

Litz K. Baardsen Akervold

## **Mindfulnessbasert tilnærming i undervisningen**

*Hvordan opplevde elevene som deltok i undervisningen, klasseromstiltakene i studieteknikken GREP og hva skjedde i klassen?*

Masteroppgave i Erfaringsbasert spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Mai 2023



Litz K. Baardsen Akervold

## **Mindfulnessbasert tilnærming i undervisningen**

*Hvordan opplevde elevene som deltok i undervisningen, klasseromstiltakene i studieteknikken GREP og hva skjedde i klassen?*

Masteroppgave i Erfaringsbasert spesialpedagogikk  
Veileder: Per Egil Mjaavatn  
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden



(









## Sammendrag

Formålet med forskningsoppgaven var å få kunnskap om elevers opplevelse av hvordan deltakerne opplevde en bestemt rekke med tiltak i klasserommet i arbeid med grunnlagstrening (GREP). Klasseromstiltakene dreide seg rundt tiltak som var felles, lærerstyrte introduksjoner i de første 10 minuttene, arbeid i kollokviegrupper, arbeid med skriveramme og frivillige læringspauser for elevene. En læringspause er korte pauser på 3-5 minutter. Tilrettelegging er aspekt i det spesialpedagogiske arbeidsfeltet i denne oppgaven og forskningsoppgaven fikk under forskningsprosessen selvregulert læring som dreiningspunkt.

Forskningen baserer seg på en kvantitativ undersøkelse i en gruppe på 47 deltakende 18-19årige videregående skoleelever etter intervensjonens slutt. Resultatene viste at flesteparten kjente seg godt ivaretatt av lærer i felles, lærerstyrte introduksjoner i de første 10 minuttene. Resultatet var signifikant.

6 måneder etter ble 5 ble deltakere intervjuet. Resultatet viste at elevgruppen opplevde at læringspauser var nyttige for sin egen selvregulerte læring, og erfaringene deres tilsa at læreres atferd påvirker deres selvregulerte læringen.

## Abstract

The purpose of the research task was to gain knowledge about students' perceptions of how participants experienced a specific series of classroom interventions in the work with basic training (GREP). The classroom interventions revolved around shared, teacher-led introductions in the first 10 minutes, work in collaborative groups, work with writing frames and voluntary learning breaks for students. A learning break is a short break of 3-5 minutes. Facilitation is an aspect of the special education field of work in this thesis, and during the research process, self-regulated learning became the focal point of the research.

The research is based on a quantitative survey of a group of 47 participating 18-19-year old high school students after the end of the intervention. The results showed that the majority felt well taken care of by the teacher in joint, teacher-led introductions in the first 10 minutes. The result was significant.

6 months later, 5 participants were interviewed. The results showed that the student group experienced that learning breaks were useful for their own self-regulated learning, and their experiences indicated that teachers' behavior affects their self-regulated learning.

## Forord

Masteroppgaven er en masteroppgave i erfaringsbasert spesialpedagogikk fra NTNU på Institutt for pedagogikk og livslang læring. Jeg er en voksen student med innpass i masterstudiet. Pandemien gav ulike begrensninger som gjorde at hele studiet ble digitalt. Masteroppgaven ble skrevet i siste studieår 2022-2023 på deltidsstudiet.

Jeg er ydmyk og takknemlig overfor dem som har vært med underveis med bidrag inn i forskningsoppgaven og vært med på denne forskningsreisen. En ydmyk takk spesielt til alle dem som har hatt troen på meg og støttet meg underveis. Dere vet hvem dere er. En spesiell takk for lånet av akronymet *SOAL*, Andries Kroese.

Jeg vil også rette en stor takk til den alltid velvillige veilederen min, Per Egil Mjaavatn. Å skrive master med innpass i studiet, i voksen alder var krevende. Tusen takk også til min kjære mann Harald som har støttet meg i hverdagen og laget gode middager til meg, og tusen takk til mine kjære voksne sønner som alltid var så positive overfor mamma som satt i hjørnet av stuen og skrev, og ikke minst til arbeidsgiveren min, Viken fylkeskommune som lot meg få denne muligheten. Tusen takk også til Anne Sælebakke for disse ordene på veien av Gordon Stokes

*You teach what you need to learn*

## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>6</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>7</b>
<b>FIGURER</b> .....	<b>4</b>
<b>TABELLER</b> .....	<b>4</b>
<b>FORKORTELSER/SYMBOLER</b> .....	<b>4</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	6
1.2 FORHISTORIEN FOR Å BRINGE LESER INN I FORSKNINGSOPPGAVEN.....	6
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING OG PROBLEMFORMULERING.....	7
1.4 FORMÅLET MED OPPGAVEN .....	7
1.5 PROBLEMSTILLING .....	8
1.5.1 Hypotese klasseromstiltakene generelt .....	8
1.5.2 Hypotese de første 10 minuttene .....	8
<b>2.0 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>9</b>
2.1 KOMPETANSEMÅL I PROGRAMFAGET PSYKOLOGI .....	9
2.2 LÆREPLAN .....	9
2.3 SKOLENS FORMELLE VI .....	10
2.3.1 Fellesskapende didaktikk .....	10
2.3.2 Mestring og trening på ferdigheter .....	11
2.3.3 Opplevd svekket mestring og svekket selvregulering .....	11
2.3.4 Stress og relasjon .....	12
2.4 MESTRING AV SKOLESTRESS I SOSIAL- OG EMOSJONELL LÆRING .....	13
2.5 PUSTEØVELSER OG ANGSTFØLELSE .....	14
2.6 SELVREGULERT LÆRING.....	14
2.6.1 Bruk av verktøyet skriveramme.....	15
2.6.2 De første 10 minuttene og elevens aktivitet.....	17
2.6.3 Proksimale sonen.....	17
2.6.4 Læring hulter til bulter .....	18
2.7 RELASJONSKOMPETANSER .....	18
2.8 GREGORY BATESONS KOMMUNIKASJONSTEORI.....	19
2.9 DECI & RYANS SELVBESTEMMELSESTEORI .....	20
2.10 BANDURA OG MESTRINGSFORVENTNING .....	21
2.11 SAMMEN I FELLESSKAP .....	21
2.12 LIVSMESTRING .....	23
2.13 PERSONLIGE LÆRINGS- OG MESTRINGSERFARINGER OG MINDFULNESS .....	23
<b>3.0 BEGREPSAVKLARING</b> .....	<b>25</b>
3.1 OPPLEVELSE .....	25
3.2 MINDFULNESSBASERT TILNÆRMING .....	25
3.2.1 Mindfulness .....	25
3.2.2 GREP .....	26
Tabell 1 Akronymet GREP .....	26
3.2.3 ELEV-I-ROLLE OG LÆRER-I-ROLLE .....	27

3.2.4 KOMPETANSEMÅLENE .....	27
3.2.5 KLASSEROMSTILTAK.....	27
3.2.6 KOLLOKVIEGRUPPE .....	28
3.2.7 SKRIVERAMME .....	28
3.2.8 KLASSEROM .....	28
3.2.9 PUSTEANKERØVELSE/FRIVILLIG LÆRINGSPAUSE .....	28
<b>4.0 METODE .....</b>	<b>29</b>
<i>Tabell 2 Oversikt over oppgavens forskningsdesign</i> .....	29
4.1 FORSKNINGSDESIGN .....	30
4.2 KLASSEROMSTILTAK OG INTERVENSJON .....	32
4.2.1 Grunnlagstreningens første fase I klasserommet .....	33
4.2.2 Grunnlagstreningen andre fase I klasserommet .....	33
4.2.3 Grunnlagstreningen tredje fase I klasserommet .....	33
4.2.4 Grunnlagstreningen fjerde fase i klasserommet.....	33
4.3 GREP OG GRUNNLAGSTRENING I HVER FASE.....	34
4.3.1 De første 10 minuttene – læreratferd .....	34
4.3.2 SMTTE-struktur i de første 10 minuttene .....	35
4.3.3 Fellesskapende didaktikk.....	36
4.3.4 Instruksjon – pusteankerøvelse/læringspause .....	38
4.4. KVANTITATIV OG KVALITATIV TILNÆRMING .....	38
4.4.1 Designperspektivet.....	38
4.5 KVANTITATIV TILNÆRMING .....	39
4.5.1 Selvrappporterende spørreskjema med påstander.....	40
4.5.2 Del B i spørreskjemaet.....	41
4.5.3 Data view .....	42
4.5.4 Variable View .....	42
4.5.5 Labels.....	43
4.6 KVALITETSPERSPEKTIVET .....	43
4.7 KVALITATIV TILNÆRMING .....	44
4.7.1 Semistrukturert fokusgruppeintervju .....	45
4.8 UTVALG 1 (BEKVEMMELIGHETSUTVALG).....	48
4.9 UTVALG 2 (KRITERIEBASERT UTVALG SOM BLE INTERVJUET).....	48
<b>5.0 DATA.....</b>	<b>49</b>
5.1 SAMMENFATNING FRA SPØRREUNDERSØKELSEN.....	49
5.2 SAMMENFATNING INTERVJUET .....	49
5.2.1 Hva er selvregulert læring? .....	49
5.2.2 Er det mulig med selvregulert læring? .....	50
5.2.3 Hvilke erfaringer har elevene? .....	51
5.3 SAMMENFATNING UKELOGG (FAGLÆRER).....	51
5.4 RELIABILITET .....	52
5.5 VALIDITETEN.....	52
<b>6.0 DRØFTING OG ANALYSE .....</b>	<b>53</b>
6.1 FORFORSTÅELSE .....	53
6.2 DRØFTING AV FUNN.....	54
6.3 DE FØRSTE 10 MINUTTENE OG SELVREGULERT LÆRING (SPØRREUNDERSØKELSE).....	54
<i>Tabell 3 Elever med vansker positive funn</i> .....	55
6.4 DE FØRSTE 10 MINUTTENE OG SELVREGULERT LÆRING (INTERVJU) .....	56
6.5 LÆRINGSPAUSE OG SELVREGULERT LÆRING (SPØRRESKJEMA).....	59
<i>Tabell 4 Pusteankerøvelse lindrer angstfølelse</i> .....	59
6.6 LÆRINGSPAUSE OG SELVREGULERT LÆRING – ER DET MULIG Å FÅ TIL? (INTERVJU).....	59
6.7 KOLLOKVIEGRUPPE OG SELVREGULERT LÆRING (SPØRRESKJEMA) .....	65
<i>Figur 1 Kollokviegruppen gjør meg mindre ensom - jenter</i> .....	65
<i>Figur 2 Kollokviegruppen gjør meg mindre ensom - gutter</i> .....	65

6.8 KOLLOKVIEGRUPPE OG SELVREGULERT LÆRING (INTERVJU) .....	66
6.9 FOKUSGRUPPEN OG DERES OPPLEVELSE HVA SELVREGULERT LÆRING ER (INTERVJU) .....	67
6.10 FOKUSGRUPPENS ERFARING MED SELVREGULERT LÆRING .....	69
<b>7.0 OPPSUMMERING .....</b>	<b>71</b>
<b>7.1 AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....</b>	<b>71</b>
<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>72</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>1</b>
<i>Vedlegg Oversikt over elevperspektiv og lærerperspektiv .....</i>	<i>2</i>
<i>Vedlegg samtykkeskjema .....</i>	<i>4</i>
<i>Vedlegg Intro før spørreskjema.....</i>	<i>7</i>
<i>Vedlegg Opplevelse av studieteknikken GREP - Anonymt spørreskjema Del A .....</i>	<i>8</i>
<i>Vedlegg Opplevelse av studieteknikken GREP - Anonymt spørreskjema Del B .....</i>	<i>9</i>
<i>Vedlegg Informasjon gitt før fokusintervju.....</i>	<i>10</i>
<i>Vedlegg Semistrukturert spørreguide for intervjuer .....</i>	<i>11</i>
<i>Vedlegg Semistrukturert fokusintervju 30. mars 2023/4. mai 2023.....</i>	<i>12</i>
<i>Vedlegg Læringsaktivitet med kompetansemål .....</i>	<i>13</i>
<i>Vedlegg Referat - hva som er gjort i øktene uke for uke.....</i>	<i>17</i>
<i>Vedlegg Pusteankerøvelse/læringspause.....</i>	<i>21</i>

## Figurer

Figur 1 Kollokviegruppe gjør meg mindre ensom – jenter

Figur 2 Kollokviegruppe gjør meg mindre ensom – gutter

## Tabeller

Tabell 1 Akronymet GREP

Tabell 2 Oversikt over oppgavens forskningsdesign

Tabell 3 Elever med vansker positive funn

Tabell 4 Pusteankerøvelse lindrer angstfølelse

## Forkortelser/symboler

FERD	Faglighet – eksemplifisering – refleksjon - drøfting
GREP	Grunnlagstrening – relasjon – evaluering - planlegging
HIV	Høgskolen i Vestfold
IGP	Individuell – Gruppe - Plenum
IMA	The Institute for Mindfulness-Based Approaches
KRAFT	Selvledelsesprogram i Buskerud fylkeskommune
MBSR – MBCT	Mindfulness Based Stress Reduction– Mindfulness Based Cognitive Therapy
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet
SMTTE	Sammenheng – mål – tiltak – tegn - evaluering
SOAL	Stopp opp – observer – aksepter – la gå
UIB	Universitetet i Bergen
UIO	Universitetet i Oslo





## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Manglende forutsigbarhet og manglende struktur kan skape stress for noen elever. Eksamen skapte stress for videregående skoleelever våren 2023.

Tidlig i arbeid med denne oppgaven stilte jeg meg spørsmål om mindfulnessbasert tilnærming i undervisningen kunne ha noe for seg i elevenes læringsprosess? Skolen er jo ment å være et fellesskap og «*Mennesker er sosiale vesener disponert biologisk, og bekreftet kulturelt, med en lengsel etter å høre til, «longing for belonging» og med en angst for sosial ekskludering»* (Restad & Sandsmark, 2021, s. 22). Jeg ble derfor nysgjerrig på om en bestemt, rekke klasseromstiltak kunne ha noe for seg i elevenes læringsprosess. Med utgangspunkt i Lazarus & Folkmans (1984) syn på den tilstanden man er i når man har en «*følelse av fri vilje»*, spurte jeg elevene om det var noen som kunne tenke seg å være referansegruppe i klassene jeg hadde. Det var tre fra hver klasse som meldte seg, det vil si jeg hadde 6 elever i referansegruppe. Jeg blir fortsatt og har alltid blitt inspirert av elevene mine. Jeg har også latt meg inspirere av studietips av Dr Paul Penn, University of East London fra boka, *The Psychology of Effective Studying* (Penn, 2019). Hans kunnskap om akademisk integritet har jeg forsøkt å videreføre til elevene i deres selvregulerte læring (Penn, 2019, s. 76-99).

Som forsker har jeg sett på fenomenet elevenes opplevelse i deres selvregulerte læring i klasserommet, hvor det ble prøvd ut ulike klasseromstiltak. Ut fra min forståelse og erfaring er derfor selvregulert læring et viktig felt både for forsker i denne oppgaven, lærere generelt og elever som er med som forskningsdeltakere i denne oppgaven (Zimmerman et al., 1996).

For at forskningen min skal kunne være samfunnsnyttig og så vitenskapelig som mulig, har jeg som forsker forsøkt å skape noe sammen med elevene som i en slags aksjonsforskning, hvor «*samskaping»* er sentralt (Heimburg & Ness, 2021, s. 45). Kanskje kan denne oppgaven bidra med noe. Derfor ble valg av metode viktig. Jeg går først inn på hovedintensjon for oppgaven, hvilke teorier jeg har lagt til grunn, for deretter å beskrive valg av metode og begrunnelsene for valgene som er gjort.

### 1.2 Forhistorien for å bringe lesere inn i forskningsoppgaven

Et selvledelsesprogram som var en pilot i Buskerud fylkeskommune (2012-2013), trådte i kraft i 2015. Det ble kalt KRAFT-programmet. Hver bokstav stod for ulike temaer som ble gjennomgått i basistimene av kontaktlærerne. K står for kultur, A for ansvar, F for fokus og T for tankekraft. Det programmet var blant annet en av årsakene til at jeg tok videreutdanning i «*Oppmerksomt nærvær som profesjonell praksis»* på NTNU, Gjøvik (Høgskolen i Gjøvik, 2016). Senere sertifiserte jeg meg i et evidensbasert program

«Mindfulness-Basert Stressreduksjon MBSR-MBCT» (Approaches, 2023) på NTNU i samarbeid med «Institute for Mindfulness-Based Approaches» (IMA). Med videreutdannelser innen drama- og teater, spesialpedagogikk (HIV), tysk med didaktikk i storyline (UIO), enkeltemner i psykologi (UIO) og motivasjonspsykologi (UIB) har det ført til at jeg har utviklet en egen form for grunnlagstrening som jeg har valgt å kalle GREP. GREP har jeg brakt inn i klasserommet som spesialpedagog, og jeg velger derfor å kalle forskningen min aksjonsforskning. Jeg har også et forsiktig ønske om at noe av det jeg har gjort, kanskje kan være et bidrag til å skape en «felleskapende didaktikk» (Restad & Sandsmark, 2021, s. 45). Felleskapet skapes i samspill med omgivelsene, med elever og lærere. I læringsfellesskapet på skolen oppdager kanskje både elever og lærere at man ikke alltid er oppmerksom.

Ifølge Opplæringsloven skal elevene lære i et inkluderende og trygt læringsmiljø, det vil si et formelt VI. Ved å bruke en pedagogisk oppmerksomhet som er bygd opp etter SMTTE-strukturen (Andersen, 2012) går intervensjonen ut på å prøve ut tilrettelegging i klasserommet ved å bruke denne strukturen. Strukturen kan brukes i spesialpedagogisk arbeid, tilpasset opplæring eller i planlegging ifølge Håstein (Håstein, 2017, s. 13). **S** står for – sammenheng, **M** for – mål, **T-** for tiltak, **T-** for tegn, **E-** for evaluering.

Jeg går ikke videre inn på noen skolepolitisk diskusjon rundt mindfulness i skolen eller offentlig forvaltning. Jeg tar utgangspunkt i kompetansemål som gjelder for et samfunnsfag og ser på hvordan elever opplevde klasseromstiltakene i sin egen læringsprosess i en periode på 8 uker. Deretter intervjuer jeg 5 elever og spør om deres opplevelse 6 måneder etterpå.

### 1.3 Oppgavens oppbygning og problemformulering

Jeg presenterer først formålet for forskningsoppgaven. Videre redegjør jeg kort for utbredelse av mindfulness i skolen i Norden og Europa, og kommer inn på problemformuleringen min. I oppgavens andre del vises det til teoretisk forankring for oppgaven. I oppgavens tredje del vil det bli redegjort for forskningsoppgavens ulike begrep. I oppgavens fjerde del beskrives oppgavens metodedel og valg av forskningsdesign, de ulike fasene i tiltakene og hvilke forskningsmetoder som er valgt. Utvalgene blir også beskrevet. I oppgavens femte del sammenfattes data fra utvalg 1, utvalg 2 og fra ukeslogg. I oppgavens sjette del analyseres funnene fra datainnsamlingen samt drøfting på bakgrunn av det teoretiske fundamentet. I drøftingen er også etiske dilemmaer trukket inn ved arbeid med denne klasseromsforskningen. Deretter i oppgavens sjuende del oppsummeres det med en avsluttende kommentar til slutt.

### 1.4 Formålet med oppgaven

Formålet med oppgaven var å se på fenomenet elevenes opplevelse. Som forsker vil jeg derfor beskrive, forklare og analysere elevenes opplevelse av klasseromstiltak for å få dypere kunnskap om deres opplevelse, med tilrettelegging som mål.

## 1.5 Problemstilling

For å få tak i elevenes opplevelse kom jeg fram til følgende hovedproblemstilling

*Hvordan opplevde elevene som deltok i undervisningen, klasseromstiltakene i studieteknikken GREP og hva skjedde i klassen?*

Med denne hovedproblemstillingen ønsker jeg å få kunnskap om elevenes opplevelse i arbeid med faglige forberedelser og veien fram til et skriveprodukt.

Problemstillingen blir i første omgang forsøkt undersøkt gjennom følgende hypoteser:

### 1.5.1 Hypotese klasseromstiltakene generelt

**H<sub>0</sub>: Klasseromstiltakene opplevdes ikke hensiktsmessige for deltakerne**

**H<sub>1</sub>: Klasseromstiltakene opplevdes hensiktsmessige for deltakerne**

### 1.5.2 Hypotese de første 10 minuttene

**H<sub>0</sub>: Mindfulnessbasert tilnærming i de første 10 minuttene i undervisningen har ikke noe for seg for elevenes faglige forberedelser og tilhørighet**

**H<sub>1</sub>: Mindfulnessbasert tilnærming i de første 10 minuttene i undervisningen har noe for seg for elevenes faglige forberedelser og tilhørighet**

Hypotesene ovenfor er inspirert av Banduras universelle teori om mestringsforventning, Deci & Ryans selvbestemmelsesteori, Lazarus & Folkmans teori og Vygotskjis teori om den proksimale sonen. Relasjonskompetanser er også et sentralt teoretisk fundament her. Jeg viser til teoretisk rammeverk i neste kapittel.

Hovedintensjonen for forskningen er med andre ord å få kunnskap om hvordan elevene som deltok, opplevde klasseromstiltakene og tilretteleggingen som skjedde.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

Oppgavens overordnede problemstilling var å få kunnskap om elevenes opplevelse av klasseromstiltakene. Tiltakene ville være lærerstyrte, felles instruksjoner, arbeid med utforskning av skriveramme og bruk av frivillige pusteankerøvelser/læringspauser gjennom det sansbare og erfaringsbaserte. Med andre ord Aristoteles tanker om kontinuerlig forandring vil kunne brukes som vitenskapsfilosofisk tilnærming og en form for sosialkonstruktivistisk tilnærming i en sosio-kulturell kontekst.

### 2.1 Kompetansemål i programfaget psykologi

Kompetansemålene nedenfor er lagt til grunn for å øve elevene opp i å bli kritiske utforskere. Elevene skal kunne finne og vurdere informasjon for å kunne fagskrive. Opplæringen tar utgangspunkt i kompetansemål i programfaget psykologi 2 som følger

- «å finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2021a)
- «sammenligne og anvende ulike vitenskapelige tilnærming, teorier, perspektiver og metoder, og vurdere forskjellige forklaringer på psykologiske problemstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2021e)
- «drøfte hvordan sosial påvirkning og interaksjon i grupper kan påvirke holdninger, atferd og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2021e)

Formålet med klasseromstiltakene de første 8 ukene var å trene elevene i analytisk kompetanse i psykologi før fagskriving og utforske sin selvregulerte læring etter felles lærerstyrte instruksjoner av nytt stoff. For å belyse fenomenet empirisk er det nødvendig å se på hva slags rammeverk som ligger til grunn for tilnærmingen basert på mindfulness og tidligere forskning på mindfulnessbasert undervisning i klasserommet på videregående skole.

### 2.2 Læreplan

Fra august 2020 trådte et nytt læreplanverk inn i skolen i Norge. Rammeverket sier blant annet at læreren skal fungere både som rollemodell ved å vise omsorg for den enkelte, at læreren skal motivere og gjøre at elevene «lærer og utvikler seg» og at det skal arbeides for «... samhold og tilhørighet blant elevene». Spesielt fremheves det at lærer skal «... bidra til å utvikle en kultur for læring» og «...gi elevene faglig og emosjonell støtte». Skolen skal også være opptatt av hva som er til «elevenes beste» og videre at man bruker «forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

## 2.3 Skolens formelle VI

Elevene skal ha et godt læringsmiljø ifølge § 9a i Opplæringslova hvor det står at eleven

«har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Lovdata, 1998). Skolemiljøet og undervisningen skal være trygt for alle, slik at den «... fremmer en kollektiv vi-følelse blant elevene i klassen og på skolen». Den danske forskeren, Helle Jensen hevder at sitt «... personlige sprog, som er dialogens mulighet, kan etablere bæredygtige relationer, der kan danne baggrund for et godt lærings- og utviklingsmiljø» og som derigjennom skaper et fellesskap (Jensen, 2014, s. 13).

### 2.3.1 Fellesskapende didaktikk

Kommunenes Sentralforbund (KS) bruker begrepet «*Fellesskapende didaktikk*» som et viktig bidrag for å synliggjøre lærers klasseledelse og lærers relasjonskompetanser i undervisningen (Hellang et al., 2019, s. 51). «*Fellesskapende didaktikk*» kan også være et mobbeforebyggende tiltak slik som definisjonen i boka *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv* viser til;

*«Fellesskapende didaktikk innebærer, at undervisningens mål, indhold og veje tilrættelegges som praksisser, der forsøger at samle og inddrage eleverne, som deltager i skolens faglige indhold. Det er deltagelsen, der skaber det fælles. Ansvar for at udvikle klassens fællesskab overlades i fællesskapende didaktikk ikke alene til elevernes uformelle vi, men bliver også en opgave for klassens formelle vi, altså det vi, som skolens voksne er med til at utvikle»* (Restad & Sandsmark, 2021, s. 15)

«*Fellesskapende didaktikk*» er for å styrke elevenes emosjonelle- og sosiale utvikling og motvirke mobbing og ensomhet. Ifølge forskningen til førsteamanuensis, Morin (NTNU) kan for eksempel VIP-makkerskapsordning brukt over lengre tid organisert av kontaktlærerne, kunne motvirke følelsen av ensomhet hos elevene, og også kunne gi økt mental helse (Morin, 2021). Det er altså deltagelsen i det faglige innholdet som skaper et fellesskap i holdninger og læringsstrategier. Kravet om at profesjonsfellesskapet (lærer og ledere i skolen) stadig må «...reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2021c) gir derfor et viktig aspekt for livslang læring også for denne forskningsoppgaven.

### 2.3.2 Mestring og trening på ferdigheter

Elevene skal ha opplevelsen av å være agent i eget liv. «*Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne*» og derfor blir trening på blant annet kognitive, sosiale- og språklige ferdigheter sentral (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Elevene skal få utforske kjente og ukjente situasjoner med et mål om mestring av ulike utfordringer. Undervisningen har krav på seg at den «... skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet». Læreren har derfor mandat til å tilpasse undervisningen «... for både alder, modenhet og funksjonsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2021d). Tilpassing av undervisningen vil være et viktig virkemiddel i følge Skaalvik & Skaalvik for «*opplevd mestring, forventning om mestring, oppgaveorientering, attribusjon til innsats, lav sosial sammenlikning, liten konkurranse, unngå trussel mot selverdet*» (Skaalvik, 2005, s. 194).

### 2.3.3 Opplevd svekket mestring og svekket selvregulering

Opplevd svekket mestring og svekket selvregulering kan gi opplevelse av å ikke være agent i eget liv, og det er den voksne som har ansvar for relasjonen og som skal gjøre at undervisningssituasjonen og skolehverdagen er trygg og normgivende (Utdanningsdirektoratet, 2021f). Ifølge Helle Jensen er relasjonskompetanser av stor betydning for profesjonen lærere, både for «... *sig selv, - selve relationen – barnet/børnene, den/de unge*» (Jensen, 2014, s. 21).

Ifølge oversikten til Baumeister & Heatherton fører stress til svekket selvregulering (Baumeister & Heatherton, 1996, s. 1-15). Den voksne har med andre ord ansvar for relasjonen, og når negativt stress fører til svekket selvregulering som Baumeister & Heatherton hevder, og stresset vedvarer, vil det kunne påvirke. Mødre som eksempelvis har rapportert om psykososiale vansker og angst under svangerskapet, og har vært utsatt for psykososialt stress, ser ut til å ha påvirket barna, - og det er oppsiktsvekkende at siste forskninger indikerer at disse barna, hadde en «*raskere telomerforkortning*» (cellealdring) fra de var 6 til 8 års alder (Kirkengen & Næss, 2021, s. 45). Telomerer er en del av kromosomene, det vil si «*de beskyttende tuppene*» i kromosomene. Mitt forsøk på forklaring er at disse tuppene på kromosomene kan sammenlignes som flisete hårtupper og de beskyttes av et enzym. Enzymet kalles «*telomerase*» som forlenger telomerene og er viktig for kroppens beskyttende evner (Kirkengen & Næss, 2021, s. 42). Det kan forstås som å være «... *et bindeledd mellom erfaring og kropp*» (Kirkengen & Næss, 2021, s. 41).

Hva er så dette bindeleddet av erfaring? Kirkengen hevder at «... *erfaring tilhører en menneskeskapt verden av intersubjektivt konstituerte verdier*» og er «... *et subjektivt fenomen*» (Kirkengen & Næss, 2021, s. 26). Det er økende aktivitet rundt forskningen på sammenhengen mellom stress og telomerer-lengde (Kirkengen & Næss, 2021, s. 42), og som forsker ser jeg at dette beveger seg inn i retning «*psykonevroendokrinologi*» (Kirkengen & Næss, 2021, s. 8) som er utenfor mitt arbeidsfelt, så derfor har jeg valgt å avgrense meg her. Det er mye som ennå ikke kan sies med sikkerhet i den pågående forskningen. Beijer og kolleger sin studie eksempelvis som er referert i boka til Kirkengen,

sier at barna av mødrene som rapporterte psykososialt stress under svangerskapet «... ser ut til å ha høyere risiko for å bli mer sårbare» (Kirkengen & Næss, 2021, s. 46). Det vil med andre ord si at barna av disse mødrene kan hende trenger tilrettelegging i skolen. Beijer og kolleger sier videre at påvirkningen hos barn med foreldre med «ikke-sensitiv foreldrestil» (Kirkengen & Næss, 2021, s. 45) kan se ut til at de viser tegn til tristhet og redsel som barn. Denne sensitiviteten for miljøet rundt, kan virke helt ned på cellenivå. «Langtidsstudier på barn og unge kan si noe om at telomere faktisk forkortes `raskere` ved kronisk stress» (Kirkengen & Næss, 2021, s. 44, 73). Videre står det at «..De psykososiale fenomener påvirker deres materiale, altså cellene, hormonene, og nervesentrene» (Kirkengen & Næss, 2021, s. 8). Dette kan være interessant kunnskap å ha med seg med tanke på tilrettelegging og med tanke på livsmestring i skolen. Mobbing kan oppleves som negativt stress. Negativt stress kan bidra til skolestress og utvikle seg til kronisk stress som «... enhver form for stress...» (Kirkengen & Næss, 2015, s. 48-49). Det kan se ut som om det er et økende folkehelseproblem å oppleve «... skadelige barndomserfaringer og skadelige levekår» og dette diskuteres av et økende antall forskere (Kirkengen & Næss, 2021, s. 47). Derimot kan det se ut som om at omsorg fra foreldre kan være en buffer for at barna som omtales ovenfor, ikke blir mer sårbare. Hva da om de barna med risiko for å bli mer sårbare får omsorg fra lærer, og en lærer som anerkjenner barna?

