempel er oppmerksomt tilstedeværende i en mindfulness-øvelse eller når man mediterer (Siegel, 2007).

### *5.3.3 Stressmestring og psykisk helse*

Videre i samtalen sier Sofie at hun synes man kan gjøre slike øvelser fem ganger i uka. Hun forteller at hun har flere treninger som varer lenge, noe jeg tolker som at hun kun ønsker å gjøre slike øvelser på skolen da hun ikke har tid til det når hun er hjemme. Her ser vi at noen elever allerede i 2. klasse har mye å holde på med. Dette kan sees opp mot Ungdatarapporten fra 2019 hvor det kommer frem at antall selvrappporterte psykiske helseplager har økt blant barn og unge de siste årene, hvor typiske stresssymptomer er mest utbredt. Allerede tidlig i barneskolen kan det derfor se ut som at det er behov for å lære elevene metoder som de kan bruke for å lære seg å slappe av og stresse ned i hverdagen. Organisasjoner som Drømmen om det gode og Børns Livskundskap er med på å belyse og ta tak i disse utfordringene, hvor de bruker øvelser i mindfulness og meditasjon som metoder for å gi elever, lærere og rektorer ferdigheter til å håndtere hverdagens stress. Et menneske har god psykisk helse når det får realisert sitt potensial og er i stand til å mestre hverdagen og livet (WHO, 2018). Det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring skal gi elevene i skolen kompetanser som fremmer både deres psykiske og fysiske helse. Øvelser i mindfulness og meditasjon kan derfor med fordel brukes som en del av undervisningen innenfor dette temaet i skolen.

### *5.3.4 Elevenes empatiske ferdigheter*

I klassesamtalen sa Nina at det kunne være litt fint hvis elevene gav hverandre massasje tidlig hver dag. Dette begrunner hun med at det kan være godt for de elevene som har «vondt et sted». Her kan «vondt et sted» tolkes både som «vondt i kroppen» og/eller at man føler på «vonde følelser». I og med at massasje er en fysisk øvelse hvor målet først og fremst er å gjøre noe som føles godt for kroppen, vil jeg tolke det som at Nina mener de elevene som har vondt et sted på kroppen. Uansett så viser Nina her omtanke for sine medelever, og da kommer vi inn på de sosioemosjonelle ferdighetene empati og mentalisering. I denne situasjonen viser Nina empati overfor sine medelever som har «vondt et sted», hvor hun lever seg inn i deres situasjon (Olsen & Traavik, 2010) og ønsker å gjøre noe godt for dem. Hvis alle elever i alle klasser hadde vist den samme omtanken overfor hverandre, slik som Nina gjør her overfor sine medelever, kan det tenkes at mobbing og utenforskap i mindre grad ville vært eksisterende. Empati utgjør kjernen i gode vennskap, og empatiske barn og unge blir ofte bedre likt av sine jevnaldrende (Ogden, 2009). Noen elever tilegner seg empatiske ferdigheter tidlig i livet, andre lærer etter hvert, og noen får utvikler denne ferdigheten i liten grad. Barn og unge trenger derfor veiledning til å utvikle sin evne til å mentalisere av foreldre, lærere og andre profesjonelle i skolen (Haugan, 2017). Hvis vi følger Ninas forslag, slik at læreren legger opp til at alle elevene i klassen gir hverandre en felles massasje hver morgen før

de begynner skoledagen sammen, kan dette være et godt utgangspunkt hvor elevene kan utvikle sine empatiske ferdigheter i en positiv retning og styrke de gode relasjonene til hverandre i klassefellesskapet.

### *5.3.5 Læreren er positiv til mindfulness og meditasjon i skolen*

Læreren er også enig i at øvelser i mindfulness og meditasjon er noe som med fordel kan brukes i skolehverdagen. Hun påpeker at man kan bruke det for konsentrasjon og for å roe ned elevene. Hun forteller også at hun observerte at elevene hennes ikke ble urolige eller slitne av det, selv om det ble lengre undervisningstid i lyttekroken. Dette var også noe jeg så da jeg observerte elevene. Dette kan tyde på at øvelser i mindfulness og meditasjon har en positiv påvirkning på elevenes utholdenhet når de får undervisning i lyttekrok. Læreren forteller at hun også selv bruker en variant av slike øvelser i sin undervisning, hvor hun har brukt avspenningsøvelser i slutten av gymtimen. Her har hun lagt merke til at det er de samme elevene som virker urolige under øvelsene – både under hennes avspenningsøvelser og under «mine» øvelser i mindfulness og meditasjon. Hvis man ser dette opp mot elevenes opplevelser av øvelsene, kan det tyde på at det her refereres til de samme elevene som ikke hadde noen gode opplevelser rundt øvelsene eller til de som rett og slett ikke husket så mye fra det. Dette kan som nevnt tidligere handle om elevenes personlige interesse, fraværet av mestringsfølelse og/eller en eventuell distansering fra læreren/skolen. Læreren konkluderer likevel med at hun synes elevene ble flinkere og flinkere etter hvert, og at det er noe hun selv har lyst til å prøve ut og fortsette med i sin klasse. Jeg tolker det derfor som at læreren virker positiv til å innføre et slikt alternativt undervisningsopplegg i skolen, da hun sier seg enig i at det med fordel kunne blitt timeplanfestet. I Vickery & Dorjee (2016) sitt forskningsprosjekt fra Storbritannia kom det frem at 76 prosent av elevene likte å praktisere mindfulness i skolen, og at lærere som blir kurset kan undervise elevene sine i øvelser i mindfulness som en del av den ordinære læreplanen. Terjestam et.al. (2016) foreslår i sin forskningsartikkel at øvelser i mindfulness og kontemplativ pedagogikk bør bli en del av lærerutdanningen. Dette kan tyde på at det er gode muligheter for å implementere øvelser i mindfulness og meditasjon som en del av den ordinære timeplanen i skolen, så lenge lærerne får god nok opplæring i å undervise i slike alternative undervisningsmetoder.

