



Høgskolen i Hedmark

LUNA

Thorstein Slåen

Bacheloroppgave
Selvregulerte elever
Anerkjennende indre dialogisk kartleggingsredskap

Self-regulated pupils
Mapping of appreciative inner dialogue

Grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn

Vår 2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket	JA <input checked="" type="checkbox"/>	NEI <input type="checkbox"/>
Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage	JA <input checked="" type="checkbox"/>	NEI <input type="checkbox"/>

Norsk sammendrag

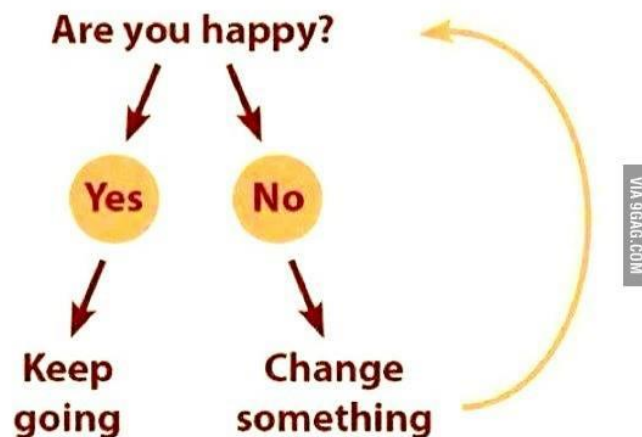
Tittel: Selvregulerte elever – Anerkjennende indre dialogisk kartleggingsredskap	
Forfatter: Thorstein Slåen	
År: 2015	Sider: 39
Emneord: Emosjon, kognisjon og handling	
Sammendrag: Med en antakelse om at skolen legger for ensidig vekt på kognisjonssiden i selvreguleringen hos eleven, ble problemstillingen for oppgaven utformet: <i>På hvilken måte kan elever kartlegge, og læreren legge til rette for elevers selvregulering med vekt på emosjoner?</i> Det har i dette kvalitative fenomenologiske studiet vært forsøkt arbeidet med utvikling og implementering av et kartleggingsverktøy for selvregulering med vekt på emosjoner. Kartleggingsverktøyet har fått navnet «følelsesregistrering» og har tatt formen som en matrise med vekt på åpne, metakognitive og fremtidsrettede veiledningsspørsmål. Tanken bak oppbyggingen er at elevene skal komme i en anerkjennende indre dialog med de ulike reguleringsformene; Emosjon, kognisjon og handling, gjennom separering og samordning. Indikatorer som jeg har sett på som høy grad av selvregulering knytter seg til hyppighet, forandring, nyanser og språklig uttrykksmåte i forhold til følelser. Videre vil også attribusjon, unnvikelsesstrategier og utholdenhetsstrategier stå sentralt med tanke på de to andre reguleringsformene.	

Engelsk sammendrag (Abstract)

Title: Self-regulated pupils – mapping of appreciative inner dialogue	
Author: Thorstein Slåen	
Year: 2015	Pages: 39
Keyword: Emotions, cognition and action	
Summary: My assumption is that the schools unilateral focus in self-regulation has been cognition. That is why I come up with this main topic question: <i>Who can the learners identify, and the teacher accommodates the pupils' self-regulation with an emphasis on emotions?</i> It has in this qualitative phenomenological study tried been developed and implemented a mapping for self-regulation with an emphasis on emotions. The mapping has been named “følelsesregistrering” and look like a matrix with the main focus open, metacognitive and future guiding questions. The idea behind the structure is that students should get an appreciative inner dialogue with the various forms of regulation; Emotion, cognition and action, through separation and coordination. Indicators that I've seen as high degree of self-regulation relating to frequency, change, nuances and linguistic expression in relation to emotions. Furthermore, also attribution, avoidance coping and endurance strategies prominently considering the other two forms of regulation.	

Innhold

NORSK SAMMENDRAG.....	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
INNHold	4
1. FORORD.....	5
2. INNLEDNING	6
3. TEORI.....	8
4. BAKGRUNN FOR VALG AV METODE.....	12
5. PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI.....	17
6. DRØFTING.....	21
7. KONKLUSJON	27
8. LITTERATURLISTE	29
9. OVERSIKT OVER FIGURER	31
9.1 FIG 8.1. KONKLUDERENDE FIGUR.....	31
10. VEDLEGG	32
10.1 WEBSTER-STRATTONS SKJEMA	32
10.2 HOPFENBECKS SKJEMA	33
10.3 TILLATELSE TIL FORSKNING.....	34
10.4 EMPERI FRA SAMLET KLASSE	35



1. Forord

«Med et er reisen slutt», sier Peer Gynt. Det er med en rar følelse jeg nå skriver dette forordet og gjør klar til innlevering. Det har vært en prosess med mange følelser knyttet til en oppgave. Og hva er vel mer relevant enn å spørre seg akkurat det spørsmålet: Hvilke følelser vekker det i meg å ha arbeidet med en slik oppgave? Dette med bakgrunn i at det empiriske arbeidet har knyttet seg til elevers selvregulering med vekt på følelser. Mennesket består av flere lag og kjernen den må komme for en dag. Jeg er blitt ganske sikker i min sak på at følelser må integreres mer i skolen, og ikke kun legge for ensidig vekt på kognisjonen til den enkelte elev, fordi det forsømmer de to andre reguleringsformene.