### 2.3.4 Stress og relasjon

For å forstå stress som konsept når man er i relasjon, må man ifølge Lazarus & Folkman trekke inn hvordan mennesket og dyr tilpasser seg ulike fenomener i mange variabler og prosesser (min oversettelse). «*Psychological stress is at particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being*» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 19). Noen kan ifølge Lazarus & Folkman være i utfordrende relasjoner som kan utfordre de personlige ressursene, og slik være mer sårbare for stress enn andre. Det vil dermed alltid kunne være et tema i en relasjon. Samtidig må man «... ikke overse de store variasjonene på hvordan man responderer på de ulike stressorene» skriver Lazarus & Folkman (min oversettelse), som også påpeker at det som ikke oppleves stressende for noen, kan oppleves stressende for andre. Relasjonsperspektivet vil derfor ifølge Lazarus & Folkman (1984) måtte være nødvendig og viktig for å identifisere hvordan relasjonen er, og for å forstå de komplekse reaksjonsmønstrene og hvordan de kommer til uttrykk (Lazarus & Folkman, 1984, s. 11-19). Med tanke på helse og sykdom, og at det er så mange variabler og prosesser, er relasjonsperspektivet hensiktsmessig å ta ifølge Lazarus & Folkman. «*It is the person-environment relationship, one, incidentally, that is always changing, that determines the condition of disease*» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 17).

Videre hevder Lazarus & Folkman at relasjonen ikke bare er kilde til stress, men kan også kan være kilde til ressurs. Hvis man for eksempel har kunnskap om autonomi, tillit og tydelige forventninger til sin rolle, så vil disse kunne gi subjektive erfaringer og vise seg i atferd (Lazarus & Folkman, 1984, s. 184). Videre skriver Lazarus & Folkman at hvordan man mestrer bruken av ressursene er avhengig av sin egen kognitive vurdering. Man vil spørre seg «*Hva er det jeg kan gjøre*» (min oversettelse) for å kunne finne ut av hva man

virkelig vil kunne få til. Det igjen vil være avhengig av den «*kunnskapen om ressursene, og om informasjon om tilgjengelige ressurser*» ifølge Lazarus & Folkman (Lazarus & Folkman, 1984, s. 158). Ifølge Lazarus & Folkman har Bandura en annen tilnærming da Bandura selv er opptatt av å «... se selve ressursene som en buffer mot stress». Videre påpeker Lazarus & Folkman at håp er viktig og de skriver videre at håp kan anses som en ressurs hvis man opplever noe som mulighet til å klare. I følge Sælør & Bank som har skrevet en bok om «*Håpets betydning i helsefaglig og sosialt arbeid*» sier at «*Håp er noe av det største i verden*» og noe som skulle vært en «*menneskerett*», og skulle vært gitt «... mer oppmerksomhet enn det det får i mange sammenhenger» (Sælør et al., 2022, s. 125). Håp og å ha en mestringsforventning om å klare, er også i tråd med det samme som Bandura hevder i sin teori om mestringsforventning gjennom autentiske mestringserfaringer. Derimot hevder Lazarus & Folkman at hvis man opplever selv å ikke ha kontroll og ikke ha håp, så vil dette kunne føre til manglende tro på kapasitet, manglende problemløsning og en egen vurdering av hjelpeløshet (Lazarus & Folkman, 1984, s. 160-161). Slik jeg forstår det vil det kunne være en viktig medvirkende faktor å ha kunnskap om tilgjengelige ressurser i selvregulert læring.

## 2.4 Mestring av skolestress i sosial- og emosjonell læring

En kvalitativ forskning på ungdomsskoleelevers mestring av skolestress, kalt «*Robust*», gjort av Lene Vestad og Kjersti B. Tharaldsen, (Vestad & Tharaldsen, 2022) har sett på hvordan man kan støtte ungdomsskoleelevers mestring av akademisk stress (skolestress) i grupper. Deres forskning på skolestress hadde en tilnæringsmåte hvor de brukte blant annet mindfulness. Vestad & Tharaldsen forsket på mindfulness, pusteøvelser og sosial- og emosjonell læring.

*«ROBUST is a universal school-based SEL intervention aiming to stimulate students' SECs to cope with academic stress» (Vestad & Tharaldsen, 2022, s. Introduction).*

Det ble forsket på to dimensjoner, den første innenfor «*støttende kompetanse*» som var «*bevisst aksept*» hos eleven selv, synliggjort med bokstaven A for aksept i akronymet «*SOAL*», som er lånt fra kardiolog, Andries Kroese. Bokstavene S O A L står for «*stopp opp, observer, aksepter og la gå*».

Vestad & Tharaldsen forsket også på planleggingskompetanse, det vil si ungdomsskoleelevenes kompetanse på å «*lage planer*», og på elevenes ønske om videre læring/vekst, det vil si «*styrket motivasjon*» (min oversettelse). Den andre dimensjonen som Vestad & Tharaldsen så på, var hva som kunne oppleves å være fordelaktig eller vanskelig i mestringen. Her viste funnene at «*emosjonell regulering og relasjonsferdigheter ble ansett som mer utfordrende å utnytte*» (Vestad & Tharaldsen, 2021). Det vil si hvordan de forholdt seg til emosjonene og relasjonene sine.

Videre viste funnene at «*oppmerksomme pusteøvelser*» kunne være hensiktsmessige for å redusere negativ tenkning foran prestasjoner eller faglige oppgaver og vurderinger. Videre kunne funnene også indikere at pusteøvelsene påvirket elevenes bevissthet om øyeblikket her og nå, og at det kan ha gjort ungdomsskoleelevene mer oppgavefokuset. Det vil si at i stedet for å gruble over tidligere negative personlige erfaringer eller som kunne inntreffe, kan det synes som om de hadde verktøy til mestring.



Forskningsfunn fra Vestads & Tharaldsens intervensjon i dimensjonen «*støttende kompetanse*» (min oversettelse) viste at en variant av «*mindfulness, problemløsning og emosjonell regulering*» kunne oppleves støttende av ungdomsskoleelevene i mestring av akademisk stress, med noe usikkerhet i følge forskningen (Vestad & Tharaldsen, 2022).

I arbeid med faglige oppgaver og med en vekstorientert tankegang (growth mindset) (*tenke at dette får jeg til* - min oversettelse), viste den vekstorienterte tankegangen seg også som en støttende faktor. I tillegg ble selve arbeidet med den vekstorienterte tankegangen oppfattet som motiverende av ungdomsskoleelevene. Utover det kan det legges til at alle de faglige oppgavene hadde en variant av mindfulness (oppmerksomme pusteøvelser), problemløsning, emosjonell regulering i seg.

Med mindfulness menes i det videre arbeid i forskningsoppgaven «*the awareness that arises by paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgmentally*» (Kabat-Zinn, 2013, s. xxxv). Begrepet mindfulness kan forklares som å være oppmerksom på det som skjer her og nå, og på å være til stede på en ikke-dømmende måte med ting som er vanskelig (min oversettelse).

## 2.5 Pusteøvelser og angstfølelse

Magnon et al. (2021) gjorde et forsøk med pusteøvelser der pusteøvelsen varte i 5 minutter. Forskingen ble gjort på voksne, og den viste hva som skjedde kroppslig med hjerterytmen ved å trene oppmerksomme 5-minutters pusteøvelser. Mens de trente, så deltakerne en video av en dråpe. 71 deltakere (herav både menn og kvinner) deltok, derav 30 eldre voksne og 41 unge voksne deltok. Deltakerne pustet inn da dråpen utvidet seg, og pustet ut da dråpen ble mindre. Det var 4 sekunder innpust og litt etter litt økte man til 6 sekunder utpust (Magnon et al., 2021). Ved innpust økte hjerterytmen og ved lengre utpust senket hjerterytmen seg. Deretter ble det innført stress-triggere og de 71 deltakerne svarte deretter på et spørreskjema. Det viste at pusten påvirket det autonome nervesystemet og påvirket også hjerterytmen. Resultatene kunne se ut som at pusteøvelsene reduserer angstfølelse på både de eldre og de yngre, og at de hadde større stressreducerende effekt på de eldre.

## 2.6 Selvregulert læring

Selvregulert læring omfatter prosesser hvor elevene selv setter blant annet egne læringsmål. Det er elevene selv som koordinerer tjenlige strategier for sin egen læring. Å knytte selvregulert læring til faglig innhold er vesentlig ved at lærer beskriver forventede resultater og viser hva kjennetegnene for læring er. Man planlegger sammen med elevene og det er i tråd med hva Zimmermann m.fl. hevder, at selvregulert læring må knyttes til faglig innhold (Hopfenbeck, 2011; Zimmerman et al., 1996). Eleven må lære å være proaktiv, det vil si å lære å ta initiativ selv, i stedet for å reagere når ting er oppstått som i reaktivitet (Zimmerman et al., 1996). Læreres beskrivelse og modellering vil si både bruk av målstyring, språk og tekst som tilrettelegges for selvregulering. Jeg forstår det slik ut fra Hopfenbecks oversikt og forskning at ulike teoretiske modeller ofte viser en idealisert måte

å løse selvregulert læring på (Hopfenbeck, 2011). En slik praktisk modell eller struktur som kan knyttes til faglig innhold, er SMTTE-strukturen og som dermed kan oppfattes som en idealisert modell eller struktur å bruke, og det kan være en kritisk bemerkning til bruk av modellen. (**S** står for sammenheng, **M** står for mål, **T** står for tiltak, **T** står for tegn og **E** står for evaluering). Det er med andre ord en struktur brukt i spesialpedagogisk planlegging og arbeid, det vil si en struktur for «*pedagogisk oppmerksomhet*» (Håstein, 2017, s. 142) og brukes ifølge Hallvard Håstein i undervisning generelt eller i veiledning, spesifikt. I spesialpedagogisk arbeid med tilrettelegging av instruksjon for elever med lærevansker, kan den ifølge Håstein være hensiktsmessig som kognitiv støtte, men den kan også brukes som «*mønster for individuelle opplæringsplaner*» når de skal utarbeides (Håstein, 2017, s. 15). SMTTE-strukturen kan brukes både i planlegging av undervisning, i arbeid med didaktisk relasjonstenkning eller i planlegging av elevprosjekt. Den kan være med på å gi kognitiv støtte i opplæringen og kan også være en lærerstyrt støtte med fokus på meningsinnholdet av instruksjoner eller i veiledning, lete etter tegn og sammenheng både for eleven og for læreren.

En annen måte å gi lærerstyrt støtte på, kan være gjennom den pedagogiske tilretteleggingen gjennom å være *læringsrettet støttende* (Jenssen et al., 2020) eller gjennom *mindful communication* (Chapman, 2012). Da ser man mer på væremåten, lyttingen, tilpasning til den som trenger akkurat passe læringsstøtte. Det kan brukes hvis lærer eksempelvis underviser og reflekterer sammen elevene i den proksimale sonen eller «*sonen for den nærmeste utviklingen*» som befinner seg akkurat der det er akkurat passe utfordrende nok for at læring skal kunne skje ifølge Vygotskij (Vygotskij, 2020, s. 15). Lærer kan være «*læringsstøttende*» ved å «*modellere*» eksempelvis en fagtekst gjennom oppmerksom/mindful kommunikasjon (Boekaerts, 1999, s. 445-457). Hopfenbeck hevder at når lærerne gjennom «*lærerstyrte veiledningssamtaler*» bruker et språk som binder sammen «*elevens nåtidsopplevelse*» til det som skjedde tidligere og bygger på elevens erfaring, bidrar dette til selvregulert læring (Hopfenbeck, 2011).

### 2.6.1 Bruk av verktøyet skriveramme

I Norge har man eksempelvis sett på om undervisning i bruk av skriveramme hos ungdomsskoleelever kunne bygge opp elevens skrivekompetanse. For elever med ulike vansker og manglende læringsutbytte påpeker blant annet Midtbø Aas, Dysleksi Norge at «*Den instrumentelle støtta må være på plass*» (Aas & Aas, 2021, s. 158) som en praktisk støtte. Skriverammer kan være en slik instrumentell støtte og «*... kan skriverammer være nyttig*» ifølge Aas (Aas & Aas, 2021, s. 132). Det er forsket på bruk av skriveramme som en instrumentell støtte hvor elevene ble trent i å strukturere sin egen tekst i følge Øgreid. Det for at elevene skulle kunne få øve seg opp i få sammenheng i delstrukturene i sin egen fagskriving. Elevene rekonstruerte faglig kunnskap og skulle utfordres ved å «*... velge ut, tolke og kombinere kunnskap, og uttrykke dette i skrift*» (Øgreid, 2016, s. 8-14). Dermed ble fagskriving en aktivitet ut fra modellering fra lærer. Resultatene viste at bruken av skriveramme, gav elevene en «*prosedyrehjelp*» trinn for trinn og elevene ble bevisst på bruken av «*temasetninger*», og etter hvert «*språkfraser*» som refleksjons – og drøftingsfraser. Hvordan eleven selv skapte sin egen fagtekst og koordinerte sin egen

læring i faglig kontekst, var dermed med på å utvikle elevens «*fagforståelse*». Ifølge Øgreid er det selve bruken av skriveramme som et utgangspunkt i en samtale om fagtekst, som gir elevene tilgang til metaspråket og en mulig metaspråklig bevissthet (Øgreid, 2016, s. 8-14).

Som en støtte til elevenes valg av relevante kilder og koordinering av strategier, kan lærer ifølge Wiggins designe trinnene gjennom en form for baklengsplanlegging «*Backward Design*». Her planlegger og tilrettelegger læreren. Planleggingen av undervisningen foregår med andre ord trinnvis. Det vil si at det synliggjøres i planleggingen slik at elevene kan være med på å forstå hvorfor man gjør som man gjør. De tre stegene er «*Identify desired results*» (identifisere ønskete resultat (min oversettelse) , «*Determine acceptable evidence*» (kjennetegn på bevis for læring (min oversettelse), «*Plan learning experiences and instructions*»(planlegge lærings- og instruksjonsaktiviteter (min oversettelse) (Wiggins et al., 2005, s. 15).

Senere i masteroppgaven vil jeg vise til en egenutviklet tilrettelagt form for tilnærming i klasserommet (GREP) hvor skriveramme er en del av flere elementer. I tilnærmingen er selvregulert læring i undervisningen forsøkt innlemmet. Jeg vil også senere vise til «*lærerstyrte veiledningssamtaler*» (dog noe modifisert) slik Hopfenbeck viser til. Der vil jeg modellere skriveramme inn i undervisningen og veiledningen.

Øgreid har forsket på skriveramme som en støtte, og påpeker at skriveramme la til rette «... for utviklingen av metaspråklig bevissthet når den brukes samtidig med det konkrete tekstarbeidet» (Øgreid, 2016, s. 14). Jeg ser at Øgreid hevder at videre forskning vil være «... av stor betydning å undersøke skriveramme som scaffolding knyttet til elevenes ulike faglige nivå» slik at elevene selv skal kunne klare det på egenhånd. I tillegg påpeker Øgreid at det også ville være viktig for videre forskning å se på hvordan skriveramme etter gjentatt bruk utvikler elevenes fortrolighet med skriveramme som verktøy (Øgreid, 2016, s. 16). Jeg ser at Hopfenbeck påpeker at det er gjort mindre forskning på hvordan man kan skape en struktur i klasserommet som rommer integrert selvregulering for alle i undervisningen. Min aksjonsforskning er et forsøk på dette.

## 2.6.2 De første 10 minuttene og elevens aktivitet

Ifølge Piaget er læringsprosessen en aktiv prosess, og elevene skal kunne diskutere stoffet i stedet for å kun lytte på en passiv måte for å få fram uavhengig tenkning.

Øgreid (2016) sier det vil være interessant å forske videre på skriveramme som «... *scaffolding knyttet til elevenes ulike faglige nivå*» (Øgreid, 2016, s. 16). Det å se på hvordan lærer tilpasser undervisningen, er viktig da alle skal ha tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022) og med handlingsrom for tilpasninger. Dette VI-et som skapes i de 10 første minuttene ser ut til å ha stor viktighet ifølge professor, Theo Wubbels, Universitetet Utrecht som har forsket på relasjoner i ungdomsskolen og videregående skole. Av kapasitetsgrunner er det ikke gått nærmere inn på forskningen til Wubbels. At læreren er vennlig og viser oppriktig interesse og vilje, og samtidig tar styringen i klassen (Svendsen, 2016) er derfor viktig fordi lærerens egen atferd er en påvirkningsfaktor på elevenes læring og motivasjon (Mainhard et al., 2011). Både lærer og elev «... *oppfatter omverdenen i tråd med sine egne mentale strukturer*» i tråd med Piaget teori om adaptasjonsprosessen. Selve begrepet tilpasning er i betydningen at både elever og lærere aktivt forholder seg til ytre handlinger, men også i forhold til mentale strukturer som endres i tråd med påvirkningene, både fra lærernes ståsted og fra elevenes ståsted i et samspill. Den mer aktive delen i samhandlingen skjer i akkomodasjon som innebærer en forandring eller en reorganisering av en etablert mental forestilling. Det skjer som følge av nye opplevelser eller erfaringer. Assimilasjon innebærer å tilpasse nye inntrykk og erfaringer i en mental forestilling (schema). Adaptasjonsprosess innebærer å lære fra omgivelsene gjennom å assimilere aktivt eksisterende skjemaer og akkomodere til nye (Teigen, 2004, s. 125).

Det er disse begrepene som jeg senere vil vise til, med tanke på adaptasjonsprosessen i elevenes opplevelse. Derfor er det verdt å fremheve Piagets teori. Jeg vil senere vise til hvordan veiledningen skjer ved bruk av en viss struktur.

## 2.6.3 Proksimale sonen

Formålet med skolen er dannelse og kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Lev Vygotskij mente at tenkning og språkbruk utgjorde en enhet og denne enheten var derfor en motsats til dualismen, ifølge tolkningen til Skodvin, forfatter av innledningen av boka, Tenkning og Tale (Vygotskij, 2020, s. 9). Utvikling av tale og tenkning skjedde hos barn når denne samhandlingen om kunnskap skjedde i den proksimale utviklingssonen og i en sosial kontekst, det vil si sammen med andre barn i samhandling. Når utfordringene skjer akkurat litt over det som barnet har ferdigheter til, er barnet i sin proksimale utviklingszone ifølge Vygotskij. Lev Vygotskij mente at vi formes mest av våre opplevelser i den proksimale utviklingssonen og derfor er den «*sosiale organiseringen av læring*» og det sosiokulturelle synet på læring så viktig å ha klasserommet, blant annet (Vygotskij, 2020, s. 15).

#### 2.6.4 Læring hulter til bulter

Vygotskij hevdet videre at barn helt fra fødselen av «er innstilt på samspill med andre mennesker» (Teigen, 2004, s. 321) som var i motsetning til Piagets teori som mente at tenkningen kom først. Det at læringen skjer «hulter til bulter» mente Vygotskij er bra fordi at selve læringen blir en pådriver i selve utviklingen. Når utfordringene skjedde hulter til bulter, økte den egosentriske talen ifølge Vygotskij. Vygotskij skilte mellom «dagligdagse begreper» og «vitenskapelige begreper». Dagligdagse begreper er det som tilegnes spontant i hverdagen, mens vitenskapelige begreper ble tilegnet i samarbeid med lærer. Det faktiske utviklingsnivået er det barnet mestrer på egenhånd ifølge Vygotskij, og det potensielle utviklingsnivået er med veiledning av lærer eller «... i samarbeid med en mer dyktig jevnaldrende» (Vygotskij, 2020, s. 15). De vitenskapelige begrepene ble «ofte definert teoretisk ved hjelp av andre ord» og den systematiske læringen måtte «... gjennomgå en viss utvikling» og da med instruksjon og støtte av lærer. De vitenskapelige begrepene må assimileres gjennom «et systematisk samarbeid mellom barn og lærer» (Vygotskij, 2020, s. 135-137). Derfor kan det sammenlignes med bruken av tekstbindere som refleksjons- og drøftingsfraser som viser til eksempelvis motsetningsforhold med ord som «selv om», «fra et annet perspektiv», «en annen mulig forklaring» trekkes inn her (Fossum Svendsen, 2022, s. 19).

Ved bruk av samtale i arbeid med skriveramme vil det foregå som en systematisk læring. Vygotskij skilte altså mellom dagligdagse begrep og vitenskapelig begrep, og dette skillet vil være en del av den systematiske læringen og undervisningen som det sees på i denne masteroppgaven. Det å lære elevene å unngå påstandspreget løsprat i fagtekstskrivning og i revidering av tekster, blir derfor sentralt.

#### 2.7 Relasjonskompetanser

Relasjonskompetanser er viktig for elevers læring (Spurkeland, 2021) og spesielt viktig når elever kommer fra ulike familier med sosiale forskjeller. Med relasjonskompetanser menes «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder, og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2021, s. 19).

Elevene har ikke den samme indre representasjonen når de er i klasserommet. Det mentale og emosjonelle samspillet må ha egenskaper som «støttende tilstedeværelse eller positiv interesse» ifølge Spurkeland (Spurkeland, 2021, s. 310). Det vil si at lærerens tilstedeværelse må ha en emosjonell dimensjon, det vil si at lærer bryr seg med, og at det er en relasjonell dimensjon hvor det ikke er frykt, men komfortabelt og avslappet.

Det er viktig å være klar over at det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev kan trigge frykt hos noen elever når lærer henvender seg ut i klassen. Det formelle «VI» er de voksne ansvarlige for, det vil si det å bygge relasjoner og trene på kunsten å samhandle, og bygge relasjoner gjennom relasjonskompetanser. Det er gjensidigheten og vekselvirkningen gjennom interesse, årvåkenhet og øyekontakt som «... sender ladninger på tvers av rommet. Alt dette treffer taleren som lar seg påvirke» (Spurkeland, 2021, s. 311)

og taleren kan være læreren og det kan være eleven. I klasserommet blir derfor undervisningen avhengig av lærerens relasjonskompetanser ifølge Spurkeland. Å kalibrere seg, og tilpasse seg hverandre som et relasjonelt fenomen, det krever at lærer må tørre å være åpen. Spurkeland skriver videre at det er viktig å lete etter signaturstyrker hos hver elev og finne ut hva som er viktig i møte med andre. Vissheten om at eleven vet at læreren vil eleven vel, er viktig. Forskningen til Gaare påpekte også hvor viktig det er å lete etter signaturstyrker i sin forskning på instruktørene på UngInvest i Drammen (Gaare, 2021). Dette samspillet påpeker Skaalvik & Skaalvik også er viktig ved at man kan se på det som et aspekt i læringsmiljøet, gjennom hvordan læringsmiljøet er «... organisert og tilrettelagt, inkludert holdninger og syn på læring som ligger til grunn for tilretteleggingen» og ikke minst «... slik det **oppleves** av elevene». Både det «... eleven **erfarer** eller **opplever** i skolen» er en del av denne interaksjonen (Skaalvik, 2005, s. 186). Skaalvik påpeker videre at interaksjonen har konsekvenser for både det som skjer av «... læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd» hos elevene.

## 2.8 Gregory Batesons kommunikasjonsteori

Ifølge Ulleberg så sier Batesons kommunikasjonsteori at «*mennesket forholder seg fortolkende til verden*» (Ulleberg, 2014, s. 34). Å forstå samspill i kommunikasjon kan man gjøre gjennom et sirkulært forståelsesprinsipp og se at det er «*relasjoner mellom fenomener og mellom erfaringer og hendelser*» som er knyttet sammen eller henger sammen (Ulleberg, 2014, s. 35). Lineære- og årsaks- og virkningsforklaringer må man gå borti fra skriver Ulleberg videre, men at man heller forstår samspill gjennom «*sirkularitet*» (Ulleberg, 2014, s. 35). For å forstå et samspill, kan man «*punktuere*», det vil si «... tegne et kart der man forstår hva noe som er årsak til noe annet» (Ulleberg, 2014, s. 36) og derfor er det interessant å se hvordan ting eller relasjoner er knyttet sammen og se på fenomener eller begivenheter på den måten. Samspillet følger et mønster, det såkalte symmetriske- og det komplementære mønsteret i interaksjonen mellom mennesker, men også mellom individer og grupper. Symmetriske mønster vil si at man følger opp, spiller med, trekker i samme retning, forholder seg enig med og «*samspillet er sirkulært*» (Ulleberg, 2014, s. 39). Symmetriske interaksjoner vil si at hver og en tar ansvar, men kan oppleves også som ikke gode når det er snakk om konkurranse for eksempel om å være best. Det komplementære mønsteret er når man er ulike og man støtter opp, fyller inn og tilrettelegger og stimulerer videre. Det er ikke noe av det ene eller det andre mønsteret som er bedre eller verre enn det andre. Disse mønstrene kan også fungere som «*analyseverktøy*» i en interaksjon når man er i relasjon eller når man for eksempel står fast i en diskusjon (Ulleberg, 2014, s. 38).

## 2.9 Deci & Ryans selvbestemmelsesteori

Deci & Ryans selvbestemmelsesteori påpeker at relasjonen har betydning, men også tilretteleggingen av miljøet er avgjørende (Deci & Ryan, 2000, s. 235). I tillegg påpeker Deci & Ryan viktigheten av de tre basale psykologiske behovene, kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 2000, s. 234). De er viktige for alle mennesker blant annet, det vil si de er «*universelle og må være tilfredsstillt hos alle mennesker i alle kulturer for at de skal kjenne på et velvære og holde seg optimalt sunne og friske*» (min oversettelse) (Deci & Ryan, 2000, s. 246). Deci & Ryan snakker også om motivretninger og et motivasjonsspenn.

Deci & Ryan skilte mellom ulike motivasjoner og som også skiller ulik grad av medbestemmelse, Amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Deci & Ryan hevdet at motivasjonsspennet (min oversettelse av «*the self-determination continuum*») ville være grader fra ytrestyrt til indrestyrt motivasjon, og vil kunne oppleves variert, alt etter hvor opplevd grad av selvbestemmelse man opplever (Deci & Ryan, 2000, s. 237). Amotivasjon innebærer ifølge Deci & Ryan (2000) at man ikke vil gjøre noe enten fordi man «*ikke har tilstrekkelig kompetanse og opplever aktiviteten som uinteressant eller ikke forstår konsekvensen som aktiviteten vil få*». Ytre motivasjon innebærer at det er resultater som karakterer som styrer aktiviteten og ikke selve interessen for aktiviteten. *Indre-styrt motivasjon* oppfattes som en egen driv etter kompetanse. Indre-styrt motivasjon innebærer at motivasjonen er selvbestemt og at man deltar i aktiviteten for læring og trivsel, og at man i tillegg har satt egne mål for aktiviteten (Deci & Ryan, 2000, s. 237-238).

En av disse tre motivretninger som Deci & Ryan brukte er autonomi. Autonomi innebærer at man tar avgjørelser uten ytre press og det vil si at individet er «... *agent for sin egen atferd*». Ifølge selvbestemmelsesteorien opplever man autonomi når det man gjør, er i samsvar med egne interesser og verdier. Den andre motivretningen som Deci & Ryan bruker er relasjon. Begrepet relasjon innebærer ifølge Deci & Ryan at man har «... *relasjoner som er støttende*» og at man er involvert i et sosialt felleskap og har omsorg for andre (Deci & Ryan, 2000, s. 238). Den tredje motivretningen er kompetanse. Kompetanse innebærer at man klarer å utføre oppgaver og derigjennom opplever mestring. Tilfredstillelsen av kompetansebehov som eleven opplever gjennom for eksempel tilbakemelding (Deci & Ryan, 2000, s. 234), mener Deci & Ryan har en viktig rolle for indre motivasjon. Innenfor selvregulert læring vil dette være sentralt.

De tre basale, psykologiske behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi antas å settes i sammenheng med velvære slik som Skaalvik & Skaalvik også påpeker at tilfredstillelsen av de tre basale behovene er «... *en betingelse for indre motivasjon, men også for mental helse og velvære*» (Skaalvik, 2005, s. 145). Noe som samstemmer med Deci & Ryans forskning.

## 2.10 Bandura og mestringsforventning

Når man opplever en indre kontroll på oppgaven og situasjonen, vil det kunne skape en forventning. Her kommer begrepet Banduras mestringsforventning inn. Det er to typer forventninger ifølge Bandura, mestringstro og mestringsresultat. Disse forventningene kan eksemplifiseres med «*kan jeg få det til?*» (min oversettelse) og «*kommer jeg til å få det til?*» (min oversettelse) (Reeve, 2009, s. 232). Ifølge Bandura slik Reeve refererer det, har personlige lærings-erfaringer og læringshistorikk størst innflytelse (Reeve, 2009, s. 237) for mestringstro. Banduras teori om mestringstro er slik jeg forstår mer opptatt av forventningen om mestring. Det vil si det kognitive aspektet om å forvente at man skal klare det, når eksempelvis et barn opplever mestring av en oppgave. Det vil si en slags indre kontroll på det man gjør, og opplever å mestre utfordringene oppgaven gir. Ifølge Albert Banduras teori om observasjonslæring observerer og imiterer barnet den voksne, mens den voksne modellerer ulike oppgaver eller atferd. I observasjonslæringen skjer det ifølge Bandura en forsterkning gjennom denne modelleringen slik det er referert til hos Reeve (Reeve, 2009, s. 235).