## **5.4 Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon fungere som forebyggende spesialpedagogikk i skolen?**

### *5.4.1 En likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever i skolen*

Elevene i skolen består av et bredt mangfold. Dette mangfoldet består av elever med og uten spesialundervisning. Opplæringen skal uansett tilpasses hver enkelt elev, samtidig som at alle elever skal inkluderes i fellesskapet. Skolens opplæring bør ifølge Utdanningsdirektoratet ta utgangspunkt i et systemperspektiv hvor man tar hensyn til enkelteleven i skolefellesskapet (Overland, 2015). I dagens skole forholder vi oss derfor til inkluderingsbegrepet som Befring (2012b) definerer som «den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som del av et fellesskap». I dag eksisterer det derimot et ekskluderende spesialpedagogisk system for barn med særskilte behov i den norske skolen (Nordahl, 2018). Tall fra GSI viser at det fortsatt er mange elever i Norge i dag som får undervisning utenfor klasserommet eller som går på spesialskoler (Nordahl, 2018). Når elevene blir tatt ut av klasserommet for å få aleneundervisning, undervisning i gruppe

eller undervisning på en spesialskole, innfrir dette ikke statens krav om en likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

Spesialundervisning kan gis i form av personlig støtte eller hjelp i klasserommet (Nordahl, 2018). Retten til tilpasset opplæring kan også ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004). Eleven er derfor ikke nødt til å bli tatt ut av den ordinære undervisningen for å få spesialundervisning. Hvis skolene går fra å ha mindre fokus på de elev- eller individsentrerte tiltakene i spesialundervisningen til å ha mer fokus på å sette inn skole- eller klassesentrerte tiltak (Sørli, 2000), kan man opprettholde enkeltelevens behov for å føle seg inkludert og føle tilhørighet til klassen sin. Når eleven ikke blir tatt ut av klasserommet for å få spesialundervisning, kan eleven få en tilpasset opplæring innenfor klassefellesskapet. I tillegg kan elevens sosioemosjonelle ferdigheter opprettholdes og utvikles ved at han får samhandle med sine klassekamerater og stadig være «en del av gjengen». Samspillet mellom læreren og elevene har stor betydning for enkeltelevens atferd (KUF, 2000). Læreren kan derfor ved å se på samhandlingen mellom elevene, sette inn gunstige tiltak som gagnar klassen som et fellesskap og som ikke kun fokuserer på enkelteleven og dens personlige utfordringer. Et av disse tiltakene kan være å innføre øvelser i mindfulness og meditasjon i undervisningen, hvor lærerens oppgave er å veilede og støtte eleven på veien mot å bli bedre kjent med sitt indre selv, noe som igjen påvirker og gagnar alle elevene i klassefellesskapet og kan være med på å styrke de gode relasjonene imellom dem.