Jeg vil takke veilederen min, Ola Johan Sjøbakken, for de formative tilbakemeldingene og skolen jeg har innhentet empirien min fra med tilhørende kontaktpersoner og elever. Videre skal Kristin Dyve, Vegard Solbakken Mellum og Morten Lunde ha takk for støtten i gjennomføringen. Drøftingspartnerne mine Anneli Kristiansen, Siri W. Grøndahl, Jonny Kristiansen og Torjus R. Holm skal også takkes. Tusen takk min gode venn Marin Olaf Tobiassen som fikk meg til å se bøygen i øynene og forstå at jeg måtte igjennom, jeg kan ikke gå utenom. Mine gode venner Sturla Hage, Ragnhild Haugen og Maria Hjaltadottir som fikk meg til å forstå kjernen, skal nevnes med stor takk. Tusen takk Elin Åsletten Goplen for å ha ventet i både vintre og vår, nå skal vi få god tid sammen. Thoms Bakken, Magnus S. Mangrud og Lars-Magnus Stakston som holdt hodet mitt over vann og ikke slapp taket. Tusen takk til familien min ved min mor Inger Kristin Slåen som har tatt telefonen hver gang den har ringt og hørt på «løst og fast», storebror Halvor Slåen «som har hørt på sårt og hvast», Bjørn Vidar S. Gustavsen for mat og støtte så man ikke døde midt under femte akt, far Regnor Slåen som så konkret har lurt på «hvor jeg akter meg hen?» og lillebror Simen Slåen som har lurt på om jeg «slår meg tilfreds». Alle er og blir seg selv, til det fulle og sanne. Tusen takk for at dere har gitt meg tro, håp og kjærighet.

Hamar, 26.mai 2015

Thorstein Slåen

2. Innledning

«En fersk undersøkelse viser at dagens ungdom trives bedre hjemme med foreldrene sine, er flinke på skolen, bruker mindre rusmidler enn tidligere og er fornøyde med livet. Det gleder meg – for dette er også mitt inntrykk når jeg møter ungdom rundt i Norge. Samtidig kan de mange mulighetene – paradoksalt nok – oppleves som en belastning: For når alt er mulig, blir ingenting godt nok», sa kongen i sin nyttårstale 2014.

Kongen satte meg på tanken om hva som er grunnen til jaget etter å ha det bra er blitt en belastning? Det er blitt individets ansvar å utvikle og ta vare på eget liv (Tønnesen, 2011). I så hendeseende har skolen lagt for ensidig vekt på kognisjonssiden i selvreguleringen hos elevene? Hvor er det blitt av emosjonene? Hvilken betydning har disse for selvreguleringen? Det er mye som taler for at elever har det godt. På den ene siden har levestandarden og livskvaliteten i grunn aldri vært større (Heggen, 2004). På den andre siden har elever aldri vært flinkere på skolen, og forskning sier at selvregulert læring har særlig stor innvirkning på prestasjoner (Hattie, 2014; Hofpenbeck, 2014). Parallelt er det likevel slik at en stor del av oss utvikler psykiske plager eller lidelser i løpet av livet (Berg, 2012) og «flink pike»-syndromet preger mediebildet (Eilertsen, 2014). Har synet på selvregulering vært for snevert?

Med bakgrunn i dette er problemstillingen for oppgaven blitt utformet. Gjennom en empiribasert oppgave har jeg forsøkt drøftet følgende: *På hvilken måte kan elever kartlegge, og læreren legge til rette for elevers selvregulering med vekt på emosjoner?* Videre vil problemstillingen bli knyttet opp mot et hovedforsknings spørsmål som tar opp om selvregulering fremmer eller hemmer læring: *På hvilken måte hemmer eller fremmer følelsene, handlingene og kognisjonen at eleven kommer seg videre i sitt arbeid mot målet for læring?*

Først i oppgaven er det presentert teori som forsøker å bygge opp hvordan selvregulering kan forstås og brukes av elevene. Den vil bære preg av en psykologisk undertone, men vil handle om pedagogisk anvendelse. Selvregulering knytter seg til at elevene blir i stand til å reflektere over, kontrollere og bruke sine egne reguleringsformer; emosjoner, kognisjon og handlinger på best mulig måte for å nå et mål (Hopfenbeck, 2014; Postholm, 2011; Webster-Stratton, 2005). Det vil bli sett på Honneths anerkjennelsesteori av egne følelser (Jacobsen, 2013), internalisering og eksternalisering av årsaksforklaringer knyttet til følelsen (Manger,

Lillejord, Helland & Nordahl, 2009) og strategier knyttet til unnvikelse eller utholdenhet (Hattie, 2014; Smith, 2011). Jeg har også forsøkt å se om de strategiene elevene velger gir minst ubehag i det korte løp eller lengre løp (Imsen, 2005). Anerkjennelsesbegrepet vil bli forsøket bygd ut med spørsmålene i det lange tidsspenn, altså «hvor er jeg?», «hvor skal jeg?» og «hvordan kommer jeg meg dit?» på et individnivå (Hartberg, Dobson & Gran, 2012; Hattie, 2014). Individnivået favner hele personen, og begrenser seg ikke kun til det kognitive.