## 2.11 Sammen i fellesskap

Lærerens oppgave er å forstå eleven, møte eleven og for at eleven skal være med å bestemme gjennom medvirkning. Det vil være avgjørende for hvilken motivasjon som utvikles. Læring er også «... *en personlig, subjektiv prosess hvor følelser, forståelse og handling virker sammen*» (Hiim & Hippe, 1998, s. 18). Det vil derfor være lønnsomt å ha en felles kunnskapsbase og bakgrunnskunnskap (min oversettelse) for å utvikle forståelse, varig kunnskap og kritisk tenkning (Willingham, 2006, s. 49-54, 91; 2021) Den felles forståelseshorizonten som skapes i et fellesskap, vil kunne formes i et VI-fellesskap. VI-fellesskapet skjer i en interaksjon med mennesker «... *der det tilegner seg en verden sammen med andre*» i en felles «*livsverden*» (Bredal, 2022, s. 26). I boka, *Historias stemme – ei bok om kunnskap, dannelse og engasjerende undervisning*, skriver lektor, Hans-Petter Bredal om undervisningen at hver og en er opptatt av sine gjøremål og «... mye forsvinner i oppmerksomheta» (Bredal, 2022, s. 26-27).



I min forskningsoppgave vil jeg derfor se på de 10 første minuttene av undervisningen. Lærer instruerer og kommuniserer til en gruppe og «*hver dag og hver relasjonell situasjon krever ny observasjon og ny emosjonell tilnærming*» i klasserommet ifølge Spurkeland (Spurkeland, 2021, s. 141). I undervisningen kjenner både elever og lærer på «*et levende emosjonelt mottaksapparat*» (Spurkeland, 2021, s. 141) og det holder ikke med bare «*... teknikk og ferdigheter*» eller en idealisert modell. Tydelighet, effektivitet, likeverdighet og meningsfullhet blir viktige stikkord i et fellesskap. «*Lagidrett har for lengst innsett behovet for mer enn teknikk og ferdigheter*» (Spurkeland, 2021, s. 142-143) og at samhandlingen skjer i et emosjonelt kraftfelt ifølge Spurkeland. Både observasjonsevnen og den emosjonelle kapasiteten kan trenes opp både hos elev og lærer. Trening på samhörighet og tettere relasjoner for å øke bevisstheten for samhold, er viktig for lagutviklingen (Spurkeland, 2021, s. 141-143). Det er i dette «*emosjonelle kraftfeltet*» (Spurkeland, 2021, s. 143) i klasserommet, hvor jeg prøver ut mindfulnessbasert tilnærming og vil se på hvordan elevene opplevde klasseromstiltakene. Her vil jeg også se på prestasjonshjelp som et tiltak.

I Spurkelands forskning på relasjonskompetanser ser han på 14 dimensjoner innen relasjonskompetanser. De er 14 dimensjonene er

*Menneskeinteresse, Tillit, Dialog (individ), Tilbakemelding, Dialog (gruppe), Relasjonsbygging, Synlighet, Utvikling, Kreativitet, Konflikthåndtering, Emosjonell modenhet, Humor, Prestasjonshjelp, Resultatorientering* (Spurkeland, 2021, s. 20)

Definisjonen på Prestasjonshjelp er «*Enhver personlig relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg – psykisk sterkere, mer kompetent, i stand til å ta i bruk det beste i seg selv*» (Spurkeland, 2021, s. 308)

Ifølge Spurkeland er det også to typer prestasjonshjelp.

- «*Det mentale samspillet, det passive, men moralske og emosjonelle,*
- *Den aktive, konkrete og emosjonelle støtten*»

Prestasjonshjelpen er også preget av en holdning og med et menneskesyn som vil eleven vel. Jamfør Spurkeland er prestasjonshjelp noe som «*får et menneske til å kjenne seg*

- *Psykisk sterkere*
- *Mer kompetent*
- *I stand til å ta i bruk det beste i seg selv*»

(Spurkeland, 2021, s. 308).

Jeg vil i min oppgave se på prestasjonshjelp i den mindfulnessbaserte tilnærmingen. Det stilles normative krav til samhandling og alle blir gjensidig påvirket av hverandre (*Spurkeland, 2021, s. Forord*) og i oppgaven blir det sett spesifikt på de første 10 minuttene av undervisningen, det vil si hvordan elevene opplevde tiltakene, og hvordan de opplevde prestasjonshjelpen jeg gav.

## 2.12 Livsmestring

Livsmestring er en del av tre kjerneelementer i skolens læreplaner. All undervisning skal legges opp slik at den «*tilpasses den enkeltes læringsforutsetninger*» gjennom tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Psykolog og filosof Ole Jacob Madsen er derimot skeptisk til om det blir tilpasset den enkelte elev og om temaet Livsmestring blir for individualisert og om lærerne har tilstrekkelig kompetanse for å lære det bort. Kritikken går blant annet på om det er skolen som skal ha den oppgaven, og at man er kritisk til mindfulness fordi det er mer et begrep som er mer brukt i Folkehelsearbeid og psykologi. Madsen stiller derfor det kritiske spørsmålet om det er nok et tema elevene selv skal mestre, og som de selv skal måtte ta ansvaret for det stresset og presset som er i skolen, og at de må håndtere dette selv (Madsen, 2020, s. 8-144). I oppgaven vil det sees på om hvordan man som elev opplever de relasjonelle møtene i klasserommet.

## 2.13 Personlige lærings- og mestringserfaringer og mindfulness

Personlige lærings- og mestringserfaringer utfordres i møte med opplevd stress. Skolestress og distraksjoner er tett knyttet til de plagene som ungdommene opplever i skolen. Det er ofte stressrelaterte psykiske helseplager og det kan synes som om at jenter er mest utsatt for psykiske helseplager (Eriksen et al., 2017).

Det er læreren som planlegger undervisningen og samtidig læres og erfares det i samspill elev og lærer, gjennom samarbeid og kommunikasjon. Elevmedvirkning er en viktig faktor i både planlegging og undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021b) i klasserommet. Det skjer mye rundt mindfulness i skolen i Norge og det forskes mye på mindfulness eller oppmerksomt nærvær som det kan oversettes til norsk.

Ifølge Egge (2022) skjer det «... bokstavelig talt en stille revolusjon i Vestens skoler: Lærere og elever har begynt å meditere, helt åpent, i klasserommet» (Egge, 2022, s. 10). I barnehagen og i skolene både i Norden og i Europa blir det ifølge Egge (2022) tilbudt flere mindfulnessbaserte programmer.

Egge (2022) skriver videre om ulike mindfulnessprogrammer i både Sverige, Danmark og Norge. I Sverige er et av disse programmene «*Drømmen om det goda*» som også er kommet til Norge. I Danmark nevnes det som «*Børns livskundskab*», og i England er det «*Mindfulness in School Project*», «*Wellbeing in Schools*», «*Call to Care*», «*Wake up Schools*». I Frankrike er det «*Mind with Heart*». Alle disse programmene er stillhet og pauser et aspekt. I Montessoriskolen i Norge er stillhet noe man øver på som en del av undervisningen. Innenfor karriereveiledning på videregående skoler i Bergen finnes det program som «*Tavare – Livsmestring i skolen*» som er bygget opp etter MBSR-programmet,

bare tilpasset, og på ungdomsskolen «Robust» som det vises til i denne oppgaven og på barnetrinnet, «Eg er meg og du er deg» (Egge, 2022, s. 10).

Selv har jeg i min lærergjerning blitt inspirert etter egen erfaring for det å ta små pauser i min skolehverdag og etter videreutdanningen på NTNU i *innføring av Oppmerksomt nærvær som profesjonell praksis*. Min tyske veileder fra studiet på NTNU, Dr. Nils Altner gjorde meg allerede i 2015 oppmerksom på at Mindfulness eller Achtsamkeit har funnet sin plass innen både medisin og helsevesen iblant annet Tyskland, Østerrike og Sveits. Det er også blitt gjort mindfulnessbaserte intervensjoner blant annet blant voksne og barn i 21 grunnskoler i Solingen i Tyskland. Først på rektor-, deretter på skolelærernivå. I denne forskningen ble Achtsamkeit eller Oppmerksomt nærvær sett på som, ens holdning til å være i en modus som er her og nå, med en bevisst og tilstedeværende måte (min oversettelse). «... *Bewusstseinshaltung eines Menschen, die sich dadurch auszeichnet, dass ein Individuum sich im Modus des Präsenzerlebens befindet und seine aktuelle Wirklichkeit aus einer kontrollierten und bewussten Subjektivität heraus wahrnimmt*» (Altner et al., 2018).

En gruppe motiverte skolelærere i ovennevnte forskningsprosjekt brukte deretter noen av øvelsene i sin egen undervisning. Det ble sett endring i lærers holdning til elever og atferd hos enkeltindivider, både i relasjoner til kolleger og også relasjon til skoleelever. Det ble også sett på «... *einer struktur- und kulturbildenden achtsamen Organisationsentwicklung*» (Altner et al., 2018) altså hvilke elementer av forskningsresultatene som kunne bidra til en endring i struktur og kultur som del av organisasjonsutvikling (min oversettelse). I artikkelen til Altner (2018) vises det også til forskning på lærere og også andre yrkesutøvere i sosiale yrker, som kanskje er utsatt for økende psykososiale utfordringer i skolen.

## 3.0 Begrepsavklaring

### 3.1 Opplevelse

Med opplevelse menes det en elevs subjektive erfaring og fortolkning av omgivelsene slik det framtrer i skolehverdagen og som gir seg til uttrykk, både gjennom emosjoner, mental- og kroppslig aktivering og motivasjon. Med andre ord at man erfarer og fortolker situasjonen her og nå.

### 3.2 Mindfulnessbasert tilnærming

Med mindfulnessbasert tilnærming menes det at lærer modellerer og bruker «*mindful communication*», det vil si viser vennlighet og raushet i møte med elevene og seg selv. Begrepet *tilnærming* kan forklares ut fra selve ordet, det vil si etymologisk. Det kan også forklares ut fra verbalsubstantivet *tilnærme*. *Verbalsubstantivet* består av suffikset – *ing*, i betydningen å nærme seg noen eller hverandre, og i denne oppgaven vil tilnærming si noe relasjonelt – og med et ønske om forbedring (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2023). Tilnærming har også en annen betydning i denne oppgaven, og da som en tilnæringsmåte eller en innfallsvinkel i opplevelser i møte med emosjoner og det sosiale her og nå. Med *Mindfulnessbasert tilnærming* i et relasjonelt perspektiv i klasserommet, menes det i denne oppgaven en måte å nærme seg noen eller hverandre på, det vil si relasjonelt, og også en måte å nærme seg eksempelvis press og skolestress på.

Med mindfulnessbasert tilnærming i undervisningen menes i denne oppgaven også bruk av frivillig pusteankerøvelse/læringspause.

#### 3.2.1 Mindfulness

På norsk er mindfulness «*Det bevisste nærvær som oppstår når man med vitende vilje og uten å dømme er til stede i øyeblikket*» (Kabat-Zinn, 2015, s. 25). «*Mindfulness-based stress reduction (MBSR) is an established program to reduce symptoms of stress, anxiety, and depression*» (Goldin & Gross, 2010) – et etablert program for å redusere stress-symptomer, angst og depresjon (min oversettelse). Et MBSR-program vil kunne gjøre at man blir mer oppmerksomt nærværende for omgivelsene ifølge forskning gjort av Biegel med flere (Biegel et al., 2009, s. 864) hvor det også ble gjort flere øvelser som «*body scan meditation, sitting meditation, Hatha yoga, and walking meditation*» (Biegel et al., 2009, s. 858).

### 3.2.2 GREP

GREP er akronymene for aspektene i undervisningen. Hver bokstav står for ulike faser i GREP. Studieteknikkfasene går fra punkt 1-4 for igjen å gå tilbake fra 4 –1 og så videre som i en sirkulær prosess.

Tabell 1 Akronymet GREP

<i>G - grunnlagstrening</i>	<i>Trene faglig fokus i de 10 første minuttene av undervisningen</i>  <i>Faglig arbeid med skriveramme</i>  <i>Utforske frivillig læringspause/ pusteanker</i>
<i>R - relasjoner</i>	<i>Bevisstgjøre seg på hvilke faglige læringssituasjoner man kan ha nytte av grunnlagstreningen (faglig fokus, arbeid med skriveramme, frivillig læringspause)</i>
<i>E – evaluere</i>	<i>Hva gikk bra- ikke så bra?</i> <i>Hvordan brukte man tiden?</i>
<i>P – planlegge</i>	<i>Planlegge videre for faglig mestring og øve seg i egen og felles form for studieteknikk</i>

Akronymet GREP er bygd opp etter noen prinsipper, det vil si en tilpasning av VIP-makkerskap (**tilhørighet i kollokviegrupper**), bruk av skriveramme (**struktur, kognitiv fleksibelt støtte og metakognisjon**) og innføring av en frivillig pusteankefølelse/læringspause (**selvregulering**) (Hopfenbeck, 2011) og **mestring**. Begrepet **hensiktsmessig** vil være avhengig av mange faktorer som egne kompetansebehov, psykologiske behov og sosiale behov i den selvregulerte læringen. GREP gjennom den selvregulerte læringen brukes for å trene fagskriving og revidering av tekster i programfaget, psykologi 2, studiespesialisering. Skrivning er en av flere grunnleggende ferdigheter i psykologi 2 som elevene øver på.

*"Å kunne skrive i psykologi innebærer å bruke fagspråk og varierte skrivestrategier for å utforme tekster tilpasset mottaker og formål. Det betyr videre å utforske og reflektere over faglige emner og problemstillinger, bygge opp argumentasjon og å bruke kilder på en kritisk måte som lar seg etterprøve. Det innebærer også å revidere egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2021)."*

### 3.2.3 Elev-i-rolle og lærer-i-rolle

Med begrepet «elev-i-rolle» menes det ulike rollefunksjoner som elevene får prøve seg i over flere omganger. Lærer er også utdannet dramapedagog. Lærer bruker ulike roller som en del av dramaøvelser som ett av flere elementer i det å trene elevene på kjente og ukjente situasjoner. Lærer selv bruker «lærer-i-rolle» og elevene får dermed prøve seg i kjente og ukjente situasjoner i rolle i som «studenter» og på «lesesalen» (les: klasserommet) i håp om en trygg, lekende og kreativ atmosfære (Heyward, 2010). Rollene elevene har i kollokviegruppen er inspirert av IGP-modellen (Individuell-Grupper- Plenum) selv om det opprinnelig ifølge Bjørnsrud brukes til kompetanseutvikling for lærer og ledere (Bjørnsrud, 2015, s. 264-270). En av rollefunksjonene i IGP er *viddevakt* (Kommunenenes Sentralforbund, 2018), og da får elevene i rolle å passe på at gruppen holder seg til saken. En begrenset studie (masteroppgave) hvor IGP-modellen ble brukt i norskfaget, påpeker at samtalen som skjer i gruppen fører blant annet til at deltakerne forstår sine egne tanker «*i større grad*» (Hagen, 2020, s. 55; Hoel, 2015). Å legge til rette slik at flere får være med i samtalen i gruppen (Hoel, 2015) vil dermed kunne øke læringen fordi «*deltakarane går inn i vekslende rollar*» (Hagen, 2020, s. 55; Hoel, 2015). *Pomodoro-vakt* blir derfor også en viktig rolle (Cirillo, 2018). *Pomodoro-vakten* passer på at man overholder antall minutter man skal arbeide, for så å ta en pause på 5 minutter. Gjennom de 8 ukene får altså elevene prøve seg i disse ulike rollene som *viddevakt*, *Pomodoro-vakt*, *prosessleder*, *talsperson* (Kommunenenes Sentralforbund, 2018), *medlærer* og som *student på lesesalen*. Senere ut i skoleåret (mot eksamen) utviklet rollene seg til eksamenskandidat på heldagsprøven og som sensor<sup>1</sup> i muntlig eksamensøving før muntlig og også eksaminand. Elevene får dermed øvd på autentiske læringssituasjoner som på «*eksamen*» (Heldagsprøve) i «*eksamenslokalet*». De bruker digitale referanseverktøy (Kildekompasset) og utforsker kildeføring i arbeid med fagskriving i kollokviegrupper.

### 3.2.4 Kompetansemålene

Med kompetansemålene for perioden menes et utvalg av kompetansemålene som nevnt i kapittel 2, i programfaget psykologi 2 på studiespesialiserende program på videregående.

### 3.2.5 Klasseromstiltak

Med klasseromstiltak menes organisering av klasserommet i kollokviegrupper, øving på verktøyet frivillig pusteanke/læringspause, utforsking av skriveramme i fellesskap og felles, lærerstyrte introduksjoner i de første 10-minuttene. Hvordan begrepene klasseromstiltakene er operasjonalisert er basert på Vygotskijs teori om stillasbygging og Banduras modell-læring blant annet.

### 3.2.6 Kollokviegruppe

Kollokviegruppen er organisert med 4 (og maks 5) elever som har som felles mål å «*studere sammen*». De har ansvar for å holde kontakt med hverandre, og når noen er fraværende, holder man kontakt og deler notater med hverandre. Når man er ferdig med et kapittel over en periode, endres plassering og gruppene, og elevene får ny rollefunksjon og ny gruppe å forholde seg til.

### 3.2.7 Skriveramme

Med begrepet skriveramme menes det en hjelp til å strukturere tema og tekst, det å være bevisst på hvilke kompetansemål man jobber med, samle relevante teorier og modeller på ett sted. Skriveramme er en kognitiv støtte med struktur og som en visualisering. Rammen inneholder åpne skrivefelt som tema, kompetansemål, teori, modeller og kritikk som eleven fyller ut selv under veiledning av kollokviegruppe og lærer i undervisningen. Man fyller ut mer info om relevant teori etter hvert som man diskuterer seg fram til kunnskap. Det gjøres oppmerksom på hvilke innlednings-, oppsummerings-, refleksjons- og drøftingsfraser som man tar fra skriverammen inn i en fagtekst. Fagteksten bygges opp etter en struktur med FERD-inndelingen som læreboka i psykologi 2 inviterer til. FERD står for strukturering i tekst med Faglighet, eksemplifisering, refleksjon og drøfting (Fossum Svendsen, 2022, s. 13-21).

### 3.2.8 Klasserom

Med klasserom menes et fysisk rom hvor en skoleklasse blir undervist, det vil si et fysisk rom på en videregående skole, med 30 pulter og stoler, med White Board og kateter.

### 3.2.9 Pusteankerøvelse/frivillig læringspause

Med pusteankerøvelse/læringspause menes en frivillig øvelse/pause hvor man stopper opp når man merker at man trenger en læringspause i undervisningen, det vil si det gjelder både eleven og læreren som øver seg i å være raus mot seg selv der og da ut fra det som en selv trenger. Denne pusteankerøvelsen (se vedlegg) er tilpasset og tatt fra øvelsesbanken i det 8-ukersprogrammet MBSR (Mindfulness-basert stressreduksjon). MBSR er et eget evidensbasert stressreduksjonsprogram og ble opprinnelig brukt av John Kabat-Zinn som en psykososial behandlingsmetode på klienter som var gitt opp av andre leger. Det var mennesker plaget av kroniske smerter og stress (Kabat-Zinn & Velsand, 2015, s. 109 og 117). Læringspauser ble etter hvert et eget begrep som ble skapt sammen med elevene.

## 4.0 Metode

Metodekapittelet har til hensikt å beskrive hva som er gjort. Den systematiske framgangsmåten skal skape etterprøvbarhet og troverdighet slik at det blir så vitenskapelig utført som mulig (Rienecker et al., 2021, s. 187) og gjøre det mulig for eventuelt andre forskere å kunne gjøre samme undersøkelse.

Jeg vil først gi en kort orientering om forskningsdesign og hvilken prosedyre som er valgt. Jeg beskriver tilnærmingene og klasseromstiltakene (intervensjonen). Deretter beskriver jeg utvalget og hvordan jeg har målt, og med hvilke måleinstrumenter, det vil si hvilket måle-nivå og hvilke skala på påstandene i spørreskjemaet som er valgt. Deretter hvordan jeg har transkribert, foretatt kode-test og utarbeidet empiri-nær koding. Jeg beskriver også hvordan jeg fant empirinære referansepunkter i tekstdataene fra det kvalitative intervjuet. Deretter går kapittelet inn på dataanalyse, validitet og reliabilitet. Jeg ser også på forskerrefleksivitet og etiske vurderinger.

Med bakgrunn i oppgavens overordnede problemstilling, *Hvordan opplevde elevene som deltok i klasseromstiltakene studieteknikken GREP og hva skjedde i klassen*, ble følgende gjort (se Tabell 2):

Tabell 2 Oversikt over oppgavens forskningsdesign

Tema	Mindfulness-basert tilnærming i undervisningen  Hvordan opplevde elevene som deltok i undervisningen, klasseromstiltakene i studieteknikken GREP, og hva skjedde i klassen?
Metode	Intervensjon med klasseromstiltak Kvantitativ tilnærming, retrospektivt selvrapporterings skjema Kvalitativ tilnærming, semistrukturert fokusgruppeintervju Kvalitativ tilnærming, ukelogg lærer
Data	Deskriptiv statistikk Transkripsjon av lydopptak Tilleggsdata - lærers egen logg
Utvalg	47 skoleelever (svarte på anonymt selvrapporterings skjema) 3 + 2 skoleelever (deltok i semistrukturert fokusgruppeintervju) 1 faglærer (meg selv)
Analyse	Deskriptiv analyse av data fra spørreskjema Innholdsanalyse av transkripsjon (Empirinær koding (SDI) empiri-analytiske referansepunkter, kodetest, codesett) Innholdsanalyse av lærerlogg (kategorisering)

I første delen av forskningsoppgaven var jeg forsker da jeg laget forskningsinstrumentet, deretter var jeg lærer en periode og i den siste delen gikk jeg inn som forsker igjen.



## 4.1 Forskningsdesign

Som forsker må en vurdere hvilken forskningsmetode som er mest hensiktsmessig med utgangspunkt i viten om at «... vitenskapelig kunnskap skjer i et samspill mellom teori og observasjoner av virkeligheten» (Ringdal, 2018, s. 37). Ettersom den overordnede problemstillingen er interessert i å finne ut om elevenes egen opplevelse av klasseromstiltakene og formen for studieteknikk, argumenterer jeg for en kvantitativ tilnærming først og deretter en kvalitativ tilnærming. Ved valg av metode navigerte jeg meg derfor innenfor en samfunnsvitenskapelig- og humanvitenskapelig retning. Det valget er gjort for å gi forskningen en mulighet for en metodologisk åpenhet, som en beskrivende - og forklarende studie. Omdreiningspunktet i forskningsoppgaven er selvregulert læring (Rienecker et al., 2021, s. 38). Derfor vil det kunne kalles aksjonsforskning hvor formålet er «... å løse en konkret utfordring i praksisfeltet og bidra til å framskaffe kunnskap om praksisfeltet i et videre perspektiv» (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 233). Begrunnelsen for valget var å kunne beskrive fenomenet og forklare fenomenet. Det vil derfor være mange faktorer som spiller inn. Det kan svekke innholds-validiteten noe. Metodologisk ble det derfor naturlig å ta utgangspunkt i boka *Metoder i klasseromsforskning* (Dalland & Andersson-Bakken, 2021).

Jeg hentet inn informert samtykke fra elevene og gjorde litteratursøk på Oria og på Google Scholar. Litteratursøkingen ble gjort i en sirkulær prosess, helt fram til oppgavens innlevering. Inklusjonskriteriene var dysleksi elever, videregående, suksessfaktorer og både engelske, norske og tyske ord ble det søkt på og noen av ordene har vært kombinasjoner av \*ungdom \*youth \*stress \*opplevelse, \*studieteknikk/lesson study \*struktur/structure \*modellering/learning \*Achtsamkeit \*interaksjon/interaction \*lærer/teacher \*elev/high school student, \*oppmerksomt nærvær/mindfulness \*tilnærming/approach, \*psykologilærer.

Jeg fant flest kilder som dreide seg om hjelpemidler. Begrepet skriveramme og intervensjonsbegrepet i forskningen til (Øgreid, 2021) kom opp. Jeg søkte videre på \*power of breathing and \*mindfulness og forskning på korte pusteøvelser og fikk opp mye rundt hjerterytme og angstfølelse. Deretter tok jeg utgangspunkt i en fagartikkel som omtalte viktigheten av å rette oppmerksomheten mot elevens styrker i spesialpedagogisk arbeid (Garrels, 2021) som jeg fant. Som resultat av det fant jeg masteroppgaven «*Hvordan opplever veiledere på Unginvest, AIB, å arbeide med styrkebasert tilnærming og hvordan kan dette ha betydning for elevenes mestring*». Her oppdaget jeg at veilederne opplevde det som utfordrende å være i «*mulighetsrommet*» i de situasjonene som eleven ikke opplevde mestring. I denne forskningen på *UngInvest* var det veilederens opplevelse og ikke elevenes opplevelse som var fokus (Gaare, 2021). Dette gjorde meg nysgjerrig og jeg kontaktet en i mitt personlige læringsnettverk, Phd., Olav Schewe på Universitetet i Oxford på epost og spurte om ulike studieteknikker. Han svarte at elevene ikke velger det som ofte omtales som *vitenskapelig dokumentert effektive studieteknikker*. Jeg valgte derfor å gå etter magefølelsen som en faglig intuisjon. Jeg ville forstå mer av opplevelsen av å ha ulike vansker og hvordan jeg som spesialpedagog også kunne tilrettelegge som

faglærer. Jeg var i kontakt med ADHD-Norge og søkte på deres nettsider og kontaktet deretter Dysleksi Norge, ved Aasne Midtbø og jeg ble anbefalt Dysleksihåndboka for lærere.

Bekvemmelighetsutvalg er det man ikke skal velge når man driver samfunnsvitenskapelig forskning. Det er elevene som har opplevd tiltakene som er utvalget. Utfordringen her er hvordan man kan vite at forskerens måte å spørre på fanger opp elevenes opplevelse. Forløperen til teorien om læring ved innsikt kan kanskje brukes som argument for hvorfor man har valgt bekvemmelighetsutvalg. «*Her er det den «beste» og ikke den gjennomsnittlige prestasjonen som forskeren mener han kan lære mest av»* (Teigen, 2004, s. 252). De deltakende elevene måtte spørres. Allerede her antydes det at forskningen ikke vil være nøytral og at oversettingen av ulike begrep fra ulike forskningstilnæringer vil skape et problem. I tillegg er relasjonen mellom lærer og elev asymmetrisk (Ohnstad, 2018). Det er flere etiske betraktninger på hvordan man bør handle i arbeidet med denne oppgaven. Forskningen bør derfor sees på med et blikk utenfra, derfor er det valgt transparens i forskningen.

Variabelen jeg brukte i spørreskjemaet var gjensidige utelukkende som kjønn. I tillegg var variablene lærevanske/ikke lærevanske og om deltakerne likte studieteknikken. Jeg så på opplevelsen til guttene og jentene først. Deretter intervjuet jeg. Som tilleggsdata trakk jeg inn ukeloggen. Loggen så jeg med «friske øyne. Jeg så på språket i loggen, posisjonering i forskningen og sammenfattet med egne ord (Kjeldstadli, 1999, s. 179). Jeg fant ut at det var utfordrende med ny læreplan i et nytt programfag og ingen lærebok i begynnelsen av skoleåret.

Først brukte jeg empirisk, positivistisk tilnærming for deretter en fenomenologisk tilnærming for å få kunnskap om elevenes subjektive opplevelse. Det for å forstå elevene i det de sa. Jeg søkte etter informasjon først eksplorerende gjennom kvantitativ metode på gruppenivå, og gikk i dybden for å få kunnskap om elevenes subjektive opplevelse og erfaring fra en elevgruppe etter 6 måneder. Med andre ord gikk jeg fram med positivistisk/empirisk tilnærming og en fenomenologisk tilnærming for å forstå det de sa. Slik at det ble ontologien i det.

Jeg brukte med andre ord både kvantitativ- og kvalitativ metode for å se om man kan finne noe gyldig kunnskap (epistemologi). Måten jeg gikk fram på, blir da en form for metodologi. For å få svar på min problemstilling tok jeg utgangspunkt i deduktiv metode. Klasseromstiltakene ble satt sammen av grunnlagstrening hvor lærer er i relasjon til elevene og elevene er i relasjon til hverandre. Klasseromstiltakene begrunnes i Hiim og HIPPes relasjonstenkning (som jeg forutsetter er kjent for lærere), teorien til Bandura om mestring, Piagets teori om schema, Vygotskijs teori om den proksimale utviklingszone.

## 4.2 Klasseromstiltak og intervensjon

Klasseromstiltakene i GREP (grunnlagstreningen) varte i 8 uker. Operasjonaliseringene av begrepene ble gjort ut fra felles dagligsdagse begrep i klassen som etterhvert ble «*internalisert*» (Vygotskij, 2020, s. 16). Begrepene ble brukt som vårt felles språk og slik sett kunne det fungere som del av vår selvregulerte læring (Hopfenbeck, 2011). Men jeg brukte ikke selvet begrepet selvregulert læring overfor elevene.

Elevene ble organisert i kollokviegrupper og fant kilder og vurderte faglig informasjon fra ulike kilder. De utforsket skriveramme, reviderte tekster sammen i gruppene, to og to, og så i fellesskap i 4-er grupper. Kollokviegruppens framgang i dette arbeidet ble styrt av gruppelemmene. Med inspirasjon fra «*IGP-modellen*» (Kommunenenes Sentralforbund, 2018) påtok elevene seg ulike rollefunksjoner i kollokviegruppen. Fordelingen av rollene rullerte for hvert kapittel. En rollefunksjon var for eksempel å være talsperson når noe ble delt i plenum, en annen rollefunksjon var å påse at alle gjorde det de skulle (eksempel «*viddevakt*»), som passer på å holde seg til agendaen, en tredje rollefunksjon var «*Pomodoro*»-tidtaker som er inspirert av Cirillo (2018). Pomodoro-vakten hadde ansvaret for å sette i gang nedtelling på klokka slik at gruppen jobbet 25 minutter fokusert, og passet på at det ble 5 minutters læringspause etterpå (Cirillo, 2018, s. 31). Den fjerde eleven var en slags «*prosessleder*» for gruppen. Prosesslederen forsøkte å få til samhandling i gruppen og motivere for videre innsats. Vedkommende skulle også lete etter løsninger, og kunne stille spørsmål basert på SMTTE-strukturen (sammenheng-mål-tiltak-tegn-evaluering), hvis eller når gruppen ikke kom videre i prosessen. Eller de kunne søke veiledning hos lærer. I gruppen som hadde 5 elever, fikk den femte eleven rollefunksjon som medlærer, og skulle prøve å gi faglig støtte når noen stod fast eller ikke forstod ting, det også under veiledning av lærer. Grunnlagstreningen skjedde i økter på 1-2 timer hver gang, og til sammen over 8 uker. Organiseringen av klasseromstiltakene gikk over 32 timer. Kollokviegruppe som begrep ble innført allerede første time vi var sammen.