*5.4.2 Øvelser i mindfulness og meditasjon – en form for forebyggende spesialpedagogikk*  
Skolen har to sentrale oppgaver når det gjelder spesialpedagogikken; å forebygge at vansker oppstår eller utvikler seg blant elevene, og å avhjelpe og redusere de vanskene som allerede er der (Tangen, 2012b). Forebygging handler om både å sette inn tiltak som beskytter barn og unge mot forhold som kan forsterke problemutvikling, og tiltak som kan bidra til å fremme barn og unges personlige utvikling (Befring, 2012a). Øvelser i mindfulness og meditasjon kan benyttes som et forebyggende tiltak i klasserommet hvor fokuset ligger på enkelteleven i fellesskapet. Her settes elevenes sosioemosjonelle ferdigheter og psykiske helse på agendaen. Dette er i tråd med det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring som settes på timeplanen i skolen denne høsten (Utdanningsdirektoratet, 2017). Målet med slike forebyggende tiltak er å forebygge at flere elever må ha spesialundervisning utenfor klassefellesskapet. Alle elever i den norske skolen har rett til en tilpasset opplæring hvor de i størst mulig grad skal inkluderes i den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Øvelser i mindfulness og meditasjon er en alternativ undervisningsform som kan benyttes både for enkeltelevens personlige utvikling og for å styrke klassefellesskapet som helhet. Ved at eleven får utviklet sine sosioemosjonelle ferdigheter og blir kjent med seg selv via disse øvelsene, kan dette bidra til å fremme elevens psykiske helse og følelse av livsmestring. Samtidig kan elevens følelse av tilhørighet til klassen styrkes, da han får lære og utvikle seg sammen med sine klassekamerater, og ikke utenfor klassefellesskapet i form av eksempelvis aleneundervisning, gruppeundervisning, eller på en spesialskole. Dette er en parallell prosess som påvirkes gjensidig, hvor elevens personlige utvikling gagnar klassefellesskapet som helhet, og hvor styrkingen av klassefellesskapet gagnar elevens følelse av tilhørighet.



## 6. Avslutning

### 6.1 Oppsummering, resultater/funn og konklusjon

#### 6.1.1 Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg benyttet aksjonsbasert forskning, hvor jeg har undervist et alternativt undervisningsopplegg for en 2. klasse på en barneskole i Trondheim. Dette alternative undervisningsopplegget har bestått av diverse øvelser i mindfulness og meditasjon. Målet med studien har vært å se nærmere på *hvordan øvelser i mindfulness og meditasjon kan fungere som forebyggende spesialpedagogikk i skolen* (hvor fokuset ligger på å styrke klassen som et fellesskap og ikke på enkeltelevens personlige utfordringer), og har derfor vært oppgavens problemstilling. Videre har studiens forskningsspørsmål sett nærmere på *hvordan elevene har opplevd øvelsene i mindfulness og meditasjon, hvordan slike øvelser kan være med på å styrke klassefellesskapet, og hvordan slike øvelser kan benyttes som et forebyggende tiltak i klasserommet*. For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine har jeg brukt kvalitativ metode hvor jeg har kombinert deltakende observasjon i klasserommet, gruppeintervju av elevene via en klassesamtale, elevtekstanalyse, og intervju av klassens kontaktlærer.

#### 6.1.2 Resultater/funn

- *Hvordan oppleves øvelser i mindfulness og meditasjon for elever i en 2. klasse på barneskolen?*

Andreklassingene som deltok i dette forskningsprosjektet husket ganske mye fra undervisningsopplegget som jeg hadde hatt med dem. Noe av det som ble nevnt var blant annet «smakeøvelse», «pusteøvelse», «vi pustet inn og ut», «vi gav hverandre massasje», «vi tøyde», «vi mediterte», «vi kjente litt på følelsene og det vi tenkte», og «vi holdt litt på med sansene». Videre var det massasjeøvelsen, meditasjonen og sanseøvelsen som ble nevnt av elevene da jeg spurte dem hvilken øvelse de likte best, noe som også ble bekreftet i elevtekstene. Da jeg spurte elevene hva de synes var vanskeligst svarte de at det var vanskelig å være stille og å lukke øynene, noe også både jeg og læreren deres hadde lagt merke til og som ble bekreftet i elevtekstene. Det kan tyde på at elevene kanskje synes det var litt vanskelig når øvelsene ble litt for abstrakte (eksempelvis kroppsskanningen og visualiseringsøvelsen), men med litt mer øving og veiledning/støtte fra læreren kan også disse øvelsene blir mer håndterbare for elevene etter hvert.

- *Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon være med på å styrke klassefellesskapet?*

I min analyse av datamaterialet var det mange av elevene som likte massasjeøvelsen godt. Dette ble bekreftet både i klassesamtalen, i elevtekstene og av lærerens observasjoner. Denne øvelsen kan brukes som et utgangspunkt for å inkludere alle elevene i en felles klasseaktivitet, noe som kan være med på å styrke elevenes relasjoner til hverandre og deres følelse av tilhørighet til klassen sin, noe som igjen er med på å styrke klassefellesskapet. Når jeg spurte elevene om hvordan de opplevde å gjøre øvelsene i mindfulness og meditasjon med klassen sin, var det ei av jentene som hadde lagt merke til at guttene prøvde «å tøffe seg litt». I tillegg var det et fåtall av guttene som bidro i klassesamtalen og det var flere av guttene som ikke husket eller ikke

likte øvelsene i mindfulness og meditasjon. Det kan derfor virke som det er noen forskjeller i jentenes og guttenes opplevelser av øvelsene i mindfulness og meditasjon, noe som igjen kan være med på å påvirke i hvor stor grad og på hvilke måter et slikt alternativt undervisningsopplegg kan være med på å styrke klassefellesskapet.