I metodekapittelet vil det bli presentert hvordan jeg har arbeidet med å legge til rette for selvregulert læring. Det vil innebære oppbyggingen av «følelsesregistreringen» som et kartleggingsverktøy. Kartleggingsverktøyet er tiltenkt som en skjematisk strategi for å skape indre dialog med de ulike reguleringsformene. Det vil være en drøfting av hvordan man kan implementere arbeidet med emosjoner i skolen gjennom kvalitativ fenomenologi og veiledningsspørsmål (Fullan, 2007; Helle, 2000; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Som følge av dette vil det også bli gjort rede for forskeren og lærerens etiske ansvar. Det vil videre under empirien bli presentert hvordan man som lærer og elev kan arbeide med «følelsesregistreringen» som en matrise for selvregulering (Grønmo, 2004). Det er ønskelig at fargekodingen og matrisen skal være selvforklarende i seg selv. I den siste delen er det et eget drøftingskapittel for å løfte frem ulike aspekter ved den enkelte elevenes selvregulering. Ut i fra dette er det forsøkt trukket ut generelle perspektiver og utarbeidet en modell som vil bli presentert i konklusjonen.

3. Teori

Selvregulering omhandler at elevene blir i stand til å reflektere over, kontrollere og bruke sine egne emosjoner, kognisjon og handlinger på en hensiktsmessig måte for å nå et mål (Hopfenbeck, 2014; Postholm, 2011; Webster-Stratton, 2005). Emosjon, kognisjon og handling er uløselig knyttet til hverandre, men kan også sees på som atskilte reguleringsformer (Baumeister & Vohs, 2011). På den ene siden kan det handle om å skille av hvilken tanke eller handling som satte i gang en emosjon. På den andre siden kan det handle om hvordan en emosjon kan brukes for å styrke en tanke eller handling. Elevene må altså kunne organisere og samordne disse reguleringsformene for best mulig å kunne regulere sin egen vei mot målet.

For det første tar Honneth til orde for anerkjennelse av følelsene i seg selv (Jacobsen, 2013). Gjennom anerkjennelse av egne følelser på det indre psykiske planet begynner elevene å benytte disse som samtalepartnere, i stede for å bli indre blinde fiender som elevene mister sin makt over (ved forsømmelse eller undertrykking). Anerkjennelse fremmer bevisste handlinger på følelser som vanligvis ikke er en integrert del av vår hverdagsforståelse.

Videre peker Webster-Stratton (2005) på at en emosjonell reaksjon kan skje på tre nivåer; (1) De nevrobiologiske og biokjemiske uttrykkene, som knytter seg til det kroppslige, (2) Utrykk i form av handling, som omhandler ansiktsuttrykk og oppførsel, og (3) Utrykt i form av språk enten ved tale, skrevet eller tenkt. I forlengelsen av dette vil de indre eller subjektive aspektene ved følelsene blir mer atskilt fra de ytre følelsesuttrykkene i naturlig utvikling (Webster-Stratton, 2005). Elevene vil derfor i større grad regulere sine emosjoner på det indre planet enn gjennom handling. Ulik uttrykksmåter kan med andre ord være en indikator på selvregulering. Samtidig kan elever som har vanskeligheter med å uttrykke følelsene sine, få en indre uro (Evertsen, 2013).

Elevene har ulik evner til å uttrykke og sette ord på følelsene sine, derfor bør man legge til rette for ulike måter å presentere følelser på (Webster-Stratton, 2005). I denne sammenheng kan det være aktuelt å trekke inn Bruners tanker om språk (Imsen, 2005). I følge Bruners teori kan man uttrykke seg på det ikoniske (forestillingsmessige) nivå eller det symbolske (abstraktmessige) nivået. Når det er sagt så fungerer også det ikoniske og symbolske nivået i et samspill. På den ene siden innebefatter det at man ut fra konkrete og bilder kan åpne opp for et (hverdags)språk som til slutt danner det konkrete abstrakte begrepet (som er øverste

nivået i Burers representasjonsteori). På den andre siden at man ut i fra et språklig tegn kan utføre handlinger på de nedre nivåene. Webster-Stratton(2005) bygger opp mye av sin teori rundt bruk av det ikoniske nivået for å utvikle elevers empatiske evner. Empati handler om å få et annet perspektiv og sette seg inn i en annen persons ståsted. Gjennom å gå fra et ikonisk nivå til et abstrakt nivå, parallelt med å kunne å betrakte seg selv og andre utenfra, blir slik sett en styrke i selvreguleringen (Evertsen, 2013).