#### 4.2.1 Grunnlagstreningens første fase I klasserommet

De første 10 minuttene var felles og lærerstyrt. Formålet var å få faglig fokus og felles forståelseshorisont som også er viktig for det «*pedagogiske fellesskapet og undervisninga i videregående skole*» (Bredal, 2022, s. 26) og begrepsforståelse og oppgaveinstruksjon. Det kan øke reliabiliteten med felles forståelse for hva som ble gjort.

#### 4.2.2 Grunnlagstreningen andre fase I klasserommet

I andre fase fikk eleven egentid for seg selv et par minutter for å tenke etter, notere litt, samle seg om det nye fagstoffet, deretter for å reflektere i dyade med studiepar, cirka 4-5 minutter og deretter på gruppenivå (cirka 7-8 minutter) hvor de diskuterte faglig i kollokviegruppen. Klasseromstiltakene var inspirert av Vygotskijs tanker om barnets faktiske- og potensielle utviklingsnivå, og hvordan den egosentriske talen økte når man blir utsatt for utfordringer «*hulter til bulter*». Læringen selv ble derfor en pådriver da man ble utsatt for utfordringer «*hulter til bulter*» med veiledning underveis og struktur på tid. Da vil også den «egosentriske talen» øke ifølge Teigen (Teigen, 2004, s. 321).

#### 4.2.3 Grunnlagstreningen tredje fase I klasserommet

Etter gruppediskusjon (7-8 minutter) ble refleksjonene delt i plenum og jeg som lærer stilte veiledningsspørsmål basert på SMTTE-strukturen. Det for å få til en form for dialogbasert tilnærming. Ifølge Lund (Lund et al., 2022) vil «*dialogbasert tilnærming*» kunne være hensiktsmessig spesielt for jentenes mestringsarbeid i grupper. Den nøyte organiseringen på struktur var inspirert av *IGP*, (individuell, gruppe og plenum) og rollefunksjonene var for å skape en koordinering, ansvarsfølelse og forutsigbarhet og for å unngå «*gratispassasjerer*» (Svartdal, 2023). Rollefunksjonene rullerte, uke for uke. Alle måtte derfor bidra i kollokviegruppen.

#### 4.2.4 Grunnlagstreningen fjerde fase i klasserommet

I fjerde fase planla vi i fellesskap. Veiledningsspørsmålene tok utgangspunkt i SMTTE-strukturen nok en gang. Målet med organiseringen var å gi en forutsigbar, sosial og trygg læringsarena. Målet var også å innarbeide en struktur for å gjøre faglige forberedelser sammen, og lære å trives sammen. Det ville kunne være en fare for at forventningene om å trives og lære ikke alltid ville bli innfridd. Derfor ble det brukt en tilpasset VIP-makkerskapordning som fungerte som et selvstendig klasseromstiltak for å kunne bidra til tilhørighet i gruppen. VIP-makkerskap har jeg fått kjennskap til og brukt i klassene siden oppstarten i 2015. VIP-makkerskap har Morin forsket på (Morin, 2021) med gode resultat for økt tilhørighet.

### 4.3 GREP og grunnlagstrening i hver fase

I hver fase i de 10 første minuttene repeterte faglærer fra sist time eller introduserte nytt faglig stoff. Temaene i undervisningen fra uke 1-3 var «*Du - en kritisk utforsker*» (Fossum Svendsen, 2022, s. 8-27), uke 4-8 «*Kap 1 Hva er psykologi*» (Fossum Svendsen, 2022, s. 28-73) og «*kap 2 Hva påvirker deg?*» (Fossum Svendsen, 2022, s. 74-115).

Elevene arbeidet med faglig fokus i disse felles, lærerstyrte 10 minuttene. Etter uke 2 ble klasseromstiltaket utvidet med 25 minutters Pomodoro-økter og med 5 minutters læringspauser/frivillig pusteanker for elevene. I disse Pomodoro-øktene (25 minutters arbeid, 5 minutters læringspause) arbeidet kollokviegruppene med faglige forberedelser med diskusjon, lesing av relevante kilder med sammenfatning og kildeføring. Alt arbeid skjedde i klasserommet i kollokviegruppene med tilbud om frivillig veiledning fra lærer. I klasserommet hadde elevene faste plasser, men sammensetningen ble endret hver gang (uke 1 og uke 4) det vil si da vi begynte med nytt kapittel. Det ble brukt en Team Generator, en gratis nettside som kombinerte navn og satte grupper på 4 og 4. Elevene var dermed organisert i samme kollokviegruppe over en 4-5-ukers periode. Informasjonen om nye kollokviegrupper ble lagt i klassenotatblokk, under innholdsbiblioteket i Onenote. Det lå under en inndeling som het «makkerpar/studiepar/kollokviegruppe». Elevene var alltid orientert hvor de hadde arbeidsplass og hvem som var makkerpar/studiepar. Det for å skape forutsigbarhet og trygghet.

#### 4.3.1 De første 10 minuttene – læreratferd

Da jeg gikk over dørterskelen og inn i klasserommet, var jeg bevisst på hvordan jeg gikk inn over dørterskelen og hvordan jeg hilste på elevene og smilte. Jeg var oppmerksom på hvordan jeg som lærer kommuniserte med hele meg, med kropp og sinn, og på hvordan jeg møtte blikket til alle elevene. Jeg brukte de samme tegnene og de samme ordene ved oppstart av de 10 første minuttene: «Nå starter jeg/nå begynner vi med de første 10 minuttene» slik at det skulle skape forutsigbarhet og tydelighet rundt oppstarten (Håstein, 2017, s. 78). Jeg brukte venstre side av tavlen for informasjon, – oftest med tre fagbegrep for økta som ble skrevet på tavlen. Jeg brukte korte setninger og visuell støtte der det var mulig, jeg gjentok viktig informasjon og forklarte sammenheng, mål, tiltak og hvordan vi skulle evaluere arbeidet sammen. Utsagnene ble forklart og gjentatt ved hjelp av en pedagogisk oppmerksomhet kalt SMTTE-strukturen hver gang da nytt stoff ble introdusert (Håstein, 2017).

I disse 10 minuttene ble oppmerksomheten til lærer forsøkt styrt mot det som var opplevd viktig for elevene, ut fra elevenes spørsmål eller tilstedeværende relasjonell tilknytning der og da. I disse 10 minuttene forsøkte jeg å gi elevene rikelig med «*instrumentell støtte*» som struktur, men også «*relasjonell støtte*» (Aas & Aas, 2021, s. 82) med bekreftende blick og nikk. I de små pausene, eller overgangene som oppstod da pc ble koblet opp til prosjektor, inviterte jeg elevene til å ta korte læringspauser/korte pusteankerøvelser for å samle seg med oppmerksomhet på hvordan det kjentes i kroppen.

Jeg ba dem om å røre litt på tærne, kjenne etter hvordan det var å sitte på stolen, kjenne etter om det var spenninger i kjeven, skuldre, og rette varsomt oppmerksomheten mot pusten sin. Samme beskrivelse brukte jeg i de frivillige pusteankerøvelsene/læringspausene som ble gjort de første 4 ukene. Tilretteleggingen inviterte dem til å bruke disse overgangene til læringspauser, for å kjenne på hvordan det var å være dem og gjennom sin kroppslige tilstedeværelse. De trente opp fornemmelsen av hvor de kunne kjenne pusten sin, og hvordan det var å være dem på en vennlig måte, med raushet. Kanskje de også la merke til hva det var de trengte akkurat der og da, kanskje de trengte å lukke øynene, kanskje trekke et dypt innpust og et dypt utpust og gjespe litt, eller kanskje drikke litt vann.

#### 4.3.2 SMTTE-struktur i de første 10 minuttene

Hvordan SMTTE-strukturen ble brukt som metode inn i instruksjonen eller repetisjon forklares i de neste punktene.

#### 4.3.3 S- for sammenheng

**S- for sammenheng.** Her ble elevene bevisstgjort faglig sammenheng (**S**), enten om de selv skulle forklare sammenheng med de tre begrepene, eller sammenheng med temaet vi jobbet med, eller om det var nytt tema. Veiledningsspørsmål kunne være: *Hva visste vi fra før, hvilken sammenheng kan dette nye tema ha og så videre?* De 10 minuttene ble brukt for å synliggjøre det vi skulle gjøre i timen og hvor vi alltid stilte spørsmålet **hvorfor** vi gjorde det vi gjorde. Å forstå hvorfor vi gjorde ting, ville kunne bidra til opplevelse av mer struktur og lettere å oppfatte relevans i faget, og derigjennom oppdage muligheter (Håstein, 2017, s. 16).

#### 4.3.4 M- står for mål

**M- står for mål.** Kompetansemålene som gjaldt, var tatt fra kapittelet og læreplanen og styrte hva som skulle læres. Det kunne være nye fagbegrep og elevenes individuelle læringsmål for timen og som også skulle appellere til videre arbeid (Håstein, 2017, s. 17).

#### 4.3.5 T- står for tiltak

**T- står for tiltak.** T står for tiltak som igjen inviterer til hva man skal gjøre. Dermed var det naturlig at lærer spurte ut i klassen, hva må og bør **jeg** gjøre av forenkling eller tilrettelegging nå for at vi alle skal få fellesforståelse av begrepet? Eller hva må eller bør **du** gjøre nå som elev for at du får med deg det som er tema for timen? Her var det med andre ord viktig å **bevisstgjøre i fellesskap** gjennom en dialogbasert tilnærming. Lærer spurte hva hver og en måtte gjøre for å nå målene i fellesskap, eller selv måtte arbeide med. Det for å spørre med åpne spørsmål for å trene opp «.... mottakelighet overfor nye

*synspunkter*» (Håstein, 2017, s. 79). Det gjaldt også for lærer å ta del i fellesskapet i bevisstgjøringen.

#### 4.3.6 T - står for tegn

**T - står for tegn.** Her bevisstgjorde man **seg selv på å lete etter tegn på mestring**. Det kunne være at lærer oppdaget tegn på mestring hos elevene, hos seg selv eller at eleven selv oppdaget tegn på mestring. Det kunne også være at elevene lette etter tegn som vurderingskjennetegn eller kjennetegnene på måloppnåelse for oppgaven, eller det kunne være individuelle tegn, på for eksempel at man kunne begynne å gjespe i klasserommet, eller mistet konsentrasjon og ble oppmerksom på sin egen manglende tilstedeværelse eller fokus (Håstein, 2017, s. 69).

#### 4.3.7 E – står for evaluering

**E – står for evaluering.** Evalueringen gav mulighet for **felles refleksjon i raushet**, for eventuell revurdering av det som ikke fungerte, revurdere det vi hadde gjort og hvordan gruppen hadde brukt tiden og planlagt for å sikre oss «... *hvordan man kan komme dit*» man vil (Håstein, 2017, s. 21). Her gav det muligheten til å evaluere eller vurdere alt ettersom om resultatet samsvarte med valgene og handlingene/eller ikke. Det kunne være en del av en prosessvurdering hvor spørsmål kunne være om man hadde oppnådd ønsket læringsmål for timen, om man hadde brukt tiden godt, om det var noe man lurte på, en bevisstgjøring om man måtte spørre om veiledning og om denne vurderingen burde gjøres sammen med lærer, neste gang og så videre.

#### 4.3.3 Fellesskapende didaktikk

Klasseromstiltakene hadde fellesskap som mål og i denne «*fellesskapende didaktikken*» var det et aspekt av mindfulness i seg. Elevene ble invitert inn i faglige refleksjoner i undervisningen i et fellesskap, med en gjennomgående SMTTE-struktur for pedagogisk oppmerksomhet som omtalt i boka til Håstein (Håstein, 2017). Da jeg som lærer merket at den felles interaksjonen endret seg på en eller annen måte, brukte jeg «*mindful communication*» (Chapman, 2012) som et verktøy inn i undervisningen. *Mindful communication* handler om å tilrettelegge for å skape et naturlig «VI».

Jeg brukte følgende tre steg i kommunikasjonen gjennom «*mindful communication*». Steg 1 var å finne det «stedet» hvor elevene var synlig emosjonelt trygge, og hvor alle var raus i møte med hverandre og alle snakket i dyader og i grupper. Da var det «grønn sone» og da var det en ikke-dømmende atmosfære i klassen. Den emosjonelle støtten var et av flere bærende elementer gjennom grunnlagstreningen, og den skulle være med på å bygge oppunder en «grønn sone».

Steg 2 var da jeg gav jevnlig mer relasjonell støtte og var ekstra oppmerksom i hvordan jeg forholdt meg til måten jeg spurte på eller spurte opp igjen når noe var uklart. Jeg passet på å være raus i møte med både elevene og meg selv. Hver gang det var felles læringspause, var det noen som valgte en 5minutters tur ut for å fylle drikkeflasken sin, eller ta en tur på toalettet. De som ville være med på en felles kort pusteankerøvelse (2-3 min) ble igjen i klasserommet. I instruksjonen koblet vi oss på vår egen tilstedeværelse, på kroppen og det å bare være. Elevene kom rolig inn igjen etter 5 minutter. For deretter en ny Pomodoro-runde (25 minutters arbeid)

Steg 3 kunne være da elevene var mer stille, at de ikke sa så mye, var defensive, eller da det tydelig var en konkurransepreget eller «*me-first*» måte å snakke på. Ifølge Chapman er det en rød sone (omskrevet fra Chapman), en situasjon som kan være uttrykk for mange ting, uklare oppgaver, usikkerhet, trøtthet og så videre. Hvis det oppstod «rød sone», forsøkte jeg å koble meg på ved å bruke *SOAL*, og koblet meg på pusten min og kroppsformelse av pusten. Denne lille pausen gjorde meg mer oppmerksomt til stede og smilet kom fram hos meg og roen skapte seg i klasserommet igjen. Jeg begynte å veilede etter SMTTE-strukturen, og lyttet aktivt med hele meg mens jeg var oppmerksom på øyeblikket i klasserommet der og da.

Noen elever etterspurte pauser i begynnelsen av intervensjonsukene, og da ble læringspausene fylt med små pustepauser/pusteankerøvelser som en prestasjonsfri sone (Se vedlegg). Da satt jeg på en stol foran klassen med lyset slukket, gardinene for vinduene, mobilene på lydløst, og pc-lokket slått ned. «*The hard work of practising mindful communication is that it brings us face-to-face with our anxieties about relationships*» (Chapman, 2012, s. 4) og et par elever spurte etter lydfiler og jeg viste til MBSR-instruktør, Bodil Framnes som ligger åpent på Youtube og også er tilgjengelig som App.



#### 4.3.4 Instruksjon – pusteankeøvelse/læringspause

Pusteanke-øvelsen som var tilpasset som ble brukt i klasserommet er en øvelse fra programmet «*Mindfulness - Based Stress Reduction, The MBSR Program for Enhancing Health and Vitality*» (Lehrhaupt & Meibert, 2017, s. 13). Øvelsen skulle være et verktøy for elevene til å øve på å være raus mot seg selv. Intensjonen var å kunne komme i en prestasjonsfri sone i denne læringspausen. Instruksjonen som ble brukt i den frivillige læringspausen/pusteankeøvelsen er bygd opp etter akronymet **SOAL**.

**S** står for stoppe opp, **O** - for å observere, **A** - for å akseptere, **L** - la gå.

Instruksjonen som jeg brukte til pusteankeøvelsen (min versjon – se vedlegg).

#### 4.4. Kvantitativ og kvalitativ tilnærming

Spørsmålstillingen i forskningsspørsmålet «*Hvordan opplevde elevene som deltok i klasseromstiltakene studieteknikken GREP og hva skjedde i klassen?*» peker egentlig på en kvalitativ tilnærming fordi det begynner med *hvordan* og har også «*hva*» i seg (Ringdal, 2018, s. 25). Sånn sett ville det vært mest hensiktsmessig og bare valgt en kvalitativ metode, da elevene som blir spurt og jeg som forsker hadde nærhet til det som ble studert, i selve klasserommet.

##### 4.4.1 Designperspektivet

Som tidligere nevnt er forskningsdesignet aksjonsforskning. Valget falt derfor først på kvantitativ tilnærming ut fra et «*designperspektiv*» hvor jeg valgte trinn for trinn med utgangspunkt i teori og gjennomføring (Ringdal, 2018, s. 192). Fenomenet jeg forsket på var på en måte sosialkonstruktivistisk, og det var opplevelsen hos elevene med utgangspunkt i «*... ulike ståsted med ulike syn på virkeligheten (ontologi) og ulike kunnskapssyn (epistemologi)*» (Ringdal, 2018, s. 37). Derfor argumenteres det først for en kvantitativ tilnærming i første fase av forskningsprosessen. Tilnærmingen argumenteres derfor for å være formålstjenlig. Kvantitativ tilnærming åpnet opp for å få ny innsikt og kunnskap gjennom det retrospektive, selvrappporterende spørreskjemaet.

I min oppgave har jeg derfor et kvantitativt metodologisk design (spørreskjema) og kvalitativt metodologisk design (fokusgruppeintervju) og disse kan muligens også kunne oppfattes som to ytterpunkter i et mulig flermetodisk *forskningsdesign* (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 51). Det var tenkt å trekke ut noen dimensjoner fra teoriene som ble brukt i utarbeidelse av spørreskjemaet og bruke de som «briller» inn i analysen (Rienecker et al., 2021, s. 190). Dette for å kunne gjøre det mulig «*for å forstå den forskbare virkeligheten*» (Kvarv & Kvarv, 2021, s. 229). Derav utviklet det seg etter hvert et dreiningspunkt rundt selvregulert læring underveis i forskningsprosessen.

Underveis i planleggingen av undervisningen, oppdaget jeg mulighet for egenutvikling og «selvrefleksivitet» som lærer som også er viktig for «forskningens kvalitet» (Tjora, 2021, s. 55).

Det å reflektere over «*tolkning av egen tolkning*» (Tjora, 2021, s. 278) ble viktig når jeg senere gikk inn i forskerrollen. Daglige erfaringer og spontane refleksjoner ble derfor skrevet i en ukelogg og ble lagt til for å sikre seg tilleggsdata for å kunne få en mulighet for å redegjøre hvordan mitt engasjement og min nære posisjonering ville kunne påvirke forskningsarbeidet (Tjora, 2021, s. 279), eller om det kunne tilføre noe spesifikt om andre ting som inntraff.

I tillegg til ukelogg ble som nevnt fokusgruppeintervju valgt da «*To sammenfallende kilder med ulik funksjon er utmerket*» og man vil «... helst ha flere kilder» (Kjeldstadli, 1999, s. 178). Et semistrukturert fokusgruppeintervju ble valgt da det kan oppfattes som «*mindre truende*». (Se vedlegg semistrukturert intervju). En annen begrunnelse for å bruke fokusgruppeintervju var å gi dem trygghet og at det kunne gi flere aspekter inn i forskningen. Intervjuet ble gjort i to omganger ett på 38 minutter og ett på 32 minutter. Vanligvis skal det være 1- 2 timer så dette kan ha redusert innholds-validiteten noe (Tjora, 2021, s. 137-138). Ved bruk av intervju kan man få inn det aspektet at vi opplever og forstår verden på ulike måter, men samtidig få innblikk og kunnskap i deres perspektiv som del av «sosialkonstruktivisme» i klasserommet. I klasserommet er det mange sosiale faktorer som spiller inn og som man formes av (Tjora, 2021, s. 31). Ukeloggen og fokusgruppeintervjuene kunne kanskje vise «*motsatt tendens*» og derfor falt valget både på ukelogg og fokusgruppeintervju, i tillegg til spørreskjemaet for å kunne styrke validiteten. Ukeloggen var å betrakte som tilleggsdata som tidligere nevnt, men også slags «*sekundærkilde*». I følge Kjeldstadli «*..foretrekker en primærkilde framfor en sekundærkilde, som jo står i gjeld til en annen kilde*» (Kjeldstadli, 1999, s. 178) derfor må også ukeloggen vurderes om den er relevant i forhold til fenomenet som undersøkes.

#### 4.5 Kvantitativ tilnærming

Det ble brukt et selvrappporterende spørreskjema med påstander som «*vurderingsspørsmål*» (Ringdal, 2018, s. 200) med en gradering fra 1- 6. Tidlig ved utarbeidelse av påstandene hadde jeg valgt å spørre elevene om å tenke ut påstander i kollokviegruppene. Elevene hadde dermed vært med på å formulere påstander og kan dermed bli ansett som deltakere som kunne komme med innspill som en form for «*medarbeidere*» eller læringskolleger (Teigen, 2004) i prosessen, og spørsmålene ble derfor tilpasset «*målgruppens kunnskapsnivå*» (Ringdal, 2018, s. 202). Deretter hadde kollokviegruppene valgt ut tre påstander som var viktige når de lærte seg en ny studieteknikk, for så å stemme over dem og velge ut en til slutt fra hver kollokviegruppe. Her kunne det også hende at jeg ikke fanget opp alle utsagn som var viktige. Med andre ord kan det redusere innholds-validiteten. Utsagnene som de bestemte, ble skrevet på post-it-lapper. Det ble 14 kollokviegrupesvar som følger: «*Studieteknikk har fordeler*» «*Når vi lærer*» «*Å få gode karakterer*» «*Få gode karakterer*» «*Studieteknikk er nyttig*» «*Mindfulness gir meg ZEN*» «*Kollokviegruppe er en måte å reflektere over det man har lært*» «*Studieteknikk gjør oss*

*fokusert» «Studieteknikk gjør oss smartere» «Kollokviegrupper gjør at vi trives i psykologi» «Mindfulness gir meg ro» «Skrijving hjelper oss»» «Få hjelp» «Vi blir motivert».*  
Ved å ta utgangspunkt i de 14 innspillene fra kollokviegruppene, utarbeidet jeg påstandene ut fra tre pilarer som jeg kategoriserte og sammenfattet i følgende hovedområder; faglig utbytte, kollokviegruppe og læringspause. Her kunne det være flere innspill som ikke fikk vært med.

Innkomne svar på spørreundersøkelsen ble bare nummerert fortløpende. Derfor kunne jeg ikke vite hvem som hadde svart hva. Jeg ønsket helt anonyme svar. Jeg fikk inn 47 besvarte spørreskjemaer i den kvantitative undersøkelsen i utvalg 1, og selv om utvalget var lavt, var det en miks av deltakere fra ulike sosioøkonomiske lag. Elevene kom fra ulike nedslagsfelt, fra blokkbebyggelse i by, bygda med gårder til eneboliger.

Utvalg 1 var et bekvemmelighetsutvalg. Da svarene ble registrert etter 8 uker, oppdaget jeg at det ikke kom tydelig fram informasjon om elevene som hadde lærevanske eller ikke. Så her fungerte ikke spørreskjemaet godt nok. Dataene kunne bare gi et øyeblikksbilde. Utvalg 2 ble trukket ut ved loddtrekning, med kriterier å ha deltatt i intervensjonen og samtykket til intervju.

#### 4.5.1 Selvrappporterende spørreskjema med påstander

Først laget jeg hypoteser. Deretter utarbeidet jeg spørreskjemaet. Spørreskjema var et anonymt, retrospektivt spørreskjema med påstander og det ble tilstrebet at påstandene på skjemaet målte om man likte klasseromstiltakene i studieteknikken og grunnlagstreningen. Påstandene var skrevet i rekkefølge innenfor hvert klasseromstiltak for å ta hensyn til de mentale prosessene som skjer når man svarer på spørsmål i «*svarprosessen*» (Ringdal, 2018, s. 201). En typisk nybegynnerfeil var at jeg selv bestemte at jeg skulle utarbeide spørreskjemaet, og her burde jeg ha lyttet til råd og søkt mer veiledning tidlig, og heller «*plagierte andre*» som Ringdal gir råd om (Ringdal, 2018, s. 202). På den annen side er dette en pilot som det ikke er gjort så mange av. Jeg fant ingen andre å kopiere. Prosedyren jeg endte opp med for spørreundersøkelsen var å lage frekvenstabeller for mest mulig beskrivende statistikk. Jeg tok utgangspunkt i t-test to uavhengige utvalg, hvor jeg kunne sammenligne kjønn, om de likte GREP og om ulike lærevansker. Spørsmålene ble bygd opp med generell påstand om GREP (Grunnlagstreningen) som for eksempel at «*Studieteknikken hjelper meg når jeg jobber med andre fag*». Deretter gikk den mer grundig inn i spørsmål rundt de ulike klasseromstiltakene. Slik jeg forstår det kan det kalles «*traktteknikken*» (Ringdal, 2018, s. 204). Det var også spørsmål om hvordan elevene opplevde studieteknikken og det ble spurt om atferd, og det var retrospektivt, det vil si man må huske tilbake og derfor ble det laget «*... svarkategorier på grunnlag av frekvenser*» (Ringdal, 2018, s. 206).

Spørsmålene begynte med å etterspørre kjønn og om man hadde en form for lærevanske og om opplevelsen av arbeid og faglig utbytte. Her burde det vært en enda lettere start med mer nøytrale spørsmål i begynnelsen med tanke på «*spørsmålenes rekkefølge*» (Ringdal, 2018, s. 207). Men påstandene ble skrevet i rekkefølge utfra

organiseringen for hvert klasseromstiltak. Dette for å sikre faglig konsentrasjon i besvarelsen av spørreskjemaet.

I del A i spørreskjemaet ble det brukt dikotom variabel for kjønn som bare kan ha to verdier. Kjønn har fått verdi mann (1) og kvinne (2). Deretter ble det spurt etter lærevansker eller ikke, og om man likte å arbeide med studieteknikken. Der ble det spurt etter lærevanske, om man hadde vansker med konsentrasjon, lese-skrivevansker, annet eller ingen. På disse var 1 – konsentrasjon, 2 – lese-skrivevanske, 3 - annet og 4 -ingen. Spørsmålene ble forsøkt utarbeidet slik at påstandene skulle måle opplevelsen til elevene. Deretter ble det spurt etter om opplevelsen av å arbeide med grunnlagstreningen og om man opplevde at den gav faglig utbytte. Her svarte elevene ja (1), nei (2), vet ikke (3). Påstandene i spørreskjemaet inviterte til å se på opplevelsen under ulike betingelser, og spurte etter lærevansker eller ikke, om elevene likte studieteknikken eller ikke (Teigen, 2004, s. 253) så her ville det kunne være mulighet for noe sammensatt. Noen av påstandene tok for seg årsakssammenhenger og dermed kunne dataene bli mindre valide. Det kan også være at de ikke var gyldige da de ikke målte den reelle opplevelsen av undervisningen hos elevene. Det kunne også være at ikke alle respondentene hadde den samme forståelsen av begrepene selv etter den tiden som hadde gått.

Det kunne også åpne opp for å se om hvordan svarene spredte seg, og kanskje man kunne finne mønstre og samtidig senere å åpne opp for muligheten for å få mer dybdekunnskap gjennom bruk av kvalitativ metode og fokusgruppeintervju.

Når det er nominalvariabler kan man ikke regne videre på dem (Ringdal, 2018, s. 96), men fordi det ligger tallkoder med mer informasjon, kunne jeg få mer ut av dataene, «*En variabels målenivå avgjør hvor mye informasjon som ligger i tallkodene*» (Ringdal, 2018, s. 524). Scala er valgt på disse variablene. Ved bruk av SPSS måtte jeg gå inn på «data», «split file», deretter «compare groups» for å splitte det opp i variablene, kjønn og ulike vansker.

#### 4.5.2 Del B i spørreskjemaet

I del B av spørreskjemaet ble de ulike «klasseromstiltak» gjort tilgjengelig gjennom flere påstander i spørreskjemaet. I del B lå det totalt 18 påstander. Begrepet klasseromstiltakene var operasjonalisert i items som kollokviegrupper, pusteanke/læringspause, skriveramme og de første 10-minuttene.

Respondentene tok stilling til deres opplevelse av påstander i de ulike kategoriseringene av klasseromstiltakene. «*Variabelverdien er på tall og ikke bare tallkoder for navngitte kategorier*» (Ringdal, 2018, s. 97). Spørreskjemaet hadde en inndeling om ulike påstander og spurte etter deltakernes opplevelse av studieteknikken som var prøvd ut. Respondentene skulle gi seg selv score med skala fra 1 – 6. Respondentene måtte tenke over hva som stemte med sin opplevelse og ikke hva de tenkte det burde være. Påstandene som ligger mellom 4, 5 og 6 ville få høyest verdi, og ble målt på intervallnivå. Det ble oppfordret både muntlig og skriftlig at de skulle forsøke å se hver påstand for seg.

Oppfordringen var skrevet slik: Eksempelvis begrepet aldri, sjelden er lagt til med forklaring på hva som menes med det.

**Aldri 1, Sjelden 2** (en gang i høst), **Noen ganger 3** (en til to ganger i høst), **Ofte 4** (tre til fire ganger i høst), **Veldig ofte 5** (fem til seks ganger i høst) **Alltid 6**. Dermed kunne det være mulighet for å bruke det som en indeks eller en skala (Ringdal, 2018, s. 99).

Påstandene ble lest opp samtidig som jeg viste spørreskjemaet på whitescreen. Det gjorde jeg for å sikre forståelse av spørsmålene. På den måten gav det stor fleksibilitet og mulighet for «visuell og auditiv» kommunikasjon i det at datainnsamlingen skjedde (Ringdal, 2018, s. 195). Ingen av respondentene trakk seg underveis, noe som vanligvis er et problem ved bruk av selvrappporterende spørreskjema (Ringdal, 2018, s. 126). Men fordi spørreundersøkelsen som ble brukt, gav på en måte «størst grad av nærhet» (Ringdal, 2018, s. 124) med respondentene som satt i klasserommet, på pulter med god avstand fra hverandre, og med meg som leste opp, kunne det være en grunn til at så få trakk seg. Det fordi alle respondentene fikk de samme «standardiserte» spørsmålene lest opp av meg i et selvrappporterende spørreskjema, kunne det også øke mulighet for «pålitelige data» (Ringdal, 2018, s. 125). Men spørreskjemaet ble derimot ikke tatt fra standardiserte spørreskjema, de ble utarbeidet av meg som tidligere nevnt.