- *Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon benyttes som et forebyggende tiltak i klasserommet?*

Øvelser i mindfulness og meditasjon kan benyttes som et forebyggende tiltak i klasserommet ved at slike øvelser kan være med på å fremme elevenes sosioemosjonelle kompetanser som blant annet selvregulering, følelshåndtering, empati og mentalisering. På denne måten kan øvelser i mindfulness og meditasjon benyttes i undervisningen for å skape et inkluderende klassefellesskap hvor elevene kan lære og utvikle seg sammen. Ei av jentene fortalte at hun la seg i senga si for «å slappe av» da hun ble sur på lillesøsteren sin. Dette tolker jeg som at hun brukte avslapningsteknikker fra øvelsene i mindfulness og meditasjon som hjelp til å regulere følelsene sine. Videre fortalte ei av de andre jentene at hun tror øvelser i mindfulness og meditasjon kan hjelpe dem i hverdagen. Hun foreslo også at hvis man gjør slike øvelser hver dag, så kan det hende at man tenker mindre på det som er trist. I begge disse tilfellene kommer vi inn på de sosioemosjonelle ferdighetene selvregulering og følelshåndtering, som alle mennesker trenger for å kunne mestre livet. En av guttene, som tidligere hadde nevnt at han synes øvelsene var vanskelige, foreslo at man kan gjøre øvelsene én dag i uka på skolen. Her tyder det på at selv om eleven synes øvelsene var krevende, ser han likevel en viss nytteverdi av å gjøre dem. Ei av jentene foreslår at elevene i klassen kan gi hverandre skuldermassasje hver morgen. Hvis alle elever i alle klasser hadde vist den samme omtanken overfor hverandre, slik som denne eleven gjør her, kan det tenkes at mobbing og utenforskap i mindre grad ville vært eksisterende. Læreren mener at øvelser i mindfulness og meditasjon er noe som med fordel kan brukes i skolehverdagen, hvor hun påpeker at man kan bruke det for konsentrasjon og for å roe ned elevene. Hun forteller også at hun observerte at elevene hennes ikke ble urolige eller slitne av det, selv om det ble lengre undervisningstid i lyttekroken. Disse funnene kan tyde på at øvelser i mindfulness og meditasjon har en positiv påvirkning på elevenes utholdenhet når de får undervisning i lyttekrok, og at det fremmer elevenes sosioemosjonelle ferdigheter som selvregulering, følelshåndtering, empati og mentalisering.

### 6.1.3 Konklusjon

- *Hvordan kan øvelser i mindfulness og meditasjon fungere som forebyggende spesialpedagogikk i skolen?*

For det første kan øvelser i mindfulness og meditasjon være med på å forebygge at elever kommer til å trenge spesialundervisning i fremtiden, ved at slike øvelser jobber med å fremme elevenes sosioemosjonelle kompetanse og deres personlige utvikling. Her kan eksempelvis elever med atferdsutfordringer få jobbe med ferdigheter som blant annet selvregulering og følelshåndtering, via øvelser (eksempelvis pusteøvelse eller kroppsskanning) som hjelper elevene å bli mer oppmerksomt tilstedeværende. For det andre kan slike øvelser (eksempelvis massasjeøvelsen) være med på å skape positive relasjoner mellom elevene og styrke deres følelse av tilhørighet til klassen sin, noe som kan være med på å styrke klassefellesskapet og skape samhold, som igjen kan forebygge mobbing og utenforskap. Derfor kan øvelser i mindfulness og meditasjon benyttes som forebyggende spesialpedagogikk i skolen hvor *samtlige* elever, både med og uten vedtak

om spesialundervisning, kan lære og utvikle seg sammen i klassefelleskapet. Et slikt klassesentrert tiltak bidrar til en likeverdig og inkluderende opplæring for alle elever, hvor elever med vedtak om spesialundervisning ikke nødvendigvis trenger å få sin spesialundervisning *utenfor* klassefelleskapet. Eleven blir da satt i et systemperspektiv der fokuset ligger på hva som kan endres eller forbedres i klassefelleskapet, og ikke hos enkelteleven. Lærere kan undervise sine elever i øvelser i mindfulness og meditasjon under det nye temaet Folkehelse og livsmestring som blir satt på timeplanen i skolen denne høsten, hvor målet er å fremme elevenes psykiske (og fysiske) helse og styrke de kompetansene som elevene trenger for å mestre livet.