En annen tanke bak elevenes oppbygging av følelsesbegreper knytter seg til Vygotsky sitt syn på språk og begreper som redskap for refleksjon, i sin medieringsteori (Imsen, 2005). Vekten ligger på å bruke elevenes hverdagspråk over til et vitenskapsspråk, hvorav vitenskapsspråket retter seg mot ny bruk og anvendelse av begrepet. I dette ligger det en overføringsverdi av repertoaret av begreper elevene innehar over i andre kontekster (Imsen, 2005). Det handler i denne sammenhengen med andre ord om at elevene skal gå fra å se følelsesbegreper som løse hverdagsantakelser, over til en mer vitenskapelig anvendelse eller profesjonalisering (Berg 2012; Imsen, 2005). Det skal ikke være en selvdiagnostisering av fortrenge eller undertrykte følelser, men en vitenskapliggjøring kan fremme refleksjon og bredere anvendelse inn mot målet (Berg, 2012; Helle, 2000; Jacobsen, 2013). En slik vitenskapliggjøring kan også gjøre at elevene anvender følelser i andre kontekster. Sagt med andre ord kan følelser bli begreper elevene kan gjenkalle ved nødvendighet. Dette avsnittet er tatt med som et forsøk på å gi følelsesbegreper lik status som andre begreper i skolen for økt hensiktsmessighet.

Samtidig kan hyppighet, som innebærer hvor ofte personen uttrykkes sine følelser, være en indikator på selvregulering, fordi elevene er i en anerkjennende indre dialog med sine følelser for å nå et mål (Hopfenbeck, 2014; Jacobsen, 2013; Webster-Stratton, 2005). Det andre vi kan vi se på i denne sammenheng er elevers evne til å se forandringer i sine egne følelser. Elevene kan på den måten få en dypere innsikt i følelsene som forårsaker endring for dem (Webster-Stratton, 2005). Videre også nyanser, det som kan omtales som graden og styrken av de ulike spesifikke følelsene.

For å utdype Honneth sin teori om å skape en indre dialog med følelsene sine, kan det være relevant å trekke frem integreringen av kartleggingsspørsmålene i det lange tidsspennet (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). Det lange tidsspennet handler om at eleven må forstå seg og sitt virke i en større helhetlig sammenheng. For det første knytter det seg til at elevene må kartlegge «hvor er jeg?». Dette har en overføringsverdi til at elevene anerkjenner sine egne

følelser og ser hvordan følelsen påvirker deres arbeid, de erkjenner om følelsen er til hinder eller fremdrift. Dette omtales også som å se gapet (Hattie, 2014). For det andre handler det om «hvor skal jeg?», som tar sikte på at elevene må sette seg mål og se hvordan de kan forbedre seg. For det tredje handler «hvordan kommer jeg meg dit?», om søket etter og utvikling av strategier for å mestre følelsene sine (Hattie, 2014; Hopfenbeck, 2014; Webster-Stratton, 2005). Disse spørsmålene tar sikte på å skape et redskap der elevene kan komme i dialog med seg selv, for best mulig å bruke følelsene konstruktivt mot et mål (Hopfenbeck, 2014; Jacobsen, 2013). Webster-Stratton (2005) fremmer også et skjema for oversikt over egne følelser og forandring i følelser. Samtidig peker Hattie (2014) på at elevene befinner seg på ulike stadier i denne kronologiske oppbyggingen, noen evner kun å se gapet andre evner også å lukke det. Evnen til å lukke gapet, altså komme seg til målet, og velge ut en god strategi kan sees på som øverste del av selvreguleringen (Hattie, 2014; Hopfenbeck, 2014). Dette kan derfor brukes inn mot kartleggingen av elevers selvregulering (Hartberg, et al., 2012; Hattie, 2014).

Jeg skal videre her behandle strategier som handlingsreguleringsformen, det knytter seg til det eleven gjør av handling for å komme seg videre (Baumeister & Vohs, 2011; Smith, 2011). En utdypning til strategier kan være å se på det som kan omtales som ytterpunktene for god selvregulering; unnvikelsesstrategier (Imsen, 2005) og strategier som virker utholdende (Hattie, 2014). Unnvikelsesstrategier kan defineres som å fjerne seg fra eller endre målet. Utholdenhetsstrategier kan omtales som å holde konsentrasjonen eller evnen til å holde seg på veien mot målet. I valg av strategi ligger det også den iboende frykten for å mislykkes og lysten til å lykkes (Imsen, 2005). Analytisk kan læreren se om elevene velger den strategien som gir minst ubehag i det korte eller lange løp. Altså om strategiene ser ut til å frembringe en god følelse eller utgjør en risiko for å mislykkes i det lange løp (Hartberg, et al., 2012; Heggen, 2004).