Spørreskjemaet var på papir og anonymt for at respondentenes svar ikke skulle kunne gjenkjennes. I utgangspunktet kunne jeg brukt spørreskjema via Nettskjema, men valget ble papir. Jeg hadde ikke nok kunnskap om bruken av Nettskjema da. Kategoriene i spørreskjemaene ble utarbeidet med utgangspunkt i teori, og ville derfor fungere både som et arbeids- og som et «analyseredskap» for å kunne forstå det fenomenet jeg forsket på. Teorien som påstandene ble laget ut fra, var teorier om psykologiske behov (kompetanse, autonomi og relasjoner) så det kan være en mulighet for å kanskje kunne «generalisere» noe (Kvarv & Kvarv, 2021, s. 134) selv om det egentlig ikke var tenkt slik. Utvalget mitt var imidlertid ikke stort nok da det er mer vanlig med «... utvalgsstørrelser er 500-3000» (Ringdal, 2018, s. 194).

### 4.5.3 Data view

Kodene mine i SPSS var Kjønn, vanske, liker ikke, faglig utbytte, Kltiltak1, kltiltak2, Kltiltak3, Kltiltak4, Kltiltak5, Kltiltak6, Kltiltak7, Kltiltak8

Deretter bestemte jeg forkortelser og variablene.

Følgende forkortelser:

Kjønn – dikotom variabel – 1 (mann) og 2 (kvinne)

### 4.5.4 Variable View

Labels som **kjønn** (numeric) og med navn Kjønn.

Kjønn – dikotom variabel – 1(mann) og 2 (kvinne)

**Vanske** – dikotom – ja (1) – nei (2) – vet ikke (3)

**Liker/liker ikke** – ja (1) nei (2) – vet ikke (3)

#### 4.5.5 Labels

Label konsentrasjon (string) med navn Vanske,  
Label liker å arbeide med studieteknikken GREP (numeric), med navn Likerikke,  
Label gav studieteknikken faglig utbytte (numeric) med navn Fagligutbytte,  
Label, de første 10minuttene (numeric) med navn Kliltak1  
Label, føler meg ivaretatt av lærer (numeric) med navn Kliltak2,  
Label, skriveramme gir meg skrivekompetanse (numeric) med navn Kliltak3,  
Label skriveramme hjelper meg å bruke fagspråk (numeric) med navn Kliltak4,  
Label pusteankeøvelse lindrer angstfølelse (numeric) med navn Kliltak5,  
Label pusteankeøvelse får meg til å gjespe (numeric) med navn Kliltak6,  
Label kollokviegruppen gjør meg mindre ensom (numeric) med navn Kliltak7,  
Label jeg føler meg ivaretatt av kollokviegruppen (numeric) med navn Kliltak8.

#### 4.6 Kvalitetsperspektivet

Utfordringen var om det var målbart å få tak i elevenes opplevelse av hva som skjedde i klasserommet gjennom hvilke påstander det var i spørreskjemaet. Og senere i det kvalitative intervjuet, hva jeg spør om, hvordan jeg spør og hva jeg spør med og til hvem? Reliabilitet er om det jeg spør om vil gi meg samme svar neste gang, og neste gang og så videre. Validiteten er om forskningen er gyldig, om jeg får svar på det jeg lurte på.

«Kvalitetsperspektivet» i spørreundersøkelsen forsøkte jeg å ha fokus på ved å se etter «... mulig feil i måleprosessen, som påvirker dataenes reliabilitet, validitet og representasjonsfeil, som omfatter alle feilkilder i prosessen med å trekke utvalget» (Ringdal, 2018, s. 192). Utvalget hvor spørreskjemaet ble gjort, var ikke trukket, da det var et bekvemmelighetsutvalg som ofte ikke er å anbefale i forskning. Her ligger det en feilkilde og det kan være en representasjonsfeil.

Det kan være en mulighet for økt pålitelighet på forskningen ved at det ble brukt universell teori ved utarbeidelsen av spørreskjemaet. Inklusjonskriteriet i utvalg 1 (deltok i spørreundersøkelsen) var at de måtte ha deltatt i undervisningen som deltakere og opplevd undervisningen (Teigen, 2004, s. 252), og de ville dermed også fått vite hva spørreundersøkelsen handlet om. Begrepsvaliditeten ville med andre ord øke, da elevene som deltok, kjente til begrepene. De visste også at de kunne trekke seg fra spørreundersøkelsen uten videre.

Hvert spørsmål ble kodet med egne koder og registrert med en verdi i et SPSS-skjemaet og fikk en datafil, en sav-fil. Når dataene ligger i en datafil, har man muligheten for å «kikke forskeren i kortene». Ved mating av rådataene inn i SPSS, var jeg ekstra påpasselig på å være nøye. Det kunne allikevel ligge inntastingsfeil som kan være feilkilde.

Før jeg lot elevene ta undersøkelsen, testet jeg påstandene og spørreskjemaet på en 21-åring og lot også veileder lese over. Det for å forsikre meg om at ordlyden på påstandene var forståelig. Jeg endret noen av formuleringene etter gjennomlesning for å øke påliteligheten og forsikret meg om at skjemaet var forståelig. Det kunne også være at spørsmålene ikke var tydelige nok eller om svarene som ble gitt var inkommensurable, det

vil si ikke målbare. Det kunne også være «uønskede lærings-, tilvennings- eller forventningseffekter» (Teigen, 2004) som var i spill. Det kunne også være elever som svarte, som viste manglende interesse for å svare, eller følte en forpliktelse på å svare riktig eller på den måten de trodde jeg ville at de skulle svare. Her kan det også ligge en feilkilde i reliabilitet.

#### 4.7 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ metode er i den hermeneutiske forskningstradisjon hvor tolkning er sentralt og gir en kvalitativ tilnærming hvor «intervjueren er selv forskningsinstrumentet» (Kvale, 2021, s. 195).

Jeg som forsker ønsket mer dybdekunnskap om elevenes opplevelse av klasseromstiltakene og hvordan de opplevde dem. Det ble derfor gjort kryptert lydopptak som kunne gi mulighet for direkte sitater og det kan være med på å styrke pålitelighet (Tjora, 2021, s. 281) ved å være nøye på å få tak i hva informantene sier. Det er flere etiske aspekt og problemstillinger ved valg av intervju og metoden er på ingen måte etisk nøytral (Kvale, 2021, s. 344). Tematiseringen ble derfor selvregulert læring og informert samtykke var innhentet. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste hadde gitt tillatelse. Etiske vurderinger tilsa at informantene ble anonymisert fordi det kunne komme personopplysninger. Intervjuet dreiet seg om hva, hvorfor og hvordan man kan drive selvregulert læring (Kvale, 2021) og deres opplevelse og erfaring.

Gjennom bruk av en fenomenologisk tilnærming får man muligheten til å få kunnskap og innsikt i «... hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden» (Kvale, 2021, s. 33). Informantene ble trukket ut ved loddtrekning for å kunne få et reelt utvalg. Gjennom metodevalget mitt forsøkte jeg å betrakte informantenes virkelighetsforståelse gjennom å spørre dem om deres erfaringer og opplevelser. Det kunne være noen med lærevesker i gruppen, derfor var det viktig med kryptert lydopptak som ble gjort på Nettskjema og transkribert kort tid etterpå. Jeg hadde også en egen lydopptaker for å forsikre meg at det ikke skulle inntreffe noen tekniske problemer. I møte med min forforståelse fikk jeg ny informasjon. Ny informasjon er «... en forskjell som utgjør en forskjell» og som vil kunne skape nye idéer (Ulleberg, 2014). De nye idéene ville kunne skape ny kunnskap og forståelse som del av hermeneutisk metode. Transkripsjonen ble kodetestet. Ved analysen og drøfting måtte jeg hente inn mer teori for å kunne forklare funnene slik at forskningen skjedde i en hermeneutisk sirkel på bakgrunn av forforståelsen, fram og tilbake.

Slik jeg ser det så har forskningen først foregått gjennom en logisk deduksjon via spørreskjema, for deretter i en sirkulær prosess gjennom induksjon, for å få mer kunnskap og så forsøke å forklare funnene ved å bruke teori. Med andre ord et forsøk på abduktiv tilnærming (Kvale, 2021, s. 224-225) selv om det i betydningen av en abduktiv tilnærming skal være i et fagfellesskap med flere.

#### 4.7.1 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Semistruktureringen av spørsmålene ville kunne åpne opp for å få tak i elevenes opplevelse og la dem snakke fritt. Utfordringen er om det egentlig er målbart å få tak i elevenes opplevelse av hva som skjedde i klasserommet gjennom hvordan jeg spør i intervjuet i kraft av at det er jeg som spør. Underveis i fokusgruppeintervjuet vil det kunne foregå en sammensmeltning av erfaringer som lignet mine, og en derigjennom en forhåndsoppfatning hos meg som forsker. Evnen til å klare å opprettholde distansen, noe som i utgangspunktet er umulig, vil dermed kunne være en feilkilde og redusere påliteligheten eller reliabiliteten i svarene. Jeg gjorde det andre intervjuet måneden etterpå, og jeg registrerte å få noe flere utdypende svar. Dermed kan det være at påliteligheten kanskje økte noe. Med et så lite utvalg på 5 informanter, kan det også ligge en fare for svak validitet. Det som dermed kan være en styrke er at det kan være informanter i utvalget med personlige erfaringer i sin selvregulerte læring i møte med mulige lærevansker.

Det første fokusgruppeintervjuet skjedde i mars i 2023. Det andre fokusintervjuet skjedde i begynnelsen av mai 2023, nesten en måned senere.

I forkant hadde jeg «silt» bort dem som ikke hadde samtykket for intervju. Dette for å kunne få et reelt kriteriebestemt utvalg, og for å få med dem som hadde personlige erfaringer med selvregulert læring. Det ble trukket 5 informanter fra 11 mulige informanter som hadde samtykket til intervju.

Intervjuet hadde som formål å få kunnskap om elevenes opplevelse. Jeg hadde en subjektiv rolle, det vil *si hvor «forskeren inntar en subjektiv rolle i en jevnbyrdig relasjon til forskningsdeltakeren» (Kvarv & Kvarv, 2021, s. 235)*. I løpet av intervjuet gjorde jeg fortolkninger ut fra min forforståelse underveis, derfor ble det viktig å komme inn i hermeneutiske sirkelen igjen og igjen. Fordi jeg ikke var så dreven intervjuer, ble det ikke slik at det kun ble en *«fortolkningsmåte igjen»* slik det ideelt sett skal kunne foregå ifølge i et *«selvkorrigerende intervju» (Kvale, 2021, s. 221)*.

Jeg startet første intervju med noen innledningsspørsmål, så en brainstorming. Det for å trygge informantene og skape god stemning. I begynnelsen fikk deltakerne fortelle spontant hva de tenkte om det var mulig med selvregulert læring i skolehverdagen. Jeg ønsket at de skulle få fram det de opplevde. Helt i begynnelsen spurte jeg slik i det første intervjuet:

#### **«Hvis du tenker sånn i skolehverdagen, er det mulig med selvregulert læring?»**

I andre intervjugruppen gikk jeg mer rett på og de inspirerte hverandre til å komme med sine synspunkter. De var begge veldig trygge på hverandre. Rett etter at begge intervjuene var ferdig, satte jeg meg umiddelbart ned med transkriberinger. Da jeg ikke brukte datadrevet koding, måtte jeg gjøre alt tekstarbeidet manuelt på min egen Mac. Jeg nærleste transkripsjonsdokumentet i flere omganger, og hadde ekstra fokus på hva som ble sagt i intervjuet (Tjora, 2021, s. 224) og hvilke ord de brukte. Jeg hadde lyst til å kategorisere, men leste meg opp. Koding kan utgjøre slik Kvale og Brinkmann skriver en forsterkning av kunnskap som gir mindre validitet at flere meninger kommer fram, ved at det kan *«... forsterke en representasjonalistisk epistemologi som reduserer polyfon mening»*



(Kvale, 2021, s. 227). Det er da spesielt hvis man tenker for og imot når man skal begynne kodingen. Jeg forsøkte først å ta utgangspunkt i induktiv-dreven forskning og lot meg inspirere av Richard Swedbergs forslag til regler for teoretisering som jeg fant i boka til Tjora. Forslagene var:

«1) Observer og velg noe interessant, 2) navngi og formuler et sentralt konsept 3) Utvikle teorien 4) kompletter den tentative teorien med tilhørende forklaringer» (Tjora, 2021, s. 248).

Jeg gikk delvis bort fra punkt 2 foreløpig og punkt 3 da jeg opplevde at jeg selv ikke var dreven nok i prosessen. Jeg var også usikker på om jeg skulle kunne klare å lage en teori. Derfor valgte jeg heller å la meg inspirere av SDI-modellen hvor jeg vektla «... induksjon i koding og kodegruppering og abduksjon i konsept- og teoriutvikling» for å få mer empiridrevet design i analysen. Her var det ikke sikkert at jeg ville kunne lage noe konsept til slutt, eller klare å utvikle noen teori. Men jeg valgte SDI-modellen som er en stegvis deduktiv induktiv modell med «*empiri-analytisk kodegruppering som en regel nummer 1, kodegruppering som regel 2 og konsept- og teoriutvikling som regel nummer 3*» (Tjora, 2021, s. 247-248). Jeg forsøkte meg på den varianten selv om utvalget mitt ikke var stort nok.

I andre intervju ble grunnlagstreningen først snakket om helt mot slutten. Underveis i både det første intervjuet og andre intervjuet forsøkte jeg å få til en «*eksplorerende empirisk undersøkelse*» (Tjora, 2021, s. 244) for å få mer kunnskap om opplevelsene til elevene med ulike lærevansker. Det kunne også åpne muligheten for utvikling av mulige konsepter (Tjora, 2021, s. 244). Jeg leste i boka til Tjora at formålet med SDI-modellen er generalisering (Tjora, 2021, s. 20). Det tenkte jeg ble for stort. Det induktive premisset var heller basert på min nysgjerrighet. Fokuset mitt var å finne kunnskap om fenomenet om grunnlagstreningen hjalp elevene med lærevansker og så ønsket jeg å forklare etterpå.

Jeg så at noe av det viktigste i kodetesten var, å finne ut om hva informantene sa, og ikke bare hva de snakket om. Kodetesten kunne gi meg «*empirisk-analytiske referansepunkter*» for å «... kunne bidra til mer trygghet i et induktivt forskningsarbeid» i analysen av intervjuet. Det kunne også ligge noe som kunne gi noe i retning av «*generaliserbar kunnskap*» (Tjora, 2021, s. 224-226). Da jeg transkriberte intervjuene, kjente jeg på en «*teoretisk sensitivitet*» som Tjora kaller det (Tjora, 2021, s. 228) som kanskje kunne vise seg å være relevant senere. Jeg valgte å være så åpen som mulig ved det systematiske kodearbeidet, og var klar over min forutforståelse. Den forutforståelsen er også en del av hermeneutisk tilnærming til fortolkning underveis i intervjuet. I tillegg var det jeg som intervjuet. Derfor ville fullstendig nøytralitet ikke kunne eksistere i en fortolkende tradisjon som denne kvalitative forskningen er (Tjora, 2021, s. 279). Jeg ble underveis nysgjerrig på om jeg hadde oppdaget noe interessant i at de ikke nevnte kollokviegruppene i noen positive ordvalg som om det var blitt noe «*usosialt i det sosiale*» (Tjora, 2021, s. 229). Det gjorde meg enda mer nysgjerrig.

Koding var derfor det første steget som jeg gjorde i en tilnærming av SDI-metoden som er en induktiv metode. Da jeg ikke hadde noen spesielle mål for øyet for transkripsjonen annet enn at jeg var interessert i meningsanalyse og hva som informantene sa (Kvale, 2021, s. 209), tok jeg ikke med sukk, eller intonasjonspauser fordi jeg ikke hadde planlagt noen

forskning på transkripsjonen som et intersubjektivt forskningsprosjekt (Kvale, 2021, s. 211). Derfor valgte jeg å transkribere selv, selv om jeg ikke la vekt på det språklige (Kvale, 2021, s. 207). I transkriberingen erfarte jeg hvordan jeg i første intervju var mer lyttende, og at jeg i det andre intervjuet var mer bundet av spørsmålenes struktur. I tillegg husket jeg hva som skjedde med meg, både kroppslig og følelsesmessig, og oppdaget underveis elevenes tydelige synspunkter. Ulempen her at jeg kunne bli litt forutinntatt underveis, og ikke lytte godt nok til det de sa. Etske spørsmål dukket opp i meg underveis. Jeg kunne heldigvis lytte til intervjuet i flere omganger. Jeg bare skrev «Eh» når informanten sa det, slik det var, som å vise at det var en tenkepause. Både kjønn og identitet ble allerede skjult på transkripsjonsstadiet på grunn av etiske hensyn da det er viktig å «...beskytte konfidensialiteten» (Kvale, 2021, s. 213).

Jeg gjorde bruk av et analysedokument 1 som var transkripsjon (Tjora, 2021, s. 219) og opprettet en generell liste med koder, men forstod etter hvert at det var mer egnet til datagenerert tilnærming fordi det ble veldig mange, da jeg grupperte dem til slutt for første intervju, men gikk bort fra den variabeltenkningen (Tjora, 2021, s. 220).

Det er da spesielt hvis man er veldig opptatt av for og imot når man skal begynne kodingen. Begrensningene og faren ved denne intervjuforskningen er også at jeg kan kunne tillegge meningene som kommer fra elevenes livsverden inn i mine egne kategorier når jeg skulle begynne å kode. Jeg tok derfor heller utgangspunkt i teksten og brukte kodetesten og kom fram til færre koder.

For min egen forskning var det å få kunnskap om elevenes opplevelse som hadde ulike læreversker som var det viktigste. I utarbeidelsen av semistrukturert intervju, hadde jeg utarbeidet spørreguiden etter hva, hvorfor og så hvordan (Kvale, 2021, s. 217) for å få en struktur med fokus på elevene med læreversker sin opplevelse. Etter transkripsjon, laget jeg derfor et to-delt skjema med kodegrupper på venstre side og intervju-transkripsjonen på høyre side. Jeg kodegrupperte først som forklart over, men gikk bort fra variabeltenkningen.

Derfor valgte jeg **kodetesten**. Kodene skrev jeg inn i et to-koloneskjema med overskriftene; Koding – Intervju (Tjora, 2021, s. 223). Kodetesten inviterte meg til å spørre mens jeg leste utsagnet, om jeg kunne laget koden før kodingen, og fikk jeg svaret, «Ja», så måtte jeg lage en annen kode. Jeg tok utsagn for utsagn og begynte med informant A først, deretter B og C, deretter D og E. Da jeg satte opp empiri-nær kode, forsøkte jeg å holde fast ved en så tilnærmet «*ren induktiv strategi*». Det åpnet seg en opplevelse av noe trygt underveis, og utviklet seg etterhvert til en form for «*empirisk-analytiske referansepunkter*» (Tjora, 2021, s. 226).

Jeg måtte passe meg for «*magefølelsen*» min og det å la meg styre av de universelle teoriene jeg hadde brukt tidligere, men som ikke gav noen tydelige svar fra de med læreversker. Hvis jeg skulle la meg styre av teoriene, da ville jeg kommet til å fortolke slik at det ville bli «*a priori*», det vil si «... å presse data inn i teorier eller kategorier» (Tjora, 2021, s. 218). Derfor tilstrebet jeg meg på å bruke samme ord og fraser som informantene brukte, og brukte kodetesten for hvert utsagn som informantene kom med. Jeg tok for meg utsagn for utsagn og valgte å anonymisere informantene som informant A, B, C, D og E.

#### 4.8 Utvalg 1 (Bekvemmelighetsutvalg)

Utvalg 1 var et bekvemmelighetsutvalg fordi de var lett tilgjengelige. Begrensningen ved utvalg 1, var at det ikke ville være representativt og heller ikke for «*alle ungdommer*» (Frønes, 2021, s. 188). Utvalget på 47 var også altfor lite. Konsensus var at de hørte til utvalget som da er å anse som et bekvemmelighetsutvalg. Kort tid etter at intervensjonen var over, ble elevenes personlige læringserfaringer, opplevelser og opplevelse av mestring spurt etter. Utvalg 1 var også «*førstehåndskilde*» og også en «*primærkilde*» nærmest i tid og rom (Kjeldstadli, 1999, s. 177) som et redskap til informasjonssøking og for å få oversikt over elevenes opplevelse. Informasjonen fra utvalg 1 ville derfor være mulig supplement for å få mer kunnskap.

#### 4.9 Utvalg 2 (Kriteriebasert utvalg som ble intervjuet)

Utvalg 2 var kriteriebasert utvalg på 5 elever som kan ha personlige læringserfaringer som hadde betydning for mer kunnskap til forskningsoppgaven. De ble trukket ut ved loddtrekning for å kunne få en reell gruppe ut fra dem som har samtykket til å være med. Disse 5 elevene deltok i et fokusgruppeintervju. Utvalg 2 var dermed ikke tilfeldig, men kriteriebasert da det også måtte være elever som hadde deltatt i grunnlagstreningen, samtykket til intervju og kanskje hadde personlige erfaringer med utfordringer eller mulige vansker. For å få muligheten til å kunne belyse fenomenet, var det viktig å finne fram til kilder som ville kunne være «*i allfall representative*» så langt det var mulig (Kjeldstadli, 1999, s. 12). Elevene som var i utvalg 2 hadde opplevd grunnlagstreningen og ble derfor også en «*primærkilde*», selv om det ikke var nærmest i tid og rom (Kjeldstadli, 1999, s. 177). Det fungerte også som et redskap til informasjonshenting, få enda mer oversikt over deres opplevelse og kunne være en mulighet for å kunne gi en større forståelsesramme.

Slik jeg har forstått det så har forskningen først foregått gjennom en logisk deduksjon, for deretter i en sirkulær prosess gjennom induksjon iblant annet kodetestingen, for så å finne om det var noe felles å finne og så tilbake igjen. Primærdataene fra spørreundersøkelsen ble matet inn i SPSS. Funnene ble bearbeidet for å kunne danne et grunnlag for fokusgruppeintervjuet. Fokusintervjuet gikk nærmere inn på hvordan elevene med personlige erfaringer med selvregulert læring opplevde klasseromstiltakene (grunnlagstreningen).

## 5.0 Data

Her sammenfatter jeg dataene fra spørreundersøkelsen, intervju og ukeloggen.

### 5.1 Sammenfatning fra spørreundersøkelsen

Det var 47 som svarte på undersøkelsen. Resultatene viste at hele 66,7% av guttene og 51,7% av jentene følte seg veldig ofte ivaretatt av lærer. Det vil si det var et positivt funn. Resultatene på bruken av skriveramme sa guttene seg positive til, og da veldig ofte eller alltid. Jentene derimot viste mer skepsis til bruk av skriveramme, ved at de sa at 37,1% sjelden eller aldri gav dem skrivekompetanse i faget psykologi. Denne forskjellen var den eneste mellom jenter og gutter som var statistisk signifikant. Guttene var positive til skriveramme som en hjelp å bruke fagspråk, derimot var jentene helt opp mot 45,7% kritiske til om det var en hjelp.

Et interessant funn er forskjellen på jentenes og guttenes opplevelse av pusteankerøvelsen og om den lindret angstfølelse. Jentene var mest positive.

Funnene viser at 2 av 3 med lese- og skrivevansker og 11 av 13 med konsentrasjonsvansker gjesper. På spørsmål om grunnlagstreningen gav dem mer faglig utbytte, gav ikke noe svar. De hadde heller ikke fått igjen arbeid da spørreskjemaet ble fylt ut. Interessant er det at de få som svarte ja, er de som har lærevansker. Videre viste en krysstabell at de som likte å arbeide med GREP (grunnlagstreningen) sa de hadde faglig utbytte. De som svarte nei på GREP, svarte også nei på faglig utbytte. Denne sammenhengen var, naturlig nok, svært klar.

### 5.2 Sammenfatning intervjuet

Fokusintervjuet var ment å fram synspunkter og meninger som de hadde. Videre håpet jeg på at de stimulerte hverandre til å komme fram med ulike synspunkter. Her sammenfatter jeg hovedfunn fra intervjuet.

#### 5.2.1 Hva er selvregulert læring?

Det å lære er en jobb, og jobben må vi gjøre selv, og det er **viktig å ta pauser** og ha **struktur i sin egen læring** og **kjenne på det selv** sier informantene.

Informant C sier at selvregulert læring er å ta ansvar for sin egen læring

*«Jeg vil si at det er å ta ansvar for sin egen læring»*

og eksemplifiserer det videre med:

«... Bruke litt forskjellige kilder. Fordi det finnes sikkert flere forklaringer av begreper. Ved å bruke flere forskjellige kilder så kan man kan koble de sammen, sitt eget svar da, sin egen forklaring på hva begrepet betyr. Så skal man prøve å drøfte en problemstilling»

Informant A sier at vi må tilrettelegge for oss selv og ta tak i det på egen hånd:

«... at vi har jo forskjellige behov og noen ganger må vi tilrettelegge for oss selv, og det er jo ikke alltid at noen andre kan se de behovene vi har, så vi må ta tak i det på egen hånd. Og dermed liksom bestemme selv hvordan man lærer best eller hvordan man vil gå fram».

Elev D sier at selvregulert læring er å ta pauser:

«Eeh, jeg er ikke helt sikker på hva det er. Men slik jeg har forstått det så tenker jeg at det er sånn at man, for eksempel tar pauser, for å lære bedre, eller for å få motivasjon, sånn som vi har lært i faget, at vi tar sånn 25 minutter med arbeid og så 5 minutter med pause, eller at man eh, tar seg eh en lur, fordi det er når man sover at man fanger kunnskapen, så jeg tenker selvregulert læring er at, du tenker på hvordan du kan lære best på en måte. Hvordan du kan lære på en god måte, og finne ulike metoder for å lære på en god måte.»

### 5.2.2 Er det mulig med selvregulert læring?

På spørsmålet om det er mulig med selvregulert læring svarer informantene at noen **trenger mer pause enn andre**, at **læreren må gi utfyllende vurdering**, viktig å **være oppmerksom på hvordan kroppen fungerer**, og at **du er hovedpersonen i din egen læring**.

informant A at vi noen ganger må man ta initiativ på egen hånd:

«Det er vel alltid mulig å ta initiativ til å gjøre noe uten om det du får beskjed om fra læreren - eller finne andre metoder å finne informasjon på, for eksempel høre på podcast eller se på videoer eller finne andre bøker som er relevant, kanskje»

Elev C sier at selvregulert læring er mulig når en tenker på det som er ekstra vanskelig og jobber mer med det og at læreren gir utfyllende vurdering:

«... at jeg selv synes er ekstra vanskelig, og så legger jeg ekstra fokus på det...»

*«... at læreren sier mer spesifikt hva du gjør bra, og hva du kan gjøre bedre til neste gang. Og så kan ta det, at du bruker det til neste vurdering».*

### 5.2.3 Hvilke erfaringer har elevene?

Informantenes erfaring er at det er **noen elever som trenger mer pause enn andre, planlegging er viktig**, at det gir **mestringsfølelse, felles introduksjon er viktig** for selvregulert læring, stressete **lærere påvirker den selvregulerte læringen negativt** og **de tror at lærerne ikke vet at læringspauser er viktig og at de trenger mer kunnskap** om det.

Fire av fem informanter sier at stressete lærere påvirker den selvregulerte læringen negativt. For en informant er det tydelig at stressete lærere påvirker den selvregulerte læringen særdeles negativt. Elev E sier at når lærerne er sure og stresset klarer ikke informanten å konsentrere seg på samme måte som hjemme:

*«... uten noen god selvregulert læring, så kommer det til å kræsje»*

Tre av fem av informantene intervjugruppen sa at det var bra med felles introduksjon på tid for å få utbytte av undervisningen fordi man visste at alle hadde fått felles informasjon for videre læring.

## 5.3 Sammenfatning Ukelogg (faglærer)

Skoleåret begynte med helt nye kompetansemål og uten lærebok. Det var stress. Hver morgen startet jeg med pusteankerøvelsen før jeg dro til jobb. Jeg brukte baklengs planlegging opp mot kompetansemålene. Jeg spurte digitalt på Teams (for å nå flest mulig på kortest mulig tid) om det var noen kolleger som ville være med i forskningen. Det ble ingen med. Jeg **var** utydelig i begynnelsen. Jeg fortalte elevene at jeg delte opp min egen tid som student i 25 minutters arbeid, så 5 minutters læringspause (Cirillo, 2018). Elevene ble nysgjerrig. De ville også prøve. Vi skapte veien sammen. I loggen skriver jeg at **jeg er i ferd med å oppleve å skape noe godt sammen med elevene**, et *«... godt og lærings- og utviklingsmiljø, der det er plass for den enkelte i fellesskapet, plass til å utvikle empati og tid til fordypning»* (Jensen, 2014, s. 26). Aktiv lytting og tydelig kommunikasjon ble jeg meget bevisst på disse 10 første minuttene av undervisningen.

## 5.4 Reliabilitet

Reliabiliteten i intervjuet, det vil si om jeg får fram opplevelsen av klasseromstiltakene (grunnlagstreningen), kan være noe redusert, fordi jeg ikke spør direkte i første runde i intervjuet. Jeg var forsiktig med å spørre fordi det kunne være en mulighet for å svare slik de trodde intervjuer ville de skulle svare. Informantene nevnte ikke noe om skriveramme i første intervjurunde, men derimot i andre runde ble det kommentert. Den første gruppen fremhevet veiledningene som ble gjort i timene. Informantene hadde også erfart at klassen var inkluderende og gode med hverandre. Klasseromstiltakene dreide seg hele tiden rundt selvregulert læring, og den frivillige pausen kom opp som tema. Jeg fikk fram i intervjuet hva de oppfattet hva selvregulert læring er, hvorfor og hvordan. Det fremgikk ikke noe om pausene kunne lindre angstfølelsen.