## **6.2 Avsluttende refleksjoner**

### *6.2.1 Hva kunne vært gjort annerledes?*

I denne masteroppgaven er det nok mye som kunne vært gjort annerledes. Jeg kunne nok ha brukt mindre tid på min deltagende observasjon av elevene, da jeg ikke brukte så mye av disse dataene i oppgaven. Samtidig hadde jeg nok følt at jeg hadde «gått glipp av noe» hvis jeg ikke hadde benyttet anledningen til å observere elevene i klasserommet både med og uten undervisning i mindfulness og meditasjon. Det hadde vært interessant å følge klassen over en lengre tidsperiode, og se på hvordan deres utvikling innenfor de ulike øvelsene hadde vært over tid (både individuelt og som klasse). Seks økter med mindfulness og meditasjon er ikke mye, men jeg er takknemlig for at jeg fikk et innblikk i hvordan det kan være å undervise elever på småtrinnet i slike øvelser og hvordan man som lærer må veilede og støtte elevene gjennom det. Det hadde som nevnt tidligere vært interessant og fått frem mer av guttenes perspektiv på hvordan de opplevde øvelsene i mindfulness og meditasjon i oppgaven, ved eksempelvis å dele opp klassen slik at jeg hadde hatt én gruppesamtale med guttene og én med jentene. På denne måten hadde guttene fått mulighet til å ytre sine personlige meninger, uten innblanding fra jentene. Når det gjelder elevtekstene/tegningene kunne jeg ha frisket opp elevenes minner rundt øvelsene før de fikk tegne/skrive, ved å utføre en av øvelsene sammen med dem, men samtidig ville nok dette påvirket hvordan elevene hadde husket og opplevd øvelsene.

### *6.2.2 Veien videre*

Forskning på mindfulness og meditasjon i skolen er et relativt nytt fenomen, og det kan virke som det trengs mer forskning på dette området. Det finnes en del forskning fra blant annet Canada, USA og Storbritannia, men mindre fra Norden og resten av Europa. Sverige har kommet litt i gang, men jeg savner mer forskning på barneperspektivet og hvordan øvelser i mindfulness og meditasjon oppleves for barn på småtrinnet. Det virker som det er gjort mest forskning på tenåringer. Det hadde vært spennende å sette i gang en mer langsiktig studie som hadde sett på hvordan øvelser i mindfulness og meditasjon hadde påvirket elevene og klassefelleskapet over lengre tid, og da særlig med fokus på klasser med elever med atferdsutfordringer og/eller vedtak om spesialundervisning. I tillegg hadde det vært interessant å inkludere flere skoleklasser fra hele Norge i en studie, for å se eventuelle likheter/ulikheter mellom klassene med tanke på forskjeller i antall elever, fordeling av kjønn, elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, og elevenes bosted (bygd/by).

## 7. Litteraturliste

- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019* (NOVA rapport 9/2019). Hentet 08/01/20 fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Befring, E. (2012a). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm.
- Befring, E. (2012b). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operation Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. Hentet 09/01/20 fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1093/clipsy.bph077?sid=vendor%3Aadat+abase>
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet – observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Brady, R. (2007). Learning to Stop, Stopping to Learn: Discovering the Contemplative Dimension in Education. *Journal of Transformative Education*, 5(4), 372-394. Hentet 10/01/20 fra <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541344607313250>
- British Mindfulness Institute. (u.å.). Train to Teach. Hentet 17/01/20 fra <https://www.britishmindfulnessinstitute.co.uk/train-to-teach/>
- Børns Livskundskap. (u.å.). Vision. Hentet 09/01/20 fra <http://www.bornslivskundskab.dk/>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- 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. Hentet 17/01/20 fra <https://www.jstor.org/stable/1449618?seq=1#metadata+info+tab+contents>
- Drømmen om det gode. (u.å.). Om oss. Hentet 08/01/20 fra <https://drommenomdetgode.no/no/om-oss/>
- Drømmen om det gode. (u.å.). Barn i balanse I. Hentet 08/01/20 fra <https://drommenomdetgode.no/no/forskning/barn-i-balans-i/>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning for å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014 – Helsetilstanden i Norge* (Rapport 2014:4). Hentet 08/01/20 fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Fowelin, P. (2011). *Mindfulness i klassrummet – steg for steg*. Södertälje: Dana Förlag.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. *Bedre skole*, 2015(1), 50-56. Hentet 10/02/20 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Gomnæs, U. T. & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 385-407). Oslo: Cappelen Damm.
- Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28-46. Hentet 10/01/20 fra <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541344603259311>
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 204-226). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen – øvelser i samarbeid med Katinka Götzsche, Charlotte Weppenaar Pedersen og Anne Sælebakke*. København: Akademisk Forlag.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming To Our Senses – Healing Ourselves and the World Through Mindfulness*. London: Piatkus Books Ltd.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306. Hentet 07/01/20 fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14639947.2011.564844>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Krishnamurti, J. (2001). *What are you doing with your life?*. London: Penguin Random House.
- KUF. (2000). *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse* (Rapport 2000). Innstilling fra faggruppe oppnevnt fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000. Hentet 09/01/20 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kuf/rap/2000/0016/ddd/pdf/111356-problematferd.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 2003-2004). Hentet 05/02/20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=8>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 2016-2017). Hentet 13/01/20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=3>
- Mindful Schools. (u.å.). *Mindful Educator Essentials*. Hentet 17/01/20 fra <https://www.mindfulschools.org/training/mindful-educator-essentials/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 06/02/20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=metodefrihet&ch=6>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet 09/01/20 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)
- Overland, T. (2015, 8. september). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet 09/01/20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Rogndal, J. (2017, 17. juli). Lær deg å forstå emosjoner. Hentet 06/04/20 fra <https://psykologisk.no/2016/12/laer-deg-a-forsta-emosjoner/>
- Siegel, D. (2007). *The mindful brain*. New York: W. W. Norton & Company.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen – et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Tangen, R. (2012a). Retting til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm.
- Tangen, R. (2012b). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon i E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm.