Selvregulert læring tar sikte på at elevene skal utvikle strategier i «fremtidsrettet egenvurdering», altså ha tilstrekkelige strategier for å mestre en oppgave (Hopfenbeck, 2014; Postohlm, 2012). Læringsstrategier ser også ut til å ha innvirkning på prestasjoner gjennom opparbeiding av selvtillit til å vite hva man skal gjøre når man ikke vet hva man skal gjøre (Hattie, 2014). Dette kan sees i sammenheng med god psykisk helse, som kan defineres som å ha tilstrekkelige strategier for å mestre livets utfordringer (Berg, 2012). Det handler med andre ord om å kartlegge hvilke strategier elevene har og vurdere risikoen ved manglende strategier for å bli selvregulert (Heggen, 2004).

Jeg har så langt sett på emosjoner som en egen reguleringsform på det indre psykiske planet og strategier som en annen reguleringsform. Til slutt vil jeg se på attribusjon og årsaksforklaring av en hendelse, som en egen reguleringsform (Manger, Lillejord, Helland & Nordahl, 2009). Attribusjon handler i første rekke om kontrollplassering, enten eksternalisering eller internalisering av årsaker. Eksternalisering handler om at eleven legger årsaken utenfor sine evner, til miljøet eller andre personer. Internalisering knytter seg i stor grad til elevenes evner og indre arbeid. Erfaringsforklaring brukes for å forklare årsaker på en hendelse på elevenes egne indre egenskaper (Helle, 2000). Helle omtaler videre at erfaringsforklaring blir en diagnostisering av elevene. Begrepet legger føringer på at vi legger alt ansvaret for en handling på eleven selv og at de indre egenskapene blir symptomer for atferden som må endres. Dette begrepet vil knyttes opp mot psykisk helse, hvor elevene har en sunn selvregulering i forhold til forventinger knyttet til seg selv (Berg, 2012). De to siste dimensjonene i attribusjon er kontrollerbarhet og stabilitet. Kontrollerbarhet handler om at elevene føler det er de som har makt over årsaken. Dette vil ikke direkte komme til uttrykk i min oppgave, men implisitt kan det sees på som en del av elevenes valg av strategier.

4. Bakgrunn for valg av metode

Jeg ønsket å benytte praksisfeltet til å samle inn kvalitative myke data knyttet til selvregulering hos eleven. Metodisk har jeg arbeidet deduktivt ved å forsøke å knytte teori opp mot empiriske funn. Forskningsdesignet ble hovedsakelig utarbeidet basert på fenomenologisk prinsipper (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Dette med bakgrunn i å forstå elevenes egenerfaringer, egenforståelse og handling knyttet til selvregulering. Feilkilder i denne måten å arbeide på knytter seg til forståelsen for eget fortolkningsmønster og et bredt datamateriale, som gjør at man ilegger noe mer vekt enn noe annet og må gjøre et utvalg. Dette leder videre til at jeg har forsøkt hat en analytisk tilnærming og arbeidet med informantenes hverdagspråk over til et vitenskapsspråk i transbeskrivingen.

Det fenomenologiske forskningsdesignet er blitt knyttet til eksperimentering (Johannessen et al., 2010) og delvis aksjonsforskning (Sjøbakken, 2006). Dette har vært et forsøk på å utarbeide en strategisk innfallsvinkel for annerkjennelse av egne følelser for å komme seg videre i sitt eget arbeid i skjemaet «følelsesregistrering» (Hopfenbeck, 2014; Jacobsen, 2013; Webster-Stratton, 2005). Dette vil også bli omtalt som kartleggingsverktøyet. Metodedelen vil i stor grad knytte seg til utarbeidingen av dette kartleggingsverktøyet og implementeringen av denne som en del av drøftingen om hvordan legge til rette for selvregulering (Fullan, 2007).

Det indre dialogiske kartleggingsverktøyet vil ha formen som en matrise med ruter som skal fylles ut (Grønmo, 2004). I denne sammenheng handler det om at de fenomenologiske prinsippene er forsøkt skilt av med spørsmål (se nedenfor), men de må også sees som en helhetlig del av elevens personsentrerte struktur. Noen av de fenomenologiske prinsippene det legges til rette for i denne skjematiske kartleggingen er annerkjennelsen og arbeidet med egne følelser (Jacobsen, 2013), eksternalisering og internalisering av årsaksforklaringer (Imsen, 2005), unnvikelsesstrategier og utholdenhetsstrategier (Hopfenbeck, 2014). Dette for å se om det fremmer eller hemmer elevarbeidet.