## 5.5 Validiteten

Funnene fra fokusintervjuet gjenspeilet tre deltakers synspunkter. På grunn av sykdom manglet to intervjupersoner. De ble intervjuet en måned senere. Det kan ha gitt mer troverdige resultater da informasjon hadde likhetstrekk med første intervju. Begge intervjuene påpekte at lærernes stress påvirker elevens selvregulerte læring negativt. Så her kan det tyde på at det har innholds-validitet når det gjelder deres opplevelse. Det var en informant som oppgav lærers stress som årsak til økende fravær fra skolen.

## 6.0 Drøfting og analyse

Problemstillingen var hvordan elevene opplevde grunnlagstreningen. Alt skjedde i relasjon til noe. Elevenes stemmer måtte bli hørt. Jeg beveget meg over i et tverrvitenskapelig teoretisk ståsted som kan skape en del utfordringer når jeg nå skal drøfte. Det er slik at språk og bevissthet henger tett sammen. Kunnskapsinnhenting om elevenes opplevelse var formålet. Når jeg nå skal drøfte så velger jeg å starte med å være ekstra kritisk til funnene i analysen og drøftingen.

### 6.1 Forforståelse

Forforståelsen hos lærer var at lærers stress ville kunne påvirke elevene. Funnene må derfor vurderes opp mot forskers selvrefleksivitet. Som forsker har jeg måttet ta flere skritt tilbake i flere omganger for å se på fenomenet uhildet. I posisjoneringen i forskningen (Kjeldstadli, 1999, s. 179) kan det ligge en feilkilde fordi man kan ha en tilbøyelighet i en forskerrolle til å la seg påvirke av dem man spør (Kvale, 2021, s. 108) i blant annet i intervju.

Tilleggsdataene (ukeloggen) gav interessant informasjon om hvor konsentrert elevene arbeidet med å bli ferdig med veggavis-oppgave på kort tid da de brukte Pomodoro-teknikken. Her kan det være at elevene påvirket hverandre på grunn av forholdet de hadde til hverandre, eller at de opplevde det som meningsfylt å arbeide under tidspress mot et felles mål. Det kan også hende at de ble påvirket av hverandre og det skapte mer tankevirksomhet fordi de hadde ulike roller i situasjonen (Hoel, 2015), og når vi «er i relasjon» så lærer vi (Ulleberg, 2014, s. 45). Det at elevene var aktive i diskusjoner kan være med på å tilrettelegge for «tenking og læring» (Hoel, 2015). Det kan også hende at de hadde indre-styrt motivasjon for oppgaven og viste et eget driv etter kompetanse som er i tråd med Deci & Ryans «indre-styrt motivasjon». Det vil si at deltakelsen i selve arbeidet er både for læring og trivsel og at man i tillegg har fått satt sine egne læringsmål (Deci & Ryan, 2000, s. 237-238).

En annen viktig informasjon fra eksempelvis ukeloggen var at alle elevene satt på plass i klasserommet i god tid til 1. time disse 8 ukene mens prosjektet pågikk. Det kan være at de oppfattet disse første 10 minuttene i begynnelsen ekstra meningsfulle da intervensjonen pågikk, og gjorde dem ekstra faglig forberedt fordi det var tydelig struktur. Etter intervensjonen var elevene fortsatt presise til timen, men de satt ikke alltid klare med pc og bok da introduksjonene begynte.



## 6.2 Drøfting av funn

Hvordan kan man stole på funnene i den kvantitative undersøkelsen og det kvalitative intervjuet? I den kvantitative undersøkelsen var det et forholdsvis lite utvalg. Dataene var gjensidig utelukkende for kategorien jenter og gutter. Svaralternativene var ikke uttømmende i spørsmålet om lærevansker, og dermed kan det være en svakhet ved undersøkelsen. Det kan være at respondentene har gitt svar på noe som ikke helt stemmer med virkeligheten. Med utgangspunkt i problemstillingen om hvordan de opplevde klasseromstiltakene ble det forsøkt å få noen svar i den deskriptive statistikken. Hvordan de opplevde klasseromstiltakene er forsøkt målt. På grunn av tidspress så kan det være at det ligger mer informasjon i dataene enn det jeg har klart å hente ut. Som forsker skulle jeg også ha brukt digitalt nettskjema for å få inn dataene i den kvantitative undersøkelsen raskere, og hatt raskere tilgang til SPSS. Å lage et spørreskjema fra bunnen av har også vært en bratt læringskurve. Intervensjon over 8 uker vil også kunne anses å være for kort tid til å finne noe troverdig svar. Uansett fikk jeg som forsker et øyeblikksbilde av elevenes opplevelse etter de 8 ukene. Det var interessant som utgangspunkt. Underveis i forskningsprosessen oppdaget jeg som forsker et dekkende begrep **selvregulert læring** og oppgaven fikk det som dreiningspunkt. Elevene brukte også i begynnelsen av prosjektet, begrepet pusteankerøvelse, men læringspause ble skapt som begrep sammen med elevene. I det følgende tar jeg for meg de viktigste funnene fra spørreskjemaet og fra intervjuet. Forskningsobjektet er de elevene som deltar, og noen av dem kan ha lærevansker eller andre utfordringer, og det er dem jeg som forsker primært ønsket å tilrettelegge for. Når jeg begir meg ut på drøfting så ser jeg derfor på analysen opp mot oppgavens problemstilling og dreiningspunkt som er selvregulert læring.

## 6.3 De første 10 minuttene og selvregulert læring (spørreundersøkelse)

Hovedintensjonen for forskningen var å få kunnskap om hvordan alle elevene som deltok, opplevde klasseromstiltakene og tilretteleggingen. Hypotesene var som følger:

**H<sub>0</sub>: Klasseromstiltakene opplevdes ikke hensiktsmessige for deltakerne**

**H<sub>1</sub>: Klasseromstiltakene opplevdes hensiktsmessige for deltakerne**

**H<sub>0</sub>: Mindfulnessbasert tilnærming i de første 10 minuttene i undervisningen har ikke noe for seg for elevenes faglige forberedelser og tilhørighet**

**H<sub>1</sub>: Mindfulnessbasert tilnærming i de første 10 minuttene i undervisningen har noe for seg for elevenes faglige forberedelser og tilhørighet**

Fordi jeg som forsker hadde muligheten til å sammenligne gjennomsnitt på to utvalg, og fordi det var noe kvalitativt jeg var ute etter, så valgte jeg t-test to uavhengige utvalg – på kjønn og på ulike lærevansker. Jeg satte et konfidensintervall på 95% og signifikanttestet. Resultatet viste at det var kun en opplevelse av tiltak, som viste seg signifikant. Det vil si mindre enn 5%. Det var tiltaket «de 10 første minuttene» hvor de følte seg ivaretatt av lærer. Nøkternt forklart kan det synes som om at mindfulnessbasert tilnærming de første 10 minuttene i undervisningen kunne ha noe for seg for dem med lærevansker, men det er beheftet med en del usikkerhet. Når jeg så på kjønn så var guttene mer positive enn jentene til bruk av skriveramme. Her var forskjellen mellom jenter og gutter statistisk signifikant. Jeg kan ikke si med sikkerhet ut fra funnene at mindfulnessbasert tilnærming i de første 10 minuttene hadde noe for seg eller ikke.

Det ble også gjort en enkel form for kvantitativ analyse og ut fra frekvensfordelinger ses følgende verdier for elever med lærevansker:

Tabell 3 Elever med vansker positive funn

<b>De første 10 minuttene var hensiktsmessige for meg</b>	<b>Ofte/ veldig ofte/ alltid</b>	<b>Noen ganger</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Aldri</b>
<b>Konsentrasjonsvanske</b>	10	0	1	1
<b>Lese-skrivevanske</b>	2	0	1	0
<b>Ingen vanske</b>	19	4	3	2

Tabell 3 viser at elever med lærevansker opplevde de første 10 minuttene hensiktsmessige.

Når man ser på funnene, er det 10 elever med konsentrasjonsvansker som opplevde det hensiktsmessig «ofte, veldig ofte eller alltid». Av elevene med lese- og skrivevansker er det 2 som opplevde det hensiktsmessig «ofte- veldig ofte eller alltid». Hvis man ser prosentvis på andel av den gruppen, blir det 84,7 %. Man kan ikke si noe med sikkerhet at elevene som følte seg ivaretatt, oppfattet noe nytte i faglige forberedelser etter 8 uker.

Når det er tydelig at ivaretagelsen oppfattes som viktig, kan det være interessant å se nærmere på om det er noen sammenheng mellom relasjonskompetansene til lærer i kontekst. Intervjuet foretas 6 måneder etter og klasseromstiltakene fortsatte, i ett skolefag. I intervjuet snakker informantene om alle skolefag. Dermed kan intervjuet inneholde mindre pålitelige funn i forhold til problemstillingen.

## 6.4 De første 10 minuttene og selvregulert læring (intervju)

Da jeg som forsker planla ordlyden i det semistrukturerte intervjuet, var følgende spørsmål viktige holdepunkter, «*Hva vet vi*» og «*hvordan kan vi sammen skape kunnskap i dialogen*» (Kvale, 2021, s. 55). Det var det som styrte forberedelsen av intervjuguiden som var delt inn i **opplevelse** og **erfaring**. Mitt engasjement og min nære posisjonering i prosjektet kan ha påvirket forskningen. Som forsker kan man ikke tillate seg å spørre elevene direkte hvordan de opplevde de ulike klasseromstiltakene fordi man må være oppmerksom på bias. Fallgruven som forsker kan falle i, er at man ønsker å finne noe og fordi «... *at forskeren i for stor grad lar seg påvirke av synspunkter og verdier i det miljøet som studeres (biased view-point effect)*» (Ringdal, 2018, s. 127), må man være nøye med hvordan spør. I transkriberingen ble det lyttet til intervjuet i flere omganger. Det kom fram flere nyanser i meningene. Det at intervjuet ble gjort nesten flere måneder etter at intervensjonen var over, og i to omganger kan kanskje kunne anses som en fordel på en måte fordi det kom opp andre og flere synspunkter. I intervjuet kom det ikke fram opplysninger om at informantene hadde læreversker eller utfordringer. Intervjuer spurte heller ikke om det av etiske hensyn. Ved intervjutidspunkt hadde elevene gjort seg flere personlige læringserfaringer fordi lærer fortsatte med grunnlagstreningen gjennom hele året. To av informantene hadde også fått erfare og oppleve 5 timers skriftlig prøveeksamen (heldagsprøve) under tidspress. Kvalitativ forskning er med andre ord problematisk fordi man må spørre seg om man måler det man måler og om funnene er gyldige.

### **Hva sier informantene om felles introduksjon disse 10 minuttene?**

Informant B uttalte følgende om de 10 første minuttene:

*«Felles 10 minutters introduksjon er et godt virkemiddel for at elevene skal kunne følge med».*

Fordi synspunktet kommer fra en informant som har en personlig erfaring med en mulig læreverske, vil det kunne være viktig tilleggsinformasjon som kan gjøre forskjell i kunnskapstilegnelsen. Det kan synes som om at disse minuttene ble oppfattet som et **godt virkemiddel for å kunne følge med** selv om informanten her snakker i flertall. Her kan man ikke være sikker, men kanskje kan opplevelsen være at felles introduksjon kan være et godt virkemiddel, eller at informanten har erfart det selv. Selve opplevelsen informanten hadde og erfaringen som informanten har gjort, kan muligens kunne forklares med at eleven både opplevde seg ivaretatt og at det skapte trygghet. Mulig kan det kunne forklares med Piagets teori om adaptasjonsprosessen. I disse minuttene vil man ha muligheten til å lære fra omgivelsene ved aktivt å assimilere eksisterende forkunnskaper i sine egne kognitive skjemaer som igjen kunne tilføre ny kunnskap gjennom akkomodasjon. I tillegg kan noen mene at det kan forklares med at man opplevde interaksjonen i disse minuttene som i et symmetrisk forhold, det vil si at man følte fellesskapet gjennom samme «... *atferd, følelse eller mening*» (Ulleberg, 2014, s. 39). SMTTE-strukturen vil også kunne invitere til en dialogbasert- og mindfulnessbasert tilnærming med fokus på tydelighet og med mye visuell støtte og innenfor avgrenset tidsspenn. Gjennom bruk av SMTTE-strukturen kan det

være at informanten selv hadde lært seg å lete etter tegn på mestring. Det at det er forutsigbart og tydelig er i tråd med rådene fra Dysleksi Norge «... gjerne med hjelp av et planleggingsskjema med spørsmål fra læreren som leder eleven igang ...». Skriveramme har også en form for struktur på «...hvordan strukturere en tekst...» (Aas & Aas, 2021, s. 132). Her kan det virke som om at det er en som har nyttiggjort seg med denne strukturen og tydeligheten.

Det kan også tenkes at den dialogbaserte tilnærmingen var spesielt hensiktsmessig for jentene i klassen slik det blir påpekt i Lund i sin forskning (Lund et al., 2022). Flere av informantene i fokusgruppeintervjuet sa videre at introduksjonene **disse minuttene var viktig for felles forståelse**. Det er i tråd med Batesons definisjon på erkjennelse av informasjon som er «en forskjell som utgjør en forskjell» (Ulleberg, 2014, s. 43) eller som kan gi en ny idé. Det er også i tråd med Bredals beskrivelse i en interaksjon i en felles «livsverden» (Bredal, 2022, s. 26).

Elevene opplevde å bli godt ivaretatt av lærer og sier også at **faglige forberedelsene i fellesskap** var en del av selvregulert læring. I intervjuet kommer disse felles faglige forberedelsene fram, selv om det ikke kom fram som funn i den kvantitative undersøkelsen. Det at elevene opplevde fellesskap i de faglige forberedelsene kan muligens forklares at det var en «symmetrisk interaksjon» i diskusjonene, men derimot også som en komplementær interaksjon og komplementaritet hvor elevene «lytter jo mer det blir snakket» (Ulleberg, 2014, s. 39).

Et av tiltakene var frivillig pusteankerøvelse/læringspause. Der påpeker en informant at det er

«... viktig at lærerne legger inn noen pauser ...».

Her kan det være en viktig informasjon som kanskje kan forklares med at det er kanskje er **noen elever med lærevansker som trenger noen pauser**, og at man tør si i fra som kan være en styrke (Garrels, 2021). Det å tørre å si i fra, kan være en signaturstyrke.

Spurkeland som har forsket på relasjonskompetanser hevder at elevene må vite at lærerne vil eleven vel (Spurkeland, 2021, s. 310) og at det er viktig i «*det mentale og emosjonelle samspillet*». Madsen er kritisk til «*Livsmestring på timeplanen*» og at lærerne ikke har den tilstrekkelige kompetansen. Det virker ifølge Madsen som om det er elevene selv som skal mestre ting individuelt (Madsen, 2020, s. 8-144). I lys av dette kan det hende at informanten ønsker å mestre det individuelt, men at ikke lærerne legger inn læringspauser. Her kan det ligge viktig en idé videre til lærere om å lytte mer til innspill fra elevene. Noen kan kanskje mene at det også vil kunne ha betydning for elevenes mestringstro slik det omtales i «*mulighetsrommet*» som blir omtalt i masteroppgaven «*Hvordan opplever veiledere på Unginvest, AIB, å arbeide med styrkebasert tilnærming og hvordan kan dette ha betydning for elevenes mestringstro*» (Gaare, 2021). Kanskje det faktisk utspiller seg et mulighetsrom her, og at det kan være godt å tilby læringspause i læringen til elever med lærevansker. Dermed kan elevene muligens få økt mestringstro ved å bli lyttet til, og ha følelsen av å bli anerkjent.

Det at intervjuet ble gjort nesten 6 måneder etter at intervensjonen var over, og i to omganger kan kanskje kunne anses som en fordel på en måte fordi det kom opp flere og

andre synspunkter. Av etiske hensyn er det ikke skrevet om hva slags lærevansker eller utfordringer som informantene har. Det siste intervjuet ble gjort mot slutten av skoleåret og elevene hadde kanskje fått enda flere personlige læringserfaringer fordi lærer fortsatte med grunnlagstreningen gjennom hele året. Her ligger det nok en mulig feilkilde fordi man da får informasjon om andre ting enn det som ble gjort de 8 ukene selve intervensjonen pågikk. To av informantene hadde også fått erfare og oppleve 5 timers skriftlig prøveeksamen under tidspress og derigjennom opplevd autentiske mestringserfaringer. Disse autentiske mestringserfaringene er viktige for å få tro på egen mestring og mestringsforventning. På den andre siden kan informantene i det siste intervjuet muligens også fått selv opplevd å ha kontroll over tiden, som kanskje gav dem mer tro på kapasitet og egnet problemløsning (Lazarus & Folkman, 1984, s. 160-161). Slik jeg som forsker forstår det ut fra det informantene sier, vil det dermed kunne være en viktig medvirkende faktor å ha kunnskap om tilgjengelige ressurser i selvregulert læring. Kvalitativ forskning er med andre ord problematisk fordi man må spørre seg om man måler det man måler og om funnene er gyldige.

## 6.5 Læringspause og selvregulert læring (spørreskjema)

På påstanden om pusteankefølelse/læringspause lindrer angstfølelse så er det flere jenter som sier at den lindrer angstfølelse enn gutter. Her beskriver tallene at det er en forskjell på gutter og jenter. Når man ser på SPSS-dataene så ser man at det også må ha vært en inntastingsfeil fordi når tabellene vises så kommer ikke «veldig ofte» i utskriften av en eller annen grunn. Uansett er det interessant å se at det er muligens en forskjell på jentenes opplevelse av at «*pusteankefølelse/læringspause lindrer angstfølelse*», sammenlignet med guttenes opplevelse. En annen feilkilde kan også være at begrepet pusteankefølelse og læringspause brukes om hverandre. Derfor kan det derfor være lav begrepsvaliditet og innholds-validitet her.

Tabell 4 Pusteankefølelse lindrer angstfølelse

<b>Pusteankefølelse lindrer angstfølelse</b>	<b>Ofte/ veldig ofte/ alltid</b>	<b>Noen ganger</b>	<b>Sjelden</b>	<b>Aldri</b>
<b>Gutter</b>	6	2	2	2
<b>Jenter</b>	17	8	4	6

Det kan leses ut fra tabellen at det er flere jenter som sier at denne øvelsen lindrer angstfølelse. For å kunne vise om det var en tydelig forskjell her hos med dem med læreverser eller ikke og sammenlignet med pusteankefølelsen, kunne man her gått mer i dybden. Her er det med andre ord en svakhet.

## 6.6 Læringspause og selvregulert læring – er det mulig å få til? (intervju)

Når det gjelder begrepet læringspause, så må det for det første bemerkes at informantene brukte begrepet læringspause/pause om hverandre. Det var ingen som brukte verken begrepet «*angstfølelse*» eller pusteankefølelse som begrep. Informant B sier

*«... noen trenger mer pause enn andre for å kunne lære»*

Her kan det hende det ligger noe interessant som kanskje kan tyde på at denne «noen» kan være informanten selv og at man kanskje er blitt bevisst på at man selv trenger mer tid og pauser. Derfor kan det kunne forklares med at elevene opplevde både kompetanse og autonomi (Deci & Ryan, 2000, s. 234), og samtidig er blitt bevisst de ressursene man selv har selv om det ikke alltid er så lett. Kan det være for at man ikke våget å si i fra eller at relasjonen ikke opplevdes trygg? Hvis man ser det fra den vinklingen, så kan det hende at informanten kan ha opplevd manglende emosjonell støtte fra lærer, og kanskje en opplevelse av at lærer ikke bryr seg om eleven. Det kommer ikke fram hvilken situasjon, eller skolefag det vises til, men det ligger uansett en viktig informasjon her. Noen vil

kanskje mene at det kan være på bakgrunn av sin egen kognitive vurdering eller metakognisjon at man opplever å sette ord på behovet for mer læringspause. Det er interessant å følge videre opp hva samme informant har av synspunkt om ting som ikke alltid er så enkelt. Ordet «det» kan gi mer informasjon:

*«... Og når man er inne i et klasserom så er det ikke så enkelt å si i fra, at nå trenger jeg 5 minutter, fordi da er det fort ofte sånn at alle andre sier at de trenger 5 minutter for å få en pause, men at du kanskje trenger den pausen for å lære videre, og da er det viktig med den Pomodoro-teknikken underveis i timen ...»*

Spørsmålet jeg som forsker stilte i forkant av svaret, er om hva som skjer i fellesskap når noen trenger en pause og hvordan man får til å ta pause da. Det som informanten sier kan forklares med at læringsmiljøet nok en gang muligens ikke opplevdes trygt nok, og at verktøyet «*Pomodoro-teknikken underveis i timen*» derfor kunne være en fin løsning på det å si i fra om at man trenger en pause, ifølge informanten. Det kommer heller ikke fram hvilken situasjon eller skolefag det vises til, men at **det oppleves ikke så lett å si i fra**. Samtidig må det påpekes at informanten ikke brukte begrepet pusteankefølelse eller læringspause, men pause. Hva som legges i begrepet pause, blir derfor også usikkert. Derfor blir innholdsvaliditeten noe uklart her. Læringspausene kan også være noe man trenger i «*håp om mestring*» i sin egen læringsprosess. Kanskje informanten kjenner et behov. Det er her denne frivillige læringspausen kommer inn, som er interessant i forhold til Lazarus & Folkmans «*dynamiske forståelse av stress*». Elevene er i samspill med omgivelsene og kommer da i en tilstand ifølge Lazarus & Folkman hvor selve håpet om mestring er viktig (Lazarus & Folkman, 1984). Kanskje kan innføring av læringspauser/pusteankefølelser, være en måte å dempe skolestress på for denne informanten.

Deretter kommer samme informant med en tjenlig løsning på hvordan man kan drive selvregulert læring ved bruk av pause:

*«... og kanskje ikke ha 25/5, men kanskje 15/5 for eksempel selv om det kan hende det kan virke litt bortkasta med de 5 minuttene innimellom, men at jeg tror at det er i lengden et noe bedre virkemiddel for at elevene skal faktisk følge med å skal lære, i stedet for å undervise en hel time, for da er det mange som har falt av, etter 25 minutter og ikke klarer å hoppe på igjen, fordi da har læreren gått videre i undervisningen, og det har ikke de fått med og da er grunnlaget dårlig når de skal reflektere videre»,*

Her kan man kanskje forklare informantens opplevelse med at informanten har fått kompetanse om viktigheten av læringspausene, og derfor kommer med forslag om kortere undervisningsøkter, som for eksempel 15 minutter og 5 minutters pause. Det er i tråd med Deci & Ryan tre basale psykologiske behov, kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Det kan synes som om at dette er viktig for informanten og at kanskje informanten kjenner på et velvære ved å nyttiggjøre seg denne læringspausen og at informantens psykologiske behov kanskje dekkes (Deci & Ryan, 2000, s. 246).

Som intervjuer skjedde det noe i meg, og her vekslet jeg mellom å oppleve lærerrollen samtidig med forskerrollen i intervjusituasjonen, fordi jeg selv var del av miljøet i klasserommet og intervjusituasjonen. Dermed kunne det virke både negativt og positivt inn i fortolkningen av resultatene i fokusgruppeintervjuet senere (Tjora, 2021, s. 279). Min uavhengighet som forsker ble både påvirket «*ovenifra og nedenfra*» hvor jeg som forsker i første runde opplevde at min tankegang var preget av «påståelighet» som lærer fordi jeg hadde jo lest boka til Cirillo om Pomodoro-teknikken. Ved nærmere analyse av hva som sies som svar på spørsmålet, så ble det klarere for meg som forsker at jeg hadde ignorert i første runde hva som ble sagt. Selv om jeg hadde gjort kodetesten. Ved å bruke sitater forsøkte jeg derfor å gjøre forskningen transparent. Å forholde seg nøytral til kvalitativ intervjuforskning er ikke mulig (Kvale, 2021, s. 108). Ved å bruke sitater forsøker jeg derfor å oppfylle de etiske og vitenskapelig kravene som stilles til meg som forsker. Derfor er dette å anse som viktig kunnskap i forskningsprosessen for min forskerrefleksivitet. Her opplevde jeg som forsker og intervjuer «*doxa*». *Doxa* er kunnskap om intervjupersonens opplevelse og «*episteme*». Først oppfattet jeg min «påståelighet» om at Pomodoro er på 25 minutter og med 5 minutters pause, og deretter at det ble satt spørsmålsteget ved om Pomodoro skal være på 25 minutter (Kvale, 2021, s. 56). Underveis stilte jeg meg som forsker spørsmålet om hvorfor det ikke kunne være mulig å endre øktene til kortere økter. Her fikk jeg ny kunnskap om at jeg vurderte meg egentlig litt for «inngrodd» og påståelig ved å måtte bruke 25 minutter økter hver gang. For det første opplevde jeg at jeg drev metarefleksivitet mens jeg intervjuet og analyserte synspunktet, og for det andre ble jeg bevisst på å følge tankegangen som oppstod. Her er det en informant som kommer med noe meget viktig. Min forforståelse i forskningsarbeidet var at jeg trodde jeg var tydelig i instruksjonen min, men her ser jeg at jeg var for «streng» i innføringen av blant annet Pomodoro-teknikken. Her kan det som skjer også forklares med Piagets reorganisering av kunnskap som tilpasses til tidligere schema. Som forsker ser jeg at det kan være en fordel at lærer har mye kunnskap om feltet, men også en ulempe da man kan komme med mye «*forutinntatte oppfatninger*» (Tjora, 2021, s. 280). For det første det som var bra, er at informanten kom med forslag til nye innspill, og at det ville kunne være med på å styrke reliabiliteten på det fenomenet jeg som forsker forsket på, elevenes opplevelse. I tillegg er det noe med det nære interpersonlige samspillet som skjer i intervjuet. Det kan hende at det er en stor tilbøyelighet til at informanten ville kunne svare slik som man tror intervjueren vil at man skal svare. Eller at jeg som intervjuer ikke klarte å opprettholde den profesjonelle avstanden som skal være i en kvalitativ forskning. Det er viktige aspekter i den videre drøftingen om intervjuerens integritet. Ifølge Brinkmann & Kvale er intervjueren «... *det viktigste redskapet i innhenting av kunnskap*» (Kvale, 2021, s. 108) .

Interessant er det hva informantene sier de bruker læringspausene til. Informantene sa at de brukte dem til hvile, tenke på noe annet, men også å oppsummere litt, gå ut og trekke frisk luft og dobesøk. Her viste de til egne behov og det å bestemme selv, det vil si å være agent i eget liv som er viktig for indre motivasjon ifølge Folkman & Lazarus. Her oppstod nok en gang «*doxa*» og som forsker vil man oftest som faglærer kanskje kunne være kritisk til hva elevene bruker læringspausen til, og spesielt da den var ment som en prestasjonsfri sone. Som forsker ser jeg at informanten sier at lærer vet ikke alltid det som er best for eleven.



Når det spørres etter erfaringer rundt det å kunne drive selvregulert læring så sier informant B at **lærerne kan hende ikke har kunnskap om hvor viktig læringspauser er for elevene:**

*«Jeg tror ikke lærerne har kunnskap om det. Tror ikke at lærerne vet at det er nyttig».*

Her er det nok en viktig informasjon som kommer fram. Når jeg som forsker og intervjuer oppsummerte for kunnskap i ettertid, representerte det «*doxa*» igjen om deres opplevelse og mening om hva selvregulert læring var, fordi jeg som intervjuer ønsket å finne ut av personenes opplevelse eller mening (Kvale, 2021, s. 55-56). Det kan være en forklaring at informantene opplevde det å ta læringspauser som ansvar for sin egen selvregulerte læring og at det var en del av deres målsetting i arbeidet. Samtidig sies det i fra at lærere ikke har kunnskap om hvor nyttig det er for informanten.

Et annet relevant punkt hvor informantenes erfaring tilsier at det gir dem ekstra utfordringer er når lærerne er «*sure eller stresset*». Det er sammenfallende for fire av fem informanter som sier at stressete lærere påvirker den selvregulerte læringen negativt.

Informant E sa at

*«når lærerne er sure eller stresset, er det utfordrende å klare å konsentrere seg»*

Informant C sier at

*«Det påvirker jo den selvregulerte læringen negativt».*

Hvorpå informant B sier at det handler om

*«... om hvordan læreren kommer inn i rommet, hvordan læreren er, hvordan hun eller han underviser».*

Å gjøre ting på eget initiativ blir påvirket av den situasjonen, ifølge erfaringen som informant E har gjort, når lærer er stresset:

*«Da får du kanskje ikke så mye tid, eller energi eller plass til å gjøre ting på eget initiativ, så da bare følger du de retningslinjene og målene du har fått fra læreren».*

Og samme informant E fortsetter:

*«... da er det lettere å ikke komme seg på skolen».*

Her er det en viktig informasjon om elevenes erfaring at læreratferd og lærerstress kan gjøre noe med den selvregulerte læringen til elevgruppen som jeg intervjuer. Når vi samtidig vet at «... erfaring tilhører en menneskeskapt verden av intersubjektivt konstituerte verdier» og at vi er i et mentalt og emosjonelt samspill, så vil noen kanskje mene at det vil kunne gjøre noe med relasjonen også (Kirkengen & Næss, 2021, s. 26). I tillegg påpeker Spurkeland at elevene ikke har den samme indre representasjonen når de er i klasserommet, og at det emosjonelle samspillet som skjer i klasserommet må bestå av en «... støttende tilstedeværelse eller positiv interesse» ifølge Spurkeland (Spurkeland, 2021, s. 310). Her kan det kanskje ligge noe svar på hvorfor ting oppleves vanskelig og faglig utfordrende i noen situasjoner, at det kan være noe med det emosjonelle samspillet. Her valgte jeg å ikke spørre mer inngående om hvorfor ting er faglig utfordrende, av etiske hensyn. Jeg valgte heller ikke å spørre konkret hvilke hendelser de viste til da jeg merket at konsentrasjonen falt hos meg da jeg selv kjente meg sulten. Intervjuet ble foretatt rett før min lunsj, og det var slik sett dårlig planlagt. Intervjueren i meg klarte ikke å holde konsentrasjonen oppe, og jeg ble oppmerksom på at jeg ikke var oppmerksom. Av respekt for informantene lot jeg det ligge, og her kan jeg ha mistet verdifull informasjon.