- Terjestam, Y. (2011). Stillness at School: Well-Being after Eight Weeks of Meditation-Based Practice in Secondary School. *Psyke & Logos*, 32(1), 105-116. Hentet 15/01/20 fra <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/8796>
- Terjestam, Y., Bengtsson, H., & Jansson, A. (2016). Cultivating Awareness at School: Effects on Effortful Control, Peer Relations and Well-Being at School in Grades 5, 7 and 8. *School Psychology International*, 37(5), 456-459. Hentet 16/01/20 fra <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0143034316658321>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er sosial kompetanse?* Hentet 06/01/20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*. Hentet 06/01/20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vickery, C. E. & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 6(2025), 1-13. Hentet 27/01/20 fra <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.02025/full>
- Wendelborg, C. (2017). Inkludering versus marginalisering: konsekvenser for elevenes psykiske helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 110-129). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- WHO. (2018, 30. mars). Mental health: strengthening our response. Hentet 08/01/20 fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Zajonc, A. (2013). Contemplative Pedagogy: A Quiet Revolution in Higher Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013(134), 83-94. Hentet 10/01/20 fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.20057>

## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide for klassesamtale

#### Intervjuguide

1. Hvordan opplevde dere øvelsene i mindfulness? Var det enkelt/vanskelig å gjøre?  
Likte dere det/likte dere ikke det? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Hvilken øvelse likte dere best?
3. Hvilken øvelse var mest utfordrende/vanskelig?
4. Hvordan føltes det å sitte stille og fokusere på pusten over lengre tid?
5. Hva følte dere i kroppen når vi gjorde/var ferdig med en øvelse i mindfulness?
6. Hvordan føltes det å være sammen med klassen når dere gjorde øvelsene?
7. Har dere gjort øvelsene i etterkant? Hjemme/på skolen? For dere selv eller sammen med andre?
8. Er dette noe dere kunne tenke dere å gjøre hver dag eller hver uke på skolen?



## 8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide 1 & 2 for kontaktlærer

### Intervjuguide 1

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor lenge har du vært kontaktlærer for denne klassen?
3. Hvordan vil du beskrive klassen din som en helhet/et fellesskap? Hva kjennetegner klassen din?
4. Er det et godt samhold i klassen?
5. Hvordan vil du si at elevene forholder seg til hverandre når de sitter i lyttekroken?
6. Hvordan vil du si at elevene forholder seg til hverandre når de sitter ved gruppebordet?
7. Hvordan vil du si at elevene forholder seg til hverandre i friminuttet eller når de er ute på tur?
8. Foregår det plaging/mobbing blant elevene? Er dette noe som skjer sjeldent/ofte?

### Intervjuguide 2

1. Hva la du merke til da klassen din fikk undervisning i mindfulness? Ble du overrasket eller nysgjerrig på noe?
2. Hva la du merke til i klasserommet umiddelbart etter undervisningen i mindfulness? Hvordan vil du beskrive atmosfæren/stemningen? Hvordan vil du beskrive elevene? Så du noe du ble overrasket eller nysgjerrig på?
3. Har du lagt merke til at klassen din som en helhet/et fellesskap har endret seg etter de ble eksponert for øvelser i mindfulness?
4. Hvilke øvelser synes du fungerte i klassen din?
5. Hvilke øvelser synes du ikke fungerte?

### 8.3 Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

Symbol	Mening
?	Spørrende
:	Forlengende vokal
(2.0)	Pause på 2 sekunder
(.)	Pause på mindre enn 2 sekunder
[...]	Man hører ikke hva som blir sagt
<u>Ord</u>	Ekstra trykk på bokstavene som er understreket
>Ord<	Snakker fortere enn normalt
<Ord>	Snakker saktere enn normalt
!	Sier noe høyt
°Ord°	Hviskende
↑	Oppadstigende intonasjon
Ord-	Personen avbryter seg selv eller blir avbrutt av andre
((Ord))	Noe som blir gjort mens personen snakker

## 8.4 Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for elever og foreldre

# Vil du at ditt barn skal delta i forskningsprosjektet ”Mindfulness og meditasjon i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg og ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på *hvordan daglige morgenøvelser med mindfulness/meditasjon oppleves for barneskoleelever, og på hvilke(n) måte(r) disse daglige øvelsene over tid kan styrke klassen som et fellesskap*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