«Følelsesregistreringen» har også elementer fra skjemaer utarbeidet av Webster-Stratton (2005) og Hopfenbeck (2014). For det første fremmer både Webster-Stratton og Hopfenbeck struktur som en viktig del av utviklingen av selvreguleringen, med vekt på følelser og eksternalisering av situasjon. Dette er forsøkt utvidet med et skille mellom de tre

reguleringsformene emosjon, handling og kognisjon inni «følelsesregistreringen». For det andre vil det bli forsøkt på et mer nåtidsrettet- og fremtidsrettetperspektiv enn tilbakevendendeperspektiv som i er tilfelle i «skjema for problemløsning» (Webster-Stratton, 2005; Smith, 2011). Elevene skal i større grad foregripe og bruke strategier, i større grad enn å reflektere over hva som kunne vært gjort annerledes (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). For det tredje legger begge skjemaene vekt på problem eller forstyrrelse som utgangspunkt for følelsen. I skjemaet for eksperimentet vil det i større grad legges vekt på åpne veiledningsspørsmål for å fremme nøytralitet og det metakognitive (Helle, 2000; Smith, 2011). Spørsmålene skal være metakognitive i hver kolonne, mot for en oppsummerende selvreguleringskolonne på slutten som Hopfenbeck bruker. På samme side gir «skjema for problemløsning» eksempler på hva elevene kan føle, som derfor er mer ledende sammenlignet med åpne spørsmål. For det fjerde legger «Skjema for problemløsning» vekt på bruken av ikoniske fremstillinger, men «følelsesregistreringen» skal i større grad gi rom for både ikoniske og symbolske uttrykksmåter.

Følelser er et veldig personlig tema, derfor er det ønskelig å gå i dybden på hvilken måte man best mulig kan utforme spørsmål i denne sammenheng. Det er dette de tre neste avsnittene vil omhandle. For det første kan en bakgrunn for utarbeiding av spørsmål ha tilknytning til veiledningsprinsipper og ekte diskursetikk (Bergem, 2014; Helle, 2000). Ekte diskursetikk er tatt med som begrep med bakgrunn i at definisjonen ser på elevens egenverdi og at vi som lærere er ansvarlige for deres skjebne i måten vi møter de på. Veiledningsperspektivet vil i første rekke legge vekten på åpne spørsmål. Dette for å ikke legge føringer på hva elevene skal føle og at elevene selv skal finne løsninger på hvordan komme seg tilbake til oppgaven. Videre kan ulike former for veiledningsspørsmål åpne opp for at elevene kan se oppgaver fra forskjellige innfallsvinkler. For å fremme «følelsesregistreringen» som et anerkjennende indre dialogisk redskap er det lagt vekt på denne formen for spørsmål, mot for en kategorisering som kan begrense handlingsrommet til elevene (Jacobsen, 2013).

For det andre har spørsmålene som er utformet sin base i «hvor er jeg?», «hvor skal jeg?» og «hvordan kommer jeg meg dit?» (Hartberg et al., 2012). Disse er i stor grad kognitivt rettet, men det er her ønskelig å knytte de mer opp mot et individnivå (Hattie, 2014). Individnivået tar mer sikte på å utvikle helheten ved mennesket, som også innebærer følelsesaspektet. Spørsmålene er sånn sett utformet for at elevene skal kunne få en logisk og åpen måte å kunne se og tette gapet både følelsesmessig, kognitivt og handlingsmessig (Hattie, 2014).

For å få et så likt grunnlag for datainnsamlingen som mulig, er målet som er satt for timen likt for alle elevene, altså «hvor skal du?» (Hartberg et al., 2012). Det er at elevene skal arbeide med oppgaver/holde seg i oppgaven. Jeg utelukker da variabelen om andre mål (sosiale og faglige) for timen, men forsøker å se elevenes virkelighetsoppfatning av følelser og situasjoner, og handlinger/strategier i et aktørperspektiv (Manger, Lillejord, Helland & Nordahl, 2009). Elevene som har andre mål vil i denne sammenhengen bli sett på som brukere av unnvikelsesstrategier (Imsen, 2005).

For det tredje er det ikke brukt spørreordet «hvorfor» i formuleringen av spørsmål, med bakgrunn i at dette kan oppfattes som et angrep (Helle, 2000). Dette er erstattet med «på hvilken måte» for i større grad bruke spørsmål som framtidsrettet feedback og for at følelsens betydning skal ligge på prosessen og ikke personen (Hartberg et al., 2012; Hattie, 2014). Siste spørsmålet i kategorien er lukket spørsmål fordi elevene kan svare ja eller nei. Dette fordi da kan elevene vurdere helheten på en konkret og lettfattelig måte. Det er også et klargjørende spørsmål (Hopfenbeck, 2014) for å få bekrefte på at deres metode fungerer i et framtidsrettet egenvurderingsperspektiv (Smith, 2011).

Med tanke på gjennomføringen har «følelsesregistreringen» hat enkelte likheter med brevmetoden i forhold til den skriftlige beskrivelsen fra elevene (Berg, 1999). En konsekvens ved bruk av denne metoden er «taus kunnskap» som handler om at elevene besitter mer kunnskap en de klarer å formidle (Polanyi, 2000). Dette kan ha være tilfelle til tross for forsøkt tilpasning gjennom Bruners symbolske og ikoniske nivå (Imsen, 2005). En annen ulempe er knyttet til manglende mulighet til oppfølgingsspørsmål og klargjørende spørsmål (Hopfenbeck, 2014). Kartleggingsverktøyet tar heller ikke høyde for handlingsnivået til elevene som Webster-Stratton (2005) omtaler, hvor ansiktsuttrykk og kroppsspråk utelukkes fra testingen.