Ved gjennomgang av dataene i flere omganger ser jeg at samme informant E sa noe viktig i det følgende

«... uten noen god selvregulert læring, så kommer det til å krasje».

For det første gjelder dette synspunktet i situasjoner som det vises til i det foregående at situasjonen er når lærere er «sure og stresset». Da sier informanten at noe er ureit. Grunner til det kan være at eleven da kan ha bli påvirket av noe emosjonelt. Det kommer ikke fram hvilken situasjon eller skolefag som omtales her. Av etiske hensyn valgte jeg heller ikke å spørre videre her.

Informantene i intervjuet trakk også fram det å være agent i eget liv, bestemme selv og påpekte kanskje viktigheten av indre motivasjon som igjen er i tråd med Lazarus & Folkman. Videre hevder Lazarus & Folkman at relasjonen ikke bare er kilde til stress, men kan også kan være kilde til ressurs som nevnt over. Det kan synes som om at læreratferd gjør noe med denne elevgruppens opplevelse som forklart over.

Det viser seg imidlertid at det var full enighet blant alle 5 informantene at læreres stress påvirker elevenes opplevelse av sitt eget stress. Her kan det imidlertid være at jeg som intervjuer spurte på en måte som gjorde at de svarte slik, så det kan ikke være helt sikkert at dette er holdbar informasjon. Derimot så framhevet alle informantene at læreratferd generelt påvirker deres selvregulerte læring negativt, selv om det er mange faktorer som spiller inn. Det at læreratferd påvirker selvregulert læring negativt, kan kunne forklares med sone rød (Chapman, 2012) slik som omtalt i teorikapittelet. Da vil det ofte ikke være helsemessig bra over tid for hverken elever eller lærere å være i et slikt læringsmiljø. En annen mulig forklaring kan være at det er viktig å jobbe med fellesskapet og «lagutviklingen» (Spurkeland, 2021, s. 141-143) fordi det er ifølge Spurkeland at det er i det «emosjonelle kraftfeltet» det er viktig å gi prestasjonshjelp og tilrettelegge.

Informantene sa videre at de drev selvregulert læring når de kjente på egne behov og var bevisst på hva de trengte. Her sa informant D at det er viktig å være oppmerksom på hva du takler og hvordan kroppen fungerer:

*«... du kjenner deg selv, og du vet hvordan kroppen din fungerer, hva du kan takle og hva du ikke kan takle og litt sånne konsentrasjonsevner også, for noen ganger kan man åpne en bok, og sitte der og lese, men du får egentlig ikke noe oppi hjernen, du får ikke noe kunnskap eller noe sånt, så da er det greit med en pause ...»*

Ut fra kunnskapen fra denne informanten så kan det også tenkes at det kan forklares med at informanten var blitt bevisst på egne ressurser ut fra sin egen kognitive vurdering og at det dermed kan forklares med **metakognisjon**. Kanskje har også informanten selv blitt bevisst sine egne behov gjennom å ta pauser fordi man har blitt bevisst på hva man trenger. Forskningen til Vestad & Tharaldsen så på to dimensjoner, og den ene var innenfor «*støttende kompetanse*» (Vestad & Tharaldsen, 2022). Kanskje vil noen forklare det med at denne informanten selv viser seg «*bevisst aksept*». Akronymet «SOAL», som er fått lånt fra kardiolog, Andries Kroese viser til små pauser hvor man eksempelvis tar utgangspunkt i følgende «*stopp opp, observer, aksepter og la gå*».

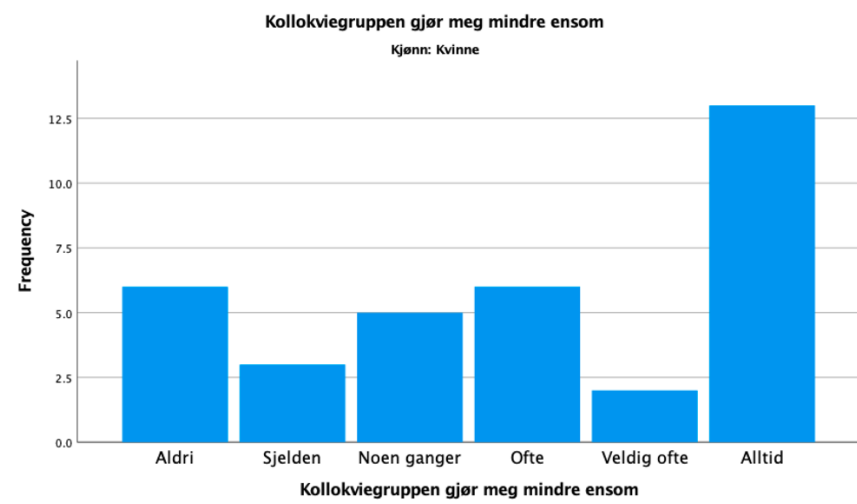
Interessant er det at informant E gjentar hvor viktig det er at du selv vet at du er hovedperson i ditt eget liv og læring:

*«... Fordi du er jo hovedpersonen i din egen læring. Du er hovedpersonen i ditt eget liv på en måte, så hvis du følger andres eller helt annen plan for hvordan du skal være – så skal det ikke på en måte gå bra, og det er vits i det da, planer».*

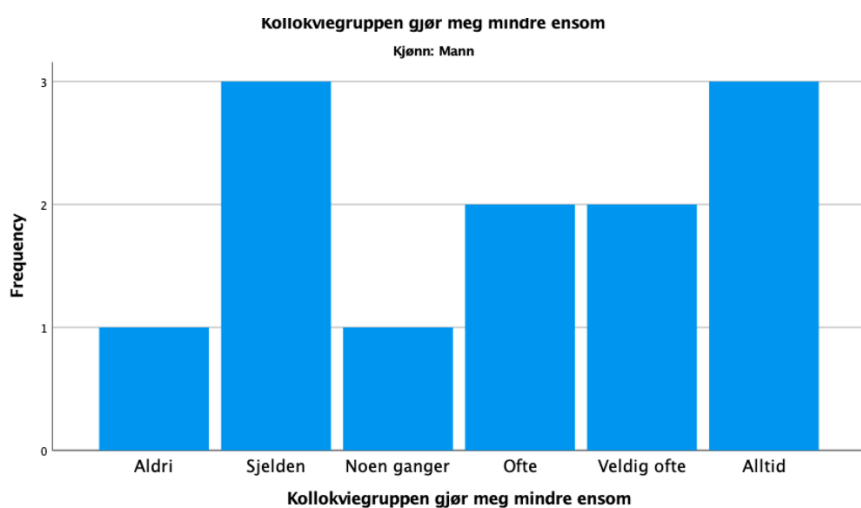
Utdragene av synspunktene ovenfor viser hvilke erfaringer og opplevelser informantene hadde om det å være klar over hva de selv trengte for å kunne drive selvregulert læring, altså bevissthet om de basale behovene, autonomi, kompetanse og selvbestemmelse som er i tråd med Deci & Ryan (Deci & Ryan, 2000, s. 234)

## 6.7 Kollokviegruppe og selvregulert læring (spørreskjema)

Det ble brukt en tilpasning av VIP-makkerskap-ordningen fra Morins forskning (Morin, 2021) hvor forskningen har vist at følelse av tilhørighet øker. Svarmaterialet omfattet erfaring gjort i 14 kollokviegrupper (tilpasset ordningen VIP-makkergrupper) over 8 uker hvor deltakerne hadde ulike rollefunksjoner. Figur 1 viser at jentene opplevde at kollokviegruppen gjorde dem mindre ensomme 15, mens figur 2 viser at det bare var 7 hos guttene.



Figur 1 Kollokviegruppen gjør meg mindre ensom - jenter



Figur 2 Kollokviegruppen gjør meg mindre ensom - gutter

Det var 7 gutter som opplevde seg mindre ensom selv om den mindfulnessbaserte tilnærming i undervisningen hadde et aspekt å være raus mot seg selv og andre.

Denne opplevelsen av å føle seg mindre ensom samstemmer med forskningen som er gjort med VIP-makkerskap. Det kan være en mulig forklaring at guttene svarte slik at undervisningen ikke traff guttene godt nok, eller at det var for kort tid grunnlagstreningen hadde foregått. Det kan også være at guttene «*ikke har tilstrekkelig kompetanse og opplever aktiviteten som uinteressant eller ikke forstår konsekvensen som aktiviteten vil få*» som er ifølge Deci og Ryan (2000). Noen andre vil kanskje mene at mindfulnessbasert tilnærming i undervisningen ikke passer for alle. Her kan det også være at det ikke ble gjort nok faglig skjønn i å sette sammen kollokviegruppene ut fra behov. Det kan også være at man heller ikke liker å forholde seg til ulike roller som oppgavene i kollokviegrupper krevde, eller denne formen for klasseromstiltak.

## 6.8 Kollokviegruppe og selvregulert læring (intervju)

Begrepet kollokviegruppe ble nevnt av informant B. Man bruker kollokviegruppen til å lære nye ting og opplever å se de andre som en ressurs med stor forståelse for at de også har «*startet et sted*, men det framkommer ikke tydelig at kollokviegruppen fremmer tilhørighet.

Informant A sier at det gir

*«motivasjon når du ser at noen har slitt litt, og så får de det til, da får jeg også tro på at jeg også kan få det til, og så bare fikser du det på en måte».*

Det kan forklares med at informanten har lært ved å observere andre slik som det vises til i observasjonslæring, og for så at man bruke den modelleringen til en forsterkning (Reeve, 2009, s. 235). Så her kan det se ut som om at informanten opplever å utfordre seg selv igjennom grunnlagstreningen hvor man arbeidet litt «*hulter til bulter*» i tråd med Vygotskij. En annen mulig forklaring kan være at læringsmiljøet opplevdes som støttende, og så tilpasset man selve oppgaven i den proksimale utviklingssonen sammen med andre i samhandling. I følge Vygotskij så formes eleven mest i denne utviklingssonen da den utfordringen er akkurat passe vanskelig i forhold til den ferdigheten man har. En annen mulig forklaring er at man tar avgjørelser uten ytre press ifølge selvbestemmelsesteorien, og er «*... agent for sin egen atferd*». Videre kan det også forklares med at eleven opplever det Deci & Ryan kaller «*... relasjoner som er støttende*» og at man derigjennom kjente seg som en del av felleskapet med omsorg fra andre (Deci & Ryan, 2000, s. 238). Informanten opplevde også at vedkommende fikk tro på å kunne få det til, «*... og så bare fikser du det på en måte ...*» som er i tråd med den tredje motivretningen til Deci & Ryan som er kompetanse. Det vil si man opplever mestring gjennom å oppleve å ha kompetanse. Det kan også komme av tilbakemelding (Deci & Ryan, 2000, s. 234) fra omgivelsene. Det igjen vil kunne spille en rolle for den indre motivasjonen ifølge Deci & Ryan.

## 6.9 Fokusgruppen og deres opplevelse hva selvregulert læring er (intervju)

Som forsker kan man ikke tillate seg å spørre direkte av etiske hensyn. Det kan være på grunn av bias, det vil si at informantene vil svare meg etter munnen. Derfor ble det tatt utgangspunkt i synspunkter på hva de svarte på **hva** elevene opplevde at selvregulert læring var, **hvorfor** selvregulert læring eventuell var viktig og **hvordan** man kunne drive selvregulert læring. De fikk med andre ord ta utgangspunkt i opplevelse og erfaring gjennom spørsmålene i det semistrukturerte intervjuet (Se vedlegg). I intervjuet kommer det fram flere lag av erfaring og opplevelser av hva, hvorfor og hvordan.

På spørsmål om **hva selvregulert læring er**, framhever informant A å være klar over sine egne behov:

*«... må jo kanskje tenke over selv hvilke behov man selv har, er jeg trøtt, er jeg opplagt, klar for å stå på så står jeg på, eller har jeg en dårlig dag, så tar jeg 5 minutter. Kjenne på det selv».*

Dermed bekreftes dette med behov.

Mens for informant B er selvregulert læring å gjøre faglige forberedelser i samspill med læreren:

*«... å følge opp sin egen læring litt tettere, å være med å kunne sette seg mål, i samspill med læreren og se sin egen læring, liksom. Å forstå litt hvorfor man gjør som man gjør. Ja».*

Her bekreftes det med fellesskap og samspill. Her kan det også forklares med at informanten muligens opplever prestasjonshjelp jamfør Spurkeland, det vil si at man gjennom prestasjonshjelpen kjenner seg *«mer kompetent og blir i stand til å bruke det beste i seg selv»* (Spurkeland, 2021, s. 308).

Det kan også tenkes at eleven opplever behovet for *«kompetanse»* ved at eleven mestrer oppgaven og får tilbakemelding fra lærer som er den tredje motivretningen til Deci & Ryan noe som gir indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 234). På den annen side så kan det hende de svarer slik de tror de vil at intervjuer skal svare.

Interessant er det når de snakker om når lærer er fraværende, og de vet hva de skal gjøre, da påpeker informant D:

*«... at i stedet for å gjøre det når vi kommer hjem, så gjør vi det heller sammen i fellesskap, og da delte vi oppgaven inn, «du gjør den oppgaven», og da ble vi fortere ferdig. Så da er det mye morsommere og da fikk vi tid til noe annet».*

Slik sett kan man forklare det med at informanten at elevene selv er autonome og bestemmer selv som er i tråd med selvbestemmelsesteorien.

Informant E oppfattet selvregulert læring som å ta pauser selv når man trenger dem,

*«... slik satt opp pausene for meg selv, funka for meg. Jeg ville bli ferdig, jeg ville komme meg videre, så, og ikke la meg stresse over noe som jeg uansett ikke kunne tatt hånd om, var bra for meg».*

Her opplevde informantene at deres egne behov, det å selv ta pauser når de trengte det, og at de selv måtte tilrettelegge og ta tak på egen hånd. Her kommer nok en gang selvbestemmelse og kompetanse om hva de selv trenger.

Selve Pomodoro-teknikken ble nevnt spesifikt av informant D som sier:

*«Eeh, jeg er ikke helt sikker på hva det er. Men slik jeg har forstått det så tenker jeg at det er sånn at man, for eksempel tar pauser, for å lære bedre, eller for å få motivasjon, sånn som vi har lært i faget, at vi tar sånn 25 minutter med arbeid og så 5 minutter med pause, eller at man eh, tar seg eh en lur, fordi det er når man sover at man fanger kunnskapen, så jeg tenker selvregulert læring er at, du tenker på hvordan du kan lære best på en måte. Hvordan du kan lære på en god måte, og finne ulike metoder for å lære på en god måte.»*

Ekstra interessant er det som elev E sier om at man selv er hovedpersonen i sitt eget liv og i sin egen læring.

*«... at du er hovedpersonen i ditt eget liv og i din egen læring som at som du sa, tar 25 minutter hvis det er det som funker for deg, så kjører du på 40 minutter og hvis du er godt i gang, bare at du gjør på en måte sånn som du selv føler du lærer best av og at du regulerer, hverdagen din eller studietiden din på måten du lærer best. Så du har en selvregulert læring sånn at du har fokus på deg selv, og hva du kan mestre på den tiden som du har, på den best mulig måte med FERD, det er det jeg har forstått.»*

Både det å være klar over egne behov og at man bestemmer over seg selv, er i tråd med selvbestemmelsesteorien og begrepet autonomi. Det vil si at man er på en måte agent i eget liv og derigjennom for sin egen atferd. Her kan en mulig forklaring være at elevene gjorde noe som var i samsvar med sine egne interesser og verdier.

Slik som informant E sier at

*«hvis du er godt i gang, bare at du gjør på en måte sånn som du selv føler du lærer best av, og at du regulerer hverdagen din eller studietiden som du lærer best».*

## 6.10 Fokusgruppens erfaring med selvregulert læring

Samlet erfaring fra de 5 informantene tilsier at det er noen som trenger mer pause enn andre, og at pausene brukes forskjellig ut fra hva som er behovet. Det synes som om at man er bevisst på når man tar pausene ut fra behovet man har.

Informant B forklarer det med at det ikke handler om disiplin, men at det er fordi noen trenger mer pause enn andre og er bevisst på når man tar pause:

*«Jeg tror det ikke handler så mye om disiplin, mer at noen trenger mer pause enn andre for å kunne lære og det også at når jeg lærer nytt stoff, så trenger jeg å behandle og tenke på det jeg har lært, for så gå videre på neste, så da trenger jeg mer pauser enn andre selv om jeg begynner, kanskje på mandagen og så har jeg prøve på fredagen, så begynner jeg tidlig og har mange pauser underveis for å kunne tilegne meg kunnskapen og reflektere over det. Men man lærer jo forskjellig og det er jo det selvregulert læring handler om. At man lærer forskjellig.»*

Og fortsetter:

*«Ja, noen trenger pausen for å oppsummere og se litt over hva de har lært til nå, for å klare begynne på nytt for ikke å komme bakpå. Og det er viktig. Og så det at vi trenger frisk luft. Og kanskje gjøre det man ikke fikk gjort underveis i undervisningen. Gå på do. Man vil jo gjerne ikke gå på do når læreren står og underviser fordi da går man glipp av ting. Og da blir man – hvis man er på do da, så tenker man at det hele tiden da og da lærer man ikke noe. Da tenker man jo. Da har man fokuset på noe annet».*

Informant B framhever det å sette seg mål og opplevelsen av mestringsfølelse når man klarer å forbedre seg.

*«... men det kan være små mål, som for eksempel at neste gang må jeg kanskje begynne tidligere å lese, eller neste gang så må jeg være mer konsentrert, neste gang så må jeg ta mer notater i timen, sånne små mål da som er enkle å gjennomføre, men som kan skape, ja, - det kan være sånn.. - .. skape sånn.. man klarer - sånn mestringsfølelse!»*

Informant D viser til et konkret eksempel på selvregulert læring når det gjelder planlegging og struktur

*«... planen jeg laget og når jeg skulle forberede meg, når jeg skulle sitte og skrive teksten, og hvilke dager jeg skulle ha fri på en måte. Ja. For da skapte jeg ikke et stort stress for meg selv og så greide jeg å skrive en bra tekst som jeg selv var fornøyd med»*



Informant C sier:

*«Hvem man er, påvirker det man liker å gjøre»*

Erfaringene som informantene har gjort med felles introduksjon er at tre av fem av sa at det var bra med felles introduksjon på tid for å få utbytte av undervisningen fordi man visste at alle hadde fått felles informasjon for videre læring.

Informant C sier

*«Ja, det er viktig det. Klassen er jo et fellesskap».*

Informant B sier at

*«Man lærer jo sammen. Og vi lærer av hverandre og, og hvis man (ikke) har felles forståelse for temaet, så vil det være vanskelig å lære bort, og det vil skape forvirring».*

Her framheves fellesskapet og at det virker som om det er lettere å sortere ut viktige tegn på læring, sammenheng og relevans underveis når man fikk tenkt høyt sammen med kollokviegruppen. Her kan det kanskje kunne forklares med at det kan ha vært fellesskapende didaktikk som de opplevde. Det igjen vil kunne styrke den enkeltes emosjonelle- og sosiale utvikling, og kanskje kunne motvirke mobbing eller ensomhet.

Videre påpeker informant A at felles, lærerstyrt undervisning er en fordel fordi

*«Sånn sett kan det være en fordel å ha undervisning fra læreren fordi da får alle samme input, for da har alle på en måte for eksempel akkurat samme definisjon på et ord da, som for eksempel, selvregulert læring, for vi har jo på en måte ikke, ehh. jeg kan ikke huske at vi på en måte har fått sånn **DETTE ER SELVREGULERT LÆRING** – så derfor har vi også kanskje litt forskjellige refleksjoner over hva det er også. Eller hva det innebærer».*

## 7.0 Oppsummering

Ut fra forskningen så kan det synes som om at klasseromstiltakene, gjennom grunnlagstreningen har **noe** for seg for noen elever som kan ha lærevansker eller utfordringer. Dette «noe» forsøkes oppsummert i følgende punkter i hva de opplevde

En oppsummering av opplevelsene og erfaringen er

- elevene opplevde de 10 første minuttene hensiktsmessige
- bruk av skriveramme sier guttene at de er mest positive til
- de 10 første minuttene følte elevene seg ivaretatt av lærer
- elevene er bevisste på sine behov
- frivillige læringspauser opplevdes nyttig
- elevene opplevde å være hovedpersonen i sin egen læring
- elevene selv kan ta kontroll over tiden og føler seg kompetent
- lærerstyrt, felles introduksjon på tid gjorde refleksjon lettere i grupper
- at lærerne har for lite kunnskap om viktigheten av - og nytten av læringspauser for noen elever med lærevansker
- elevene har erfart at læreres stress påvirker elevenes selvregulerte læring negativt

Som svar på hypotesene mine var det ikke entydig svar på om mindfulnessbasert tilnærming hadde noe for seg eller ikke, men for noen elever med ulike vansker eller utfordringer kan det virke som om det hadde det noe for seg både for faglig forberedelse og følelse av tilhørighet.

## 7.1 Avsluttende kommentarer

Mitt bidrag med denne oppgaven var å ta utgangspunkt i overordnet del i Opplæringsloven, hvor livsmestring var ett av kjerneelementene. Som forsker har jeg fått ny innsikt og kunnskap om fenomenet, elevenes opplevelse av klasseromstiltakene ved at de arbeidet med ulike kompetansemål. Forskningen jeg har gjort har åpnet opp for erkjennelse av ny kunnskap og ble bygget på en epistemologi, det vil si både bevisste og ubevisste oppfatninger hos meg selv.

Jeg skulle beskrive, forklare og har lært mye i arbeid med denne oppgaven. Jeg var forsker og jeg lærte, jeg er lærer og jeg lærer. Kanskje det er noen der ute som også ble nysgjerrig på å prøve ut noe av det samme?

## Referanseliste

- Altner, N., Erlinghagen, M., Körber, D., Cramer, H. & Dobos, G. (2018). Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 49(2), 157-166. <https://doi.org/10.1007/s11612-018-0417-7>
- Andersen, F. B. (2012). SMTTE-model, tænkning eller praksiskonstruktion? *CEPRA-striben*, (12), 34-41.
- Approaches, I. f. M.-B. (2023). *Institute Faculty*. Hentet 10. april fra <https://www.institute-for-mindfulness.org/about-ima/institute-faculty>
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-Regulation Failure: An Overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1)
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L. & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction for the Treatment of Adolescent Psychiatric Outpatients: A Randomized Clinical Trial. *J Consult Clin Psychol*, 77(5), 855-866. <https://doi.org/10.1037/a0016241>
- Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling : organisasjonslæring for delingskultur*. Gyldendal akademisk.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Bredal, H.-P. (2022). *Historias stemme, Ei bok om kunnskap, dannelse og engasjerende undervisning* (1. opplag. utg.). Eget forlag.
- Chapman, S. G. (2012). *The Five Keys to Mindful Communication: Using Deep Listening and Mindful Speech to Strengthen Relationships, Heal Conflicts, and Accomplish Your Goals*. Shambhala Publications.
- Cirillo, F. (2018). *The Pomodoro Technique* (2018. utg.). Penguin Random House.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (C. P. Dalland, Red.). Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2023). *Tilnærming*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. Hentet 27. januar 2023 fra <https://naob.no/s%C3%B8k/tiln%C3%A6rming>
- Egge, C. (2022). *Den kontemplative pausen Trening i oppmerksomt nærvær i skole og utdanning*. Solum Bokvennen AS, Imprint Vidar Forlag.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Oslo Metropolitan University-OsloMet: NOVA.
- Fossum Svendsen, T. (2022). *Psykologi 2*. H. Aschehoug & Co. .
- Frønes, S. T., Pettersen, Anders. (2021). Spørreundersøker i utdanningsforskning. I *Metoder i klasseromsforskning, Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

- Garrels, V. (2021). Positiv psykologi i spesialundervisning-kunsten å bygge på styrker  
Fagartikkel: Ved å rette oppmerksomheten mot positive faktorer og styrker hos elever istedenfor svakheter, kan man hjelpe elevene til få en økt mestringfølelse. Dette er spesielt viktig innenfor spesialundervisning der flere av elevene kan slite med et negativt selvbilde.
- Goldin, P. R. & Gross, J. J. (2010). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) on Emotion Regulation in Social Anxiety Disorder. *Emotion*, 10(1), 83-91.  
<https://doi.org/10.1037/a0018441>
- Gaare, M. F. (2021). *Hvordan opplever veiledere i UngInvest AIB å arbeide med styrkebasert tilnærming og hvordan kan dette ha betydning for elevenes mestringstro? En Q-metodologisk studie av veiledernes subjektive opplevelser* [NTNU].
- Hagen, A. (2020). *Masteroppgave i norsk didaktikk* [Master, Universitetet i Oslo]. Oslo.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79807/Master\\_Hagen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79807/Master_Hagen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Heimburg, D. v. & Ness, O. (2021). *Aksjonsforskning : samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Hellang, Ø., Lund, I., Einarson, K., Rubecksen, K. & Jentoft, N. (2019). Håndhevingsordningen for skolemiljø saker (oppl. 1. kapittel 9A).
- Heyward, P. (2010). Emotional Engagement Through Drama: Strategies to Assist Learning through Role-Play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 197-204.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling : en studiebok i didaktikk* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Hoel, T. L. (2015). Kommunikasjon og læring i grupper. *Uniped*, 18(3), 10-18.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-1995-03-02>
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 360-373.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-04>
- Høgskolen i Gjøvik, N. (2016). Hentet 10. april fra  
[https://www.hig.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2014\\_2015/studiehaandbok\\_2014\\_2015/hos/videreutdanning\\_i\\_oppmerksomt\\_naervaer](https://www.hig.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2014_2015/studiehaandbok_2014_2015/hos/videreutdanning_i_oppmerksomt_naervaer)
- Håstein, H. (2017). *SMTTE En struktur for pedagogisk oppmerksomhet*. Galleberg Forlag.
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen*. Akademisk Forlag København.
- Jenssen, E. S., Fossøy, I. & Uglum, M. I. (2020). Hvordan kommer lærerens støtte for læring til uttrykk gjennom klasseromssamtalen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 14(2), 20-37.  
<https://doi.org/10.23865/up.v14.1900>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living : how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation* (Rev. and updated. utg.). Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. & Velsand, K. (2015). *Livets katastrofer : bruk kroppens og sinnets visdom til å håndtere stress, smerte og sykdom* (Rev. og oppdatert utg. utg.). Arneberg.
- Kirkengen, A. L. & Næss, A. B. (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Kirkengen, A. L. & Næss, A. B. (2021). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.

- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Kommunenes Sentralforbund. (2018). *IGP (I) - Individuell, gruppe, plenum*. KS Kommunenes Sentralforbund. Hentet 5. mai fra <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/metoder-og-verktoy/igpi/>
- Kvale, S., Brinkmann, Svend. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjuet, 3. utgave*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvarv, S. & Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (Ny og utvidet utgave. utg.). Novus forlag.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lehrhaupt, L. & Meibert, P. (2017). *Mindfulness-Based Stress Reduction The MBSR Program for Enhancing Health and Vitality*. New World Library.
- Lovdata. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 10. april fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3)
- Lund, J., Madsen, O. J., Håvås Haugland, S. & Wickstrøm Andersen, A. J. (2022). Unngåelse som mestringsarbeid. En kvalitativ studie av jenters håndtering av sosiale utfordringer i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 16(2), 83-101. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3845>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen*. Spartacus Forlag AS. <https://spartacus.no/boker/livsmestring-pa-timeplanen>
- Magnon, V., Dutheil, F. & Vallet, G. T. (2021). Benefits from one session of deep and slow breathing on vagal tone and anxiety in young and older adults. *Sci Rep*, 11(1), 19267-19267. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-98736-9>
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.003>
- Morin, A. H. (2021). The VIP Partnership programme in Norwegian schools: An assessment of intervention effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1238-1251.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen : læreres etiske ansvar* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Penn, P. (2019). *The psychology of effective studying: How to succeed in your degree*. Routledge.
- Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation and Emotion* (5. utg.).
- Restad, F. & Sandsmark, J. (2021). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv–nye stemmer i praksis*. Kommuneforlaget.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P. & Skov, S. (2021). *Den gode oppgaven : håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, Sidsel. (2005). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring 2. utg*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2021). *Relasjonskompetanse* (3. utgave, 2. opplag 2021. utg.). Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2023). *sosial loffing i Store norske leksikon på snl.no*. Hentet 10. april fra [https://snl.no/sosial\\_loffing](https://snl.no/sosial_loffing)

- Svendsen, P. (2016). Her er lærerferdene som fungerer best og dårligst. *Utdanningsnytt*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-laererarbeid-laereryrket/her-er-laereratferdene-som-fungerer-best-og-darligst/167999>
- Sælør, K. T., Bank, R.-M. & Sælør, K. T. (2022). *Håpets betydning i helsefaglig og sosialt arbeid : ei lita bok om noe av det største i verden* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Teigen, K. H. (2004). *En psykologihistorie*. Fagbokforl.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal forl.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (1. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet 27. februar fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del, Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Utdanningsdirektoratet,. Hentet 13. januar fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Kompetansemål og vurdering*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/psy01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv518>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Overordnet del, Kompetanse i fagene*. Hentet 24. januar 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021d). *Overordnet del, Å lære å lære*. Hentet 24. januar 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021e). *Psykologi (Psy01-03) Kompetansemål og vurdering*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 12. mai fra <https://www.udir.no/lk20/psy01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv518>
- Utdanningsdirektoratet. (2021f). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*. Hentet 24. januar 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#a146282>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 10. februar fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vestad, L. & Tharaldsen, K. B. (2021). Building Social and Emotional Competencies for Coping with Academic Stress among Students in Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15.
- Vestad, L. & Tharaldsen, K. B. (2022). Building social and emotional competencies for coping with academic stress among students in lower secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 907-921.
- Vygotskij, L. (2020). *Thought and Language (translation of Myshlenie i rech`)* [Tenkning og tale] (T.-J. Bielenberg, Toften Roster, Margareth, Overs.; 1. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Wiggins, G., Wiggins, G. P. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Ascd.