### Formål

Dette er en masteroppgave hvor formålet med prosjektet er å se på hvordan daglige morgenøvelser med mindfulness/meditasjon oppleves for barneskoleelever, og på hvilke(n) måte(r) disse daglige øvelsene over tid kan styrke klassen som et fellesskap. Ved å observere elevene umiddelbart i etterkant av disse øvelsene, vil jeg se nærmere på hva som skjer med atmosfæren/stemningen i klasserommet kontra det som skjer i klasserommet de dagene de ikke starter dagen med øvelser i mindfulness. Videre ønsker jeg å se på hvordan elevene forteller om deres opplevelse av dette opplegget noen uker etterpå, og om denne samtalen viser til en styrking av deres opplevelse av klassen som et fellesskap eller ikke. Målet er å finne ut om daglige øvelser i mindfulness og meditasjon over tid kan fungere som en slags forebyggende spesialpedagogikk hvor man setter individet i et systemperspektiv; altså at man tar hensyn til individet i fellesskapet, og ikke omvendt.

Prosjektet vil foregå slik:

- 6.-9. januar: 3 dager med observasjon av elevene i klasserommet i dagens 1. skoletime + intervju med lærer (her blir det brukt lydopptaker)
- 13.-15. januar: 3 dager med morgenøvelser i mindfulness/meditasjon (ca. 10-15 minutter) i dagens 1. skoletime + observasjon etterpå
- 20.-22. januar: 3 dager med morgenøvelser i mindfulness/meditasjon (ca. 10-15 minutter) i dagens 1. skoletime + observasjon etterpå
- 10. februar: samtale med klassen om opplegget (her blir det brukt lydopptaker), innsamling av 1 elevtekst/tegning fra hver elev, og intervju med lærer (her blir det brukt lydopptaker)

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU v/Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du/dere spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet er klassen til barnet ditt trukket ut til å delta, og derfor får du spørsmål om ditt barn ønsker å delta i prosjektet sammen med sine klassekamerater.

### Hva innebærer det for deg/dere å delta?

- Hvis du/dere velger å delta i prosjektet, innebærer det at barnet ditt blir observert i samhandling med sine medelever i klasserommet over ca. 10. skoletimer. Det vil bli notert ned feltnotater fra disse observasjonene.

- Hvis du/dere velger å delta i prosjektet, innebærer det at barnet ditt blir observert i en felles klassesamtale (rundt mindfulness-opplegget) på ca. 15. minutter. Her vil samtalen bli tatt opp med lydopptaker. I tillegg innebærer det at det blir hentet inn 1 elevtekst/tegning fra ditt barn som omhandler barnets tanker/følelser rundt dette opplegget.
- Jeg vil også be ditt barns lærer gi noen opplysninger om klassen som helhet i to intervju ved prosjektstart- og slutt. Det vil være opplysninger om hvordan klassen samhandler i klasserommet i etterkant av øvelser i mindfulness/meditasjon kontra hvordan atmosfæren er i klasserommet de dagene de ikke har morgenøvelser i mindfulness/meditasjon. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuene.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du og ditt barn velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du eller barnet ditt ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. Det vil heller ikke påvirke ditt/deres forhold til skolen eller til ditt barns lærer.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker ditt barns opplysninger**

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

- Det er kun jeg som student og min veileder som har tilgang til opplysningene om ditt barn.
- Samtykkeskjema med din signatur, feltnotater av eventuelle observasjoner av ditt barn, og elevteksten/tegningen vil bli oppbevart innelåst i et skap under prosjektperioden. Når prosjektperioden er ferdig vil disse dokumentene makuleres. Observasjonene vil ikke gi direkte opplysninger om ditt barn, men anonymiseres. Lydopptak fra klassesamtalen vil lagres på en kryptert ekstern harddisk med kodenøkkel under prosjektperioden, og vil slettes i etterkant.

### **Hva skjer med opplysningene til barnet ditt når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juli 2020. Personopplysninger blir da anonymiserte og lydopptak blir slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om deg/ditt barn,
- få slettet personopplysninger om deg/ditt barn,
- få utlevert en kopi av dine/ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine/ditt barns personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg og ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU v/Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU v/Institutt for pedagogikk og livslang læring ved prosjektansvarlig Halvor Hoveid på epost ([halvor.hoveid@ntnu.no](mailto:halvor.hoveid@ntnu.no)) eller student Vilde Digre Rønnes på epost ([vildedr@hotmail.com](mailto:vildedr@hotmail.com)) eller telefon 99494321.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, epost ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)) eller telefon (93079038).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Halvor Hoveid

Masterstudent  
Vilde Digre Rønnes

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mindfulness og meditasjon i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- deltar i observasjon
- deltar i observasjon m/lydopptak
- deltar i innsamling av elevtekst/tegning

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juli 2020.