På motsatt side, for å få mest mulig ut av «følelsesregistreringen» ønsket jeg å benytte innovasjonsprosessen på elevnivå (Fullan, 2007). Implementeringen knyttet seg til informasjon og utprøving i to omganger for å gjøre elevene kjent med kartleggingsverktøyet og gi en trygghet i å sette ord på følelser. Videre for å reflektere over om de vil bruke ord eller smil for å uttrykke seg og gjort seg kjent med spørsmålsstillingen. Dette gav også elevene mulighet til å oppklare eventuelle misoppfatninger knyttet til spørsmålene. Initieringen skulle på sin side legge vekt på at elevene selv kunne medvirke i hva de mener påvirker dem og de sto fritt til å velge å delta (også av etiske prinsipper, se nedenfor).

Institusjonaliseringen har hatt en vagere fremtreden, men elevene fikk tilgang på oppkopierte følelsesregistreringer for hver time.

Vi kan i forhold til tidsaspektet karakterisere forskningen som en tverrsnittsundersøkelse (Johannessen et al., 2010). Tverrsnittsundersøkelse handler om å se hvordan et fenomen varierer og kan sees i sammenheng i et gitt tidsrom. Vi kan på denne måten se på hvor selvregulerte elevene har vært i den aktuelle timen med vekt på følelser, og på den måten forsøke å se hvilken bevissthet elevene har til variasjon i spekteret i følelsene. I denne type forskning må man vise måtehold i forhold til å trekke store slutninger, basert på generasjonseffekten og livsløpseffekten (Johannessen et al., 2010). Generasjonseffekten handler om den alderen elevene er i, og derfor innehar andre erfaringer enn andre aldersgrupper. Livsløpseffekten handler om at elevene kan forandre sine oppfatninger knyttet til emnet selvregulering. Betrachninger gjort av elevene her kan med andre ord være i forandring eller være utdaterte i senere tid. Nærheten i tid og situasjon pekes på som viktige faktorer for å bli selvregulerte (Smith, 2011), som er noe av bakgrunnen for at det legges til en time. Dette avviker også fra Hopfenbecks skjema, hvor det er ukentlig registrering i forhold til en enkelt oppgave.

Aksjonsforskning tar sikte på å gjøre endringer i etablert praksis, derfor var det ønskelig å gjennomføre følelsesregistreringen i hel klasse på 30 elever for at alle skulle ha likt utbytte (Sjøbakken, 2006). Men det er gjort en strategisk utvelgelse for ulikhet og spenn i hvor selvregulerte elever kan være. Det er forsøkt for å skape både representativitet og hensiktsmessighet (Johannessen et al., 2010).

De to siste aspektene det kan være aktuelt å diskutere er det etiske ansvaret og begrunnelsen for valg av kvalitativ datainnsamling mot for kvantitativ datainnsamling. Det er utarbeidet en guide som er lagt ved som vedlegg som gir informanten rettigheter i forhold til bakgrunnskunnskap, anonymitet, selvbestemmelse, frivillighet og avslutning i forskningen. Videre vil det ilegges vekt at man ikke legger føringer på elevenes besvarelser (Helle, 2000). Forskeretisk er det viktig å presisere at jeg var en del av innovasjonsprosessen parallelt med gjennomføring av timen. Elevene kan ha vært tilbakeholdende eller tilpasset svarene med bakgrunn i relasjonen og/eller måten jeg ordla meg (Gjøsund & Huseby, 2005).

Fordelen med bruk av kvalitative data er at vi får stor åpenhet og fleksibilitet i forhold til det elevene svarer, ulempen er at man ikke kan trekke generelle slutninger og i mindre grad kan

se på bredden i et materiale. På andre siden gjør det at man kan gå mer inn i dybden på materialet og være i nærere relasjon som derfor også kan forårsake endring som aksjonsforskning tar sikte på (Sjøbakken, 2006). Samtidig er det viktig å være bevisst på de relasjonelle utfordringene. I kvalitative undersøkelser må man arbeide i større grad med å skille mellom innsamling og fortolkning, som krever en systematisk og analytisk tilnærming (Johannessen et al., 2010). Under presentasjon og analyse av empiri vil jeg gå inn på hvilke analytiske verktøy som jeg har benyttet.