- Willingham, D. T. (2006). *How Knowledge Helps*. American Federation of Teachers,. Hentet 14. februar fra <https://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2006/how-knowledge-helps>
- Willingham, D. T. (2021). *Why don't students like school?* Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.
- Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaiping i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 3-19 sider.
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209-237). Universitetsforlaget.
- Aas, Å. M. & Aas, A. s. M. (2021). *Dysleksiåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.

## Vedlegg

Oversikt over elev- og lærerperspektiv

Samtykkeskjema

Intro før spørreskjema

Opplevelse av studieteknikken GREP - Anonymt spørreskjema del A

Opplevelse av studieteknikken GREP - Anonymt spørreskjema del B

Informasjon før fokusintervju

Semistrukturert spørreguide – intervjuer

Semistrukturert fokusgruppe – spørsmål

Læringsaktivitet med kompetansemål

Hva som er gjort økt for økt uke for uke

Tekst pusteankerøvelse



Vedlegg Oversikt over elevperspektiv og lærerperspektiv

<b>Elevperspektiv</b>		<b>Lærerperspektiv</b>	
<b>55 elever – spørreskjema</b>  <b>(47 besvart)</b>  <b>5 elever – semistrukturert fokusgruppeintervju</b>		<b>Referat fra timene</b>  <b>ukelogg</b>	
<b>Teori)</b>  <i>Banduras self-efficacy</i>  <i>Selvregulert læring (Hopfenbeck etc)</i>  <i>Basale psykologiske behov (autonomi, kompetanse, relasjoner)</i>  <i>Vygotskis teori om stillasbygging</i>  <i>Selvbestemmelsesteorien</i>	<b>Empiri</b>  <i>Elevenes opplevelse</i>  <i>-10min intro</i>  <i>-skriveramme</i>  <i>-læringspause</i>  <i>(spørreskjema og fokusgruppeintervju )</i>	<b>Teori</b>  <i>Mindful communication (Gill)</i>  <i>Relasjonskompetanse</i>	<b>Empiri</b>  <i>Lærers ukelogg</i>  <i>10min intro</i>  <i>Pedagogisk oppmerksomhet (SMTTE)</i>  <i>SMTTE- i veiledning og undervisning</i>
<b>Verktøy</b>  Faglig fokus, struktur og skriveramme  Læringspause (raus mot andre og seg selv)  Kollokvie (tilpasset VIP-makkerskap)		<b>Verktøy</b>  De første 10 minuttene av timen (SMTTE)  Læringspause (raus mot andre og seg selv)  Veiledning (SMTTE – mindful communication)	

<p><b>Læringsaktivitet</b></p> <p>Faglige forberedelse før skriving</p> <p>– finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger</p> <p>- skriving</p>	<p><b>Didaktikk</b></p> <p>Veiledning ut fra SMTTE</p> <p>«Mindfulnessbaserte» didaktiske relasjonsmodell</p>
<p><b>Grunnlagstrening</b></p> <p><b>Relasjoner</b></p> <p><b>Evaluering</b></p> <p><b>Planlegging</b></p>	<p>10 min start av timen (SMTTE)</p> <p>Mindful communication (Chapman, 2012)</p> <p>Veiledning</p> <p>Veiledning</p>
<p><b>Felles forståelse?</b></p>	<p><b>Felles forståelse?</b></p>

Undervisningen skjedde i et fellesskap. Faget som det ble undervist i, var psykologi på videregående skole.

Vil du delta i forskningsprosjektet?

### «Mindfulnessbasert tilnærming i undervisningen»

Dette er et spørsmål til deg som elev og læringskollega. Vil du samtykke i å svare på et spørreskjema? Vil du samtykke i å delta i et intervju?

Jeg har utviklet en studieteknikk som jeg kaller GREP. Jeg ønsker å få svar på hvordan du opplevde å jobbe med studieteknikken GREP i klassen. GREP er med andre ord en form for studieteknikk.

#### **Tidsaspekt**

Selve spørreskjemaet vil ta ca 10 minutter å besvare i psykologundervisningen i høst (med forbehold). Fokusgruppeintervjuet (5 elever) vil skje etter at spørreskjema er fylt ut. Tidspunktet vil være i høst (med forbehold). Det vil ta 1 time.

#### **Formål**

Hensikten med studien er å undersøke din opplevelse av de første 10 minuttene av undervisningen, og faglige utbytte gjennom trening av studieteknikken. GREP er som tidligere nevnt en videreutvikling av selvledelsesprogrammet KRAFT i Viken fylkeskommune som står for Kultur, Resultat, Ansvar, Fokus og Tankekraft.

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

Du er elev ved en videregående skole i Viken og du har trent på studieteknikken GREP med øving i grunnlagstrening. Studieteknikken har du også prøvd ut i faglige læringssituasjoner. Derfor får du spørsmål om du vil samtykke til å besvare anonymt på spørsmål, og om du er villig til å delta i et fokusgruppeintervju. I fokusgruppeintervjuet vil jeg stille åpne spørsmål i et semistrukturert intervju. Spørsmålene blir stilt for å utdype temaet. Målet er å få viktig innsikt i holdning og meninger om feltet jeg studerer. Dette er en masteroppgave og opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn i masteroppgaven.

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

NTNU er ansvarlig for prosjektet ved førsteamanuensis Per Egil Mjaavatn.

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

Hvis du samtykker å besvare spørreskjemaet, vil det ta ca 10 min å svare.

Hvis du samtykker å delta i fokusgruppeintervjuet, vil det ta 1 time. Der gjøres det lydopptak. All data oppbevares nedlåst i henhold til Datatilsynets retningslinjer, og slettes når prosjektet er over

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å svare på det anonyme spørreskjemaet. Det er frivillig å være med i fokusgruppeintervjuet. Hvis du samtykker å delta, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Jeg vil bruke opplysningene om deg til de formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger vil anonymiseres. Data jeg bruker, vil være lagret på institusjonens maskinvare, og alt anonymiseres. Jeg vil dele anonyme data med veileder. Ved eventuelt publisering av masteroppgaven vil det ikke komme fram hvilke elever som har deltatt, kun navn på fylkeskommunen, antall deltakere, kjønn og faglig opplevelse av grunnlagstreningen.

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

Når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er om ett år, vil alle data slettes senest fem år etter avsluttet forskningsprosjekt.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

## **Dine rettigheter**

Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg. Du kan få utlevert en kopi av opplysningene, og du kan få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende. Du kan få slettet personopplysninger om du ber om det.

Veileder Per Egil Mjaavatn, epost: [per.egil.mjaavatn@ntnu.no](mailto:per.egil.mjaavatn@ntnu.no) ved NTNU, eller Masterstudent Litz K. Baardsen Akervold, [lkakervo@stud.ntnu.no](mailto:lkakervo@stud.ntnu.no) .

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Per Egil Mjaavatn*  
(Forsker/veileder)

*Litz K. Baardsen Akervold*  
Masterstudent

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om spørreskjemaet om *Mindfulnessbasert tilnærming i undervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i spørreskjema
- å delta i fokusgruppeintervju

-----

-

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg Intro før spørreskjema

*Du fyller ut spørreskjema med blå kulepenn som du får utdelt. Alle får blå kulepenn. Spørreskjema besvares anonymt. Du skal ikke skrive navn på spørreskjemaet. Spørreskjemaet inneholder påstander som jeg ber deg ta stilling til. Jeg leser påstandene høyt i klassen. Dere sitter enkeltvis på pultene fra hverandre.*

Spørreskjemaet viser jeg også på prosjektoren. Etter at du har svart på spørreskjemaet, leverer du det på kateteret og fortsetter med en individuell oppgave som du finner i Onenote, under dybdelæring og utforskning. Jeg oppbevarer spørreskjemaet innelåst og vil bearbeide resultatene senere.

I den første delen spør jeg om du er mann eller kvinne.

Så spør jeg om du har noen form for lærevansker, og om du liker å studiteknikken. Her krysser du av for det som passer.

Så spør jeg om din generelle opplevelse av studieteknikken GREP. Der krysser du av for hvilken verdi du gir påstanden. Sett 1-6 alt ettersom hvordan opplevelsen din er. Deretter spør jeg deg mer nøyaktig om din opplevelse av studieteknikken, mer nøyaktig om din opplevelse av bruk av skriveramme, mer nøyaktig av læringspausen og om din opplevelse av samarbeid i kollokviegruppen som du er medlem av nå. Det er altså påstander som jeg ber deg om å ta stilling til og gi verdi. Noen spørsmål?

**I del A krysser du av det som er riktig for deg.**

**I del B tar du stilling til ulike påstander om opplevelsen av studieteknikken GREP.**

## **Del A.**

### **1 Kjønn**

Mann	
Kvinne	

### **2. Har du noen form for lærevanske?**

<b>Lærevanske</b>	<b>Ja</b>	<b>Nei</b>	<b>Vet ikke</b>
Konsentrasjon			
Lesing/ og eller-skriving			
Annet (Bare kryss av, ikke skriv hva)			
Ingen			

### **3 Opplevelse av arbeid og faglig utbytte**

<b>Din opplevelse</b>	<b>Ja</b>	<b>Nei</b>	<b>Vet ikke</b>
Likte du å arbeide med studieteknikken GREP?			
Gav studieteknikken faglig utbytte?			

## Del B - Spørreskjema med påstander om STUDIETEKNIKK GREP i undervisningen

Under finner du ulike påstander.

Du gir deg selv en score til hver av påstandene på skalaen. Du skriver altså inn et siffer fra skalaen 1-6.

Tenk over hva som stemmer med din opplevelse og ikke hva du tenker det burde være.

Forsøk å se hver påstand for seg.

**Aldri 1**

**Sjelden 2** (*en gang i høst*)

**Noen ganger 3** (*en til to ganger i høst*)

**Ofte 4** (*tre til fire ganger i høst*)

**Veldig ofte 5** (*fem til seks ganger i høst*)

**Alltid 6**

Påstander	Score
1. Studieteknikken hjelper meg når jeg jobber i andre fag	
2. Studieteknikken gjør meg usikker	
3. Jeg trives mer i klassen etter at vi begynte med studieteknikken, GREP	
4. De første 10minuttene i undervisningen var hensiktsmessige for meg	
5. Jeg føler meg ivaretatt av lærer	
6. Skriveramme bruker jeg når jeg skriver i andre fag	
7. Skriveramme hjelper meg til å bruke fagspråk	
8. Skriveramme gir meg skrivekompetanse i faget psykologi	
9. Å bruke skriveramme har ingen hensikt for meg	
10. Pusteankerøvelser gjør meg konsentrert	
11. Pusteankerøvelser gjør meg sint	
12. Pusteankerøvelser får meg til å gjespe	
13. Pusteankerøvelser er tull	
14. Pusteankerøvelser lindrer angstfølelse	
15. Pusteankerøvelser skaper fellesskap	
16. Jeg føler meg ivaretatt av kollokviegruppen	
17. Medlemmene i kollokviegruppen jobber ikke målrettet med det de skal	
18. Kollokviegruppen gjør meg mindre ensom	



## Vedlegg Informasjon gitt før fokusintervju

I fellesskap skaper vi kunnskap.

Fokusintervju er å samle seg rundt temaer eller fokuser. Dere er trukket ut ved loddtrekning. Jeg bruker kunnskapen i masteren min for å få fram synspunkter og meninger du har om et tema. Det vil ikke komme til å vare så lenge, og maks en times tid.

Jeg håper dere stimulerer hverandre til å komme fram med synspunkter. Dermed kan vi få fram flere aspekter og opplevelser som dere kjenner til. Vi starter med en liten innledning, så en brainstorming.

Deretter spør jeg et spørsmål til hver og en av dere og så bare henger dere dere på. Kanskje vi kommer fram til noe nytt sammen som kan være kilde til nye refleksjoner, eller kanskje dere er litt uenige.

Det er lov til å trekke seg hvis du føler for det. Det har ingen ting å si.

Du har også en lapp foran deg med en penn. Det kan være godt å notere litt underveis og det er en støtte også for meg når jeg skal samle alt det dere har av synspunkter.

Jeg setter på lydopptakeren. Jeg prøvde den hjemme. Man må snakke litt høyt for at den fanger opp lyden.

Vi starter først med noen innledningsspørsmål, så en brainstorming.

## **Fokusintervju 30. mars 2023 og 4. mai 2023**

### **Selvregulert læring**

#### **Innledning**

Definering av tema: Selvregulert læring

1. Hva er selvregulert læring for deg?

#### **Erfaring**

- 2 A) Kan du beskrive så detaljert som mulig en situasjon som medførte selvregulert læring for deg?

- 2 B) Hvilken del av denne erfaringen opplevde du som selvregulert læring?

#### **Opplevelse**

- 3 Hvilken hjelp gir selvregulert læring og er det noe vits i det?

- 4 Hvordan kan man drive selvregulert læring?

Tusen takk for innspill!

**Informantens ark**

**Innledning**

Definering av tema: Selvregulert læring

**Erfaring**

Kan du beskrive så detaljert som mulig en situasjon som medførte selvregulert læring for deg?

**Opplevelse**

Hvilken hjelp gir selvregulert læring og er det noe vits i det?

Tusen takk for innspill!

### Vedlegg Læringsaktivitet med kompetansemål

U k e	Kompetansemål	Læringsaktivitet elev/lærer	Lærer	Organisering
1	Finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger	<b>Tema: Kritisk utforsker</b>  Se KRAFT-filmen og jobbe med studieteknikk	10 min strukturert undervisning  SMTTE  3 viktige begrep  «Jeg vil deg vel»  Frivillig pusteanker/læringspauser  Modellerer grunnlagstrening	klassekart med kollokviegrupper  tydelig organisering i grupper
2	Finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger  Sammenligne og anvende ulike vitenskapelige tilnærminger, teorier, perspektiver og metoder, og vurdere forskjellige forklaringer på	<b>Tema: Kritisk utforsker</b>  Hva skal vi kunne i faget?  Hva kan vi?  Hva skal vi kunne når?  Hvordan bruke tiden?  Baklengs planlegging  Noteringsstrategi og kildeføring etter APA-stilen  Repetere	10 min strukturert undervisning  SMTTE  3 viktige begrep introduserer for hver gang  Struktur  veilede	kollokviegruppe

	psykologiske framstillinger	veilede  Diskutere  Aktiv lytting  Diskusjon  Individuelt arbeid, faglige forberedelser  Kollokviegrupperarbeid		
3	Finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger  Sammenligne og anvende ulike vitenskapelige tilnærminger, teorier, perspektiver og metoder, og vurdere forskjellige forklaringer på psykologiske framstillinger	<b>Tema: Hva er psykologi?</b>  Veggavis  Presentasjon  Kollokvie - kollokvie  Aktiv lytting, repetisjon og lære nytt, veilede  SMMTE	Aktiv lytting  Tre viktige begrep	Kollokviegruppe mot kollokviegruppe presenterer ute i det store rommet
4	Tema: Du en kritisk utforsker  Finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger	<b>Tema: Du en kritisk utforsker</b>  Pusteanke/læringspause  Bli kjent med hva skriveramme er  Bruke tidligere kunnskap inn i skriverammen	Tydelig forventning fra lærer  Tre viktige begrep  Følge opp SMTTE-strukturen	Studiepar

		Faglige forberedelse start med bruk av skriveramme  Utforske – prøve ut - veilede		
5	<p>Finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger</p> <p>Drøfte hvordan sosial påvirkning og interaksjon i grupper kan påvirke holdninger, atferd og identitet</p> <p>Gjøre rede for faktorer som påvirker utviklingen av sosial kompetanse, og reflektere over betydningen av sosial kompetanse</p>	<p><b>Tema: Kritisk utforskning og Hva påvirker deg?</b></p> <p>Prøve – feile – prøve-veilede</p> <p>Diskutere bruken av skriveramme</p> <p>Ikke fagskrive ennå, men fyller ut skriveramme/faglige forberedelser</p> <p>Starte fagskriving - veilede</p>	<p>Utforske som læringskollega</p> <p>Veilede etter SMTTE-strukturen</p>	Studiepar
6	<p>Finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger</p>	<p><b>Tema: Kritisk utforskning og Hva påvirker deg?</b></p> <p>Fortsette selvstendig fagskriving + notater med kildeføring</p>	<p>Se etter tegn på kompetanse</p> <p>Veilede etter SMTTE-strukturer</p>	Individuelt med støtte av kollokviegruppen

7	Finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger	<p><b>Tema: Kritisk utforskning og selvstendig fagskriving med kildeføring</b></p> <p>Ha med</p> <p>Faglighet (fagbegrep, forskning) ha med relevante fagbegrep og forskning. Kildeføring</p> <p>eksemplifisering (case fra noen sekunder fra filmen Rådebank)</p> <p>Ha med</p> <p>Refleksjon – bruke teori</p> <p>Ha med relevant teori og refleksjonsfrasene</p> <p>Drøfting – gjøre bruk av perspektivene + drøftingsfrasene</p>	<p>Se etter tegn på kompetanse</p> <p>Veilede etter SMTTE-strukturen</p>	Individuelt arbeid med støtte fra kollokviegruppen
8		<p>Evaluering –</p> <p>Spørreskjema</p>	<p>Aktiv lytting</p> <p>Forklare</p>	Individuell

## Vedlegg Referat - hva som er gjort i øktene uke for uke

Kompetansemålene for timene er i fokus og trening på felles relasjoner til fag og menneskene man skal samarbeide med. Det evalueres med tall fra 1- 10 hvordan timen opplevdes når man er ferdig med uken/kapittelet. Elevene får veiledning underveis og underveisvurdering gjøres sammen. Ut fra vurderingen velges det ut læringspunkter ut fra det man har lært av temaene som er gjennomgått.

### **Uke 1 (34)**

#### **Introduksjon av faget**

Mandag 22. august introduserte vi faget, dere skrev ned til meg hvilke forventninger dere har om faget, hva dere tenker om hva "utforskning" er etc. Deretter diskuterte vi om hva baklengsplanlegging og FERD som begge handler om å "gjøre" - og så KRAFT-filmen (et selvledelsesprogram). KRAFT står for Kultur (K), Resultat (R), Ansvar (A), Fokus (F) og Tankekraft (T).

- og GREP som handler om å "være og også gjøre". Vi snakket om "gjøremodus" og "bare det å være i hodet), dere fikk være med på en frivillig pusteankerøvelse (det blir en gang til i løpet av uken). Diskusjon om hvorfor vi satt på faste plasser hadde vi også, og vi så også KRAFT-filmen. Oppfordring til å se igjennom resten av powerpointen til torsdagen, for å være forberedt til diskusjonsspørsmålene på torsdag =) På torsdag håper jeg at dere melder dere som referansegruppe! =)

Til deg som ikke har hatt psykologi 1. Se under filer! Se samledokumentet! Jobb med samledokumentet fram til høstferien. anbefaler det sterkt! Sett av helst 1 time om dagen. Psykologi 1 er kjempespennende fag, og når du er motivert, så er det også mye lettere å forstå faget! Viktig også å ha en "fast studiegruppe/kollokviegruppe" i tillegg til den som blir brukt kapittel for kapittel. Dermed lærer du mer, og du får diskutere faget sammen med noen! Husk at dere andre som hadde psy1 i fjor, del av kunnskapen din til de andre! Dermed lærer dere også mer! Ha gjerne et kollokviemøte etter skoletid, kanskje en dag i uken?

#### **Bli kjent med kollokviegruppe og notatteknikk**

Torsdag 25. august jobber vi med blir det å bli kjent med klassenotatblokka, skriving og notatteknikk. Vi introduserer skriveramme og snakkeramme/trener skriveramme

Vil bare minne om at poenget med kollokviegruppe er å samarbeide og holde kontakt. Vi innfører metaforen fugleflokken, bestemmer referansegruppe i klassene, introduserer studieteknikk og G og R, vi mangler bok.

Forklarer eksamensordning – trekk – muntlig og skriftlig eksamen og hva det vil si å skrive i psykologi. viktig å følge opp, støtte og veilede hverandre! God jobbing videre! =)



## **Uke 2 (35)**

### **Hva er vitenskapelig tenkning?**

29. august I dag tidlig litt for tidlig for dere så vi på hva vitenskapelig tenkning er, hva kritisk tenkning er og dere fikk diskutere dere fram til påstander om GREP. De påstandene brakte jeg videre til neste gruppe senere på dagen! (Vi tar en demokratisk avgjørelse neste time om vi fortsatt skal ha lekser!) Jeg glemte jo å følge leksene opp. Husk - at nysgjerrigprisen gjelder så jeg vil anbefale deg å ta en titt på filmene vi har sett og også den om BIGFIVE! Vi fortsetter diskusjon neste time og skal begynne litt etter litt å skrive!

### **Skriveramme/snakkeramme- introduksjon**

31. august Psykologibøkene i psy2 er kommet!! =)

1. september I dag fikk dere første øving på Hvordan bruke skriveramme til fagsnalking. Dere snakket litt om det i fellesskap, øvde litt individuelt for deretter å fagsnakke (forsøke litt) i studiepar/studietrio. Dere fikk litt tips og triks etter erfaringene og fikk vite om felles oppgave om veggavis. Den begynner vi med på mandag, og dere får maks 3 timer på den. Merk! Jeg fordeler perspektivene mellom dere. Jeg setter opp en oversikt og så jobber dere effektivt i maks 3 timer, 2 timer til jobbing, 1 time til framføring for en annen gruppe. Oppgaven finner du mot slutten av 010922 under kap 1 (undervisningsmaterie) Alle notater gjør du under DYbdelæring utforskning i Onenote.

## **Uke 3 (36)**

### **Første fellesprosjekt – Veggavis - Bruk snakkeramme**

5. september. Dette blir moro og lærerikt! Veggavis-oppgaven ligger i Onenote under kap 1 (utforskning og dybdelæring) Se innholdsbibliotek "makkerpar/plassering" for utdelt perspektiv. Dere jobbet knallbra i dag! Husk, veggavisen skal presenteres for en annen gruppe, muntlig på torsdag (jeg velger ut hvilket perspektiv som presenterer for et annet perspektiv). Altså det er IKKE for hel klasse! Dere får ikke tid til å forberede dere. Det må dere gjøre hjemme. Støtt hverandre i denne læringsprosessen! Etter presentasjon på torsdag, går vi igjennom og repeterer sammen og jeg er sekretær og bruker tavlen. Les deg derfor opp på perspektivet og øve på å fagsnakke ut fra skriveramme som dere har laget i gruppen! Masse lykke til! NB! Hvis du IKKE var til stede på mandag, sørg for å ha lest deg opp på det perspektivet gruppen din har. Snakk gjerne litt med de andre på gruppen. Viktig å støtte hverandre!

I kollokviegruppe har du laget veggavis og du har presentert og sammenlignet psykologiske perspektiv. Du har sett på tema kildeføring, Åndsverksloven, plagiering og bruk av refleksjons- og drøftingsfraser. Du har sett på struktur i fagtekst, og oppøvd kritisk tenkning i sammen med kollokviegruppen. Du har utarbeidet skriveramme i fellesskap, og skrevet en fagtekst på 500 ord.

## **Presentasjon veggavis**

I dag, torsdag 080922 presenterer følgende grupper (15min på hver) Raskt ferdig? Begynn å skrive på tavlen for felles oppsummering. Veggavis presentasjon 080922 - Sosialpsykologisk (gul) - 1/ 2 gruppe Humanistisk (grønn) Biologisk (rosa) - kognitivt (lysebrun) Psykodynamisk (lysegrønn)- Behavioristisk (turkis)- Sosialpsykologisk (lyselilla) - 1/2 gruppe Humanistisk (grønn)

Lørdag 10.september! Hei igjen på en lørdag! Jeg har fått beskjed fra biblioteket at det skal være i orden med tilgang til bøkene nå! Kan de av dere som IKKE hadde tilgang til nettboka, og som har markert med surt fjes her prøve på nytt nå?

## **Uke 4 (37)**

### **Fylle ut skriveramme sammen- fokus på kildeføring**

I dag, 120922 fylte vi ut skriveramme, diskuterte hvorfor Ine og GT fra Rådebank, gjorde som de gjorde, og hvordan følelsene, tankene vises i atferden. Vi så episoden i Rådebank. Neste timene, jobber vi videre med skriveramme, dere leser dere opp på relevant teori som dere har valgt ut, jobber videre med oppgavene som ligger under Rådebank. Vær nøye når du skriver notater, vær nøye med kildeføringen etc!

I dag, 150922 har vi laget grovskisse til disposisjon, sett på hva Åndsverkloven er, hva plagiering er, brukt SMTTE-strukturen, diskutert og begynt på test-deg-selv-oppgaver. Det vil si vi har holdt på med Grunnlagstrening

Fikk spørsmål om hvor man finner læringsvideoen om kildeføring. Den finner du- under innholdsbiblioteket - dybdelæring og utforskning

## **Uke 5 (38)**

### **Repetisjon – fagbegrep**

På mandag 190922 fortsetter vi med repetisjon - test-deg- selv oppgavene og har også et repetisjons-spill i kollokviegruppen din. Ta med en flyttebrikke (viskelær etc) (Jeg har 7 terninger) Les deg gjerne litt opp på perspektivene (hvis du vil forberede deg litt ekstra) Vil også minne om at det er helt frivillig å være med på læringspausen/pusteankerøvelse. Send meg direktemelding på chat hvis du ikke vil være med når vi har læringspause.

I dag, 19. september spilte vi repetisjonsspill i 20min, diskuterte hva slags studieteknikk som funker individuelt og skriveramme. Time 2 startet dere faglige forberedelser på fagtekst 1. Se Innholdsbibliotek -prosessvurdering for mer info (dere som ikke var til stede, hold kontakt med kollokviegruppen deres! Spør dem hvis dere lurer på hva vi har gjort i dag!

### **Faglige forberedelser i fellesskap**

## **Baklengs planlegging**

I dag 22.09.22 reflekterte vi over hvor viktig faglige forberedelser er! Faglige forberedelser er gull som dere sa! Vi delte erfaringer. Vi fant ut at det tar tid å skrive i psykologi med kildeføring, forankring til teori osv., og 2 timer er ikke mye! **Til eksamen** har du 1,5 time på første oppgave.

Baklengsplanlegging skal brukes til å vise til prosessen din. Når planlegger du levering? Hva skal du gjøre når osv. Skal du levere før høstferien, eller etter høstferien? Det er ditt valg. Husk innhente veiledning. Still spørsmål i kollokviegrupper

## **Uke 6 (39)**

### **Nye kollokviegrupper og feiring av boka med kake!**

26. sept – Time 1 Nye kollokviegrupper – se innholdsbibliotek – Fagskriving og veiledning  
Time 2 Kake – vi feirer at vi har fått ny bok! Vi fortsetter med veiledning i fagskriving neste time. Fagskriving og veiledning forts.

I dag, 29.09.22 var det informasjon om masteroppgaven og hva informert samtykke betyr. Det var mulighet for å stille spørsmål. Så jobbet dere med fagskriving og de som ba om det fikk veiledning.

Husk levering av nye 500 ord innen utgangen av mandag 10. oktober. Leveres på Teams som oppgaveinnlevering. Oppgavene blir sjekket for plagiering - så formuler med dine egne ord, og husk å kildeføre etter APA7.

Ønsker dere alle riktig god og velfortjente fridager i høstferien!

## **Uke 7 (41)**

I dag 10. oktober går vi i time 1 - igjennom Psykologiske forskningsmetoder (se Onenote) og diskuterer - noterer Time 2 Forelesning side 74-85 (undervisningsmaterieill - kap 2 powerpoint slide 1-12)

Referansegruppene og kollokviegruppene må jobbe godt nå! Det kommer vikar, Men dere skal jobbe godt selv om det ikke er noen voksen inne i klasserommet hele tiden!

## **Uke 8 (42)**

Spørreskjema med påstander besvares

Videre jobbing med oppgave – se Onenote

## Vedlegg Pusteankerøvelse/læringspause

«**Stopp opp** når du merker du trenger det. Sett deg godt til rett på stolen. Har du en jakke eller et skjerf, så kan du pakke deg inn hvis det er kjølig for deg. Gjør det så behagelig som mulig for deg. **Observer hva som skjer (O)**. Kjenn føttene mot gulvet. Beveg litt på tærne. Kjenn hvordan det er å sitte på stolen. Kjenn baken mot underlaget. Merk deg hvor du har plassert hendene dine. Merk ryggen din som er rett, uten å stramme. Tillat å senke skuldrene dine litt ned hvis du trenger det. Merk hodet som balanserer på ryggspylen din. Kanskje beveg litt på tærne, igjen. Så varsomt flytt oppmerksomheten over til pusten din, og hvor du kjenner kroppsformmelsen av pusten. Kanskje du kjenner pusten din i nesene, i brystet eller i mageområdet. Det er ikke noe riktig eller feil måte å puste på. Du gjør så godt du kan, og det er bra nok. Hvis du synes det er behagelig, kan du lukke øynene. Hvis du synes det er ubehagelig å ha lukkede øyne, kan du hvile blikket med halvåpne øyne mot ett punkt på gulvet foran deg, mens du puster inn og ut i din naturlige rytme. Hvis du merker at du må bevege deg, forsøk å gjøre det med oppmerksomhet, og deretter varsomt rette oppmerksomheten din mot pusten din igjen og der hvor du kjenner kroppsformmelsen av pusten din. La hvert åndedrag få sin egen oppmerksomhet. Bare dette åndedraget inn, bare dette åndedraget ut. **Akseptert (A)** at det er som det er akkurat nå. Du gjør så godt du kan, og det er bra nok. Kanskje du kan observere om det er noen forskjell på lengden på inn- og utpust. Kanskje du kan telle hvor mange sekunder innpust, og hvor mange sekunder utpust. Det er ikke noe riktig eller feil måte å puste på. Du er i en prestasjonsfri sone i pusteankerøvelsen. Kanskje du kan slippe opp og utforske hvor du kjenner kroppsformmelsen av pusten din. Ditt pusteanker. Du gjør så godt du kan, og det er bra nok, og akseptere det med raushet og la det gå **(L)**.

Pust inn. Pust ut.

.. Og på neste innpust.. og neste utpust beveg litt på fingrene, litt på tærne, kanskje strekke armene ut til siden og foran deg, over hodet ditt, og fortsette timen eller dagen med oppmerksomhet».

(Tekst: Litz Akervold)