---

(Signert av prosjektdeltakers forelder/foresatt, dato)

## 8.5 Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for kontaktlærer

# Vil du delta i forskningsprosjektet ”Mindfulness og meditasjon i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på *hvordan daglige morgenøvelser med mindfulness/meditasjon oppleves for barneskoleelever, og på hvilke(n) måte(r) disse daglige øvelsene over tid kan styrke klassen som et fellesskap*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette er en masteroppgave hvor formålet med prosjektet er å se på hvordan daglige morgenøvelser med mindfulness/meditasjon oppleves for barneskoleelever, og på hvilke(n) måte(r) disse daglige øvelsene over tid kan styrke klassen som et fellesskap. Ved å observere elevene umiddelbart i etterkant av disse øvelsene, vil jeg se nærmere på hva som skjer med atmosfæren/stemningen i klasserommet kontra det som skjer i klasserommet de dagene de ikke starter dagen med øvelser i mindfulness. Videre ønsker jeg å se på hvordan elevene forteller om deres opplevelse av dette opplegget noen uker etterpå, og om denne samtalen viser til en styrking av deres opplevelse av klassen som et fellesskap eller ikke. Målet er å finne ut om daglige øvelser i mindfulness og meditasjon over tid kan fungere som en slags forebyggende spesialpedagogikk hvor man setter individet i et systemperspektiv; altså at man tar hensyn til individet i fellesskapet, og ikke omvendt.

Prosjektet vil foregå slik:

- 6.-9. januar: 3 dager med observasjon av elevene i klasserommet i dagens 1. skoletime + intervju av lærer (her blir det brukt lydopptaker)
- 13.-15. januar: 3 dager med morgenøvelser i mindfulness/meditasjon (ca. 10-15 minutter) i dagens 1. skoletime + observasjon etterpå
- 20.-22. januar: 3 dager med morgenøvelser i mindfulness/meditasjon (ca. 10-15 minutter) i dagens 1. skoletime + observasjon etterpå
- 10. februar: samtale med klassen om opplegget (her blir det brukt lydopptaker), innsamling av 1 elevtekst/tegning fra hver elev, og intervju med lærer (her blir det brukt lydopptaker)

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU v/Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet er klassen din trukket ut til å delta, og derfor får du spørsmål om du ønsker å delta i prosjektet sammen med dine elever.

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at dine elever blir observert i samhandling med sine medelever i klasserommet over ca. 10. skoletimer. Det vil bli notert ned feltnotater fra disse observasjonene.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at elevene dine blir observert i en felles klassesamtale (rundt mindfulness-opplegget) på ca. 15. minutter. Her vil samtalen bli tatt opp med lydopptaker. I tillegg innebærer det at det blir hentet inn 1 elevtekster/tegninger fra elevene dine som omhandler barnets tanker/følelser rundt dette opplegget.
- Jeg vil også be deg som kontaktlærer gi noen opplysninger om klassen som helhet i to intervjuer, både ved prosjektstart- og slutt. Det vil være opplysninger om hvordan klassen samhandler i klasserommet i etterkant av øvelser i mindfulness/meditasjon kontra hvordan atmosfæren er i klasserommet de dagene de ikke har morgenoøvelser i mindfulness/meditasjon. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuene.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Det er kun jeg som student og min veileder som har tilgang til opplysningene om deg.
- Samtykkeskjema med din signatur og feltnotater av eventuelle observasjoner av deg vil bli oppbevart innelåst i et skap under prosjektperioden. Når prosjektperioden er ferdig vil disse dokumentene makuleres. Observasjonene vil ikke gi direkte opplysninger om deg, men anonymiseres. Lydopptak fra klassesamtalen og fra intervjuene vil lagres på en kryptert ekstern harddisk med kodenøkkel under prosjektperioden, og vil slettes i etterkant.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juli 2020. Personopplysninger blir da anonymiserte og lydopptak blir slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om deg/ditt barn,
- få slettet personopplysninger om deg/ditt barn,
- få utlevert en kopi av dine/ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine/ditt barns personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU v/Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU v/Institutt for pedagogikk og livslang læring ved prosjektansvarlig Halvor Hoveid på epost ([halvor.hoveid@ntnu.no](mailto:halvor.hoveid@ntnu.no)) eller student Vilde Digre Rønnes på epost ([vildedr@hotmail.com](mailto:vildedr@hotmail.com)) eller telefon 99494321.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, epost ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)) eller telefon (93079038).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Halvor Hoveid

Masterstudent  
Vilde Digre Rønnes

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mindfulness og meditasjon i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i observasjon
- Å delta i observasjon m/lydopptak
- Å delta i to runder med personlig intervju m/lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juli 2020.

---



## **8.6 Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD (Svar på søknad)**

NSD Personvern

18.12.2019 12:42

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 109586 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 18.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### 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 viderebehandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

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