5. Presentasjon og analyse av empiri

Innhenting av empiri ble gjort i en klasse på 30 elever gjennom en innovasjonsprosess på tre mattetimer (Fullan, 2007). Det var ønskelig at alle elevene skulle arbeide med følelser i flere timer med sikte på å endre praksisen om at emosjoner vanligvis er en utelatt del av undervisningen (Sjøbakken, 2006). Ut fra de 30 elevene er det gjort et utvalg på seks elever i siste mattetimen. Elevene uttrykker følelsene sine hyppigere i siste timen enn i de to foregående (Webster-Stratton, 2005). Utvalget som kan sees på som representativt og hensiktsmessig med bakgrunn i ulik evne til selvregulering. I mattetimen opptrer læreren både som forsker og veileder, som kan ha hatt innvirkning på eksperimentet fordi det relasjonelle spiller inn (Sjøbakken, 2006). Eksperimentet ble delt ut til elevene og det ble lagt vekt på å fremme veiledningsspørsmålene i presentasjonen med bakgrunn i nøytralitet og metakognisjon (Helle, 2000; Smith, 2011). Det ble også eksemplifisert et tenkt utfall av læreren. De elevene som har likheter med denne følelsen læreren beskriver er tatt vekk av hensyn til hensiktsmessighet og representativitet. Det var ønskelig at skjemaet skulle benyttes parallelt med jobbingen, som kan være en feilkilde i forhold til hvor hyppig og hvor god tid elevene fikk til refleksjon over egne emosjoner, egen attribusjon og egne strategier.

I analysen vil «følelsesregistreringen» være organisert som en matrise for å synliggjøre den personsentrerte strukturen til den enkelte elev (Grønmo, 2004). For det første for å se om elevene skiller mellom de ulike reguleringsformene handling, emosjon og kognisjon i de ulike kolonnene. På den andre siden for å se sammenhengen mellom elevers emosjoner, handlinger og kognisjon, hvordan disse er uløselig knyttet til hverandre og det ene leder til det andre. Matrisen vil inneholde de veiledende spørsmålene som elevene fikk under eksperimentet, men vil bli supplert med selektiv koding (Grønmo, 2004; Jacobsen & Postholm, 2011). Tanken bak spørsmålene er at «følelsesregistreringen» skal kunne brukes som et (indre) dialogisk redskap for elevene. Veiledningsspørsmålene er utarbeidet på bakgrunn av «hvor er jeg?», «hvor skal jeg?» og «hvordan kommer jeg meg dit?». Kodingen skal legge vekt på begrepene behandlet i teorien, og kategoriseringen skal være forklarende i seg selv som støtte og vitenskapliggjøring for læreren (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Begrepene vil bli kursivert for å tydeliggjøre disse som analyseverktøy.

Det vil videre bli brukt fargekoding som en del av den selektive kodingen (Grønmo, 2004). Grunnen til at jeg har valgt å bruke fargekoding er for å gi en ytterligere presisering og oversikt over den enkelte elevs personlige struktur. For det første vil blå og rød vil bli benyttet for å skille av om eleven eksternaliserer eller internaliserer årsaker knyttet til følelsen. For det andre vil gul og grønn brukes for å skille om strategiene elevene bruker er henholdsvis unnvikende/kortsiktige eller utholdende/langsiktige.

For å underbygge sammenhengen og relasjonen mellom enhetene i min matrise, vil det bli benyttet piler som figurer (Grønmo, 2004). Pil i en vertikal retning viser til indre anerkjennende dialog hvor hyppighet, forandring og nyanser blir markører. Horisontal pil med spiss i begge ender, viser beskjefteigelse eller tilbakevendelse. Det vil også bli laget «hatter» over spørsmålene med formuleringene «ser gapet», «tetter gapet» og «fremtidsrettet egenvurdering», for å visualisere sammenhengen om elevene forstår «hvor er de?» og «hvordan de kommer seg dit?», også i det lange tidsspennet.



Videre kan det være aktuelt med kvantitativ opptelling i arbeid med hyppighet som indikator på selvregulering. Samt at å ha tilstrekkelig nok strategier inngår i både psykisk helse definisjon og som viktig i fremtidsrettet egenvurdering, som derfor kan være aktuelt å tallfeste (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Men det vil bli diskutert hva som er tilstrekkelig i lys av om strategiene har et kortsiktig eller langsiktig utfall.

Nedenfor vil den enkelte elevs matrise bli presentert i alfabetisk rekkefølge. Det skal følgelig være en kartlegging som viser elevens indre dialog med sine emosjoner, kognisjon og handlinger. Veiledningsspørsmålene og begrepskoding er tatt med for å vise den naturlige sammenhengen som elevene hadde i kontekst. De vil inneholde fargekoding og figurer for å underbygge den dynamiske sammenhengen hos eleven. Før kartleggingen har jeg satt opp punkter med fargekodingen og dens symbolske betydning.

- Internalisering
- Eksternalisering
- Unnvikende/kortsiktig
- Utholdende/langsiktig

	Ser gapet delvis		Lukker gapet		Fremtidsrettet egenvurdering
Hvilken følelse?	Hvilken tanke eller situasjon satte i gang denne følelsen?	På hvilken måte påvirker dette arbeidet ditt?	På hvilken måte kan du komme deg tilbake til arbeidet ditt? (list gjerne opp flere forslag)	På hvilken måte kom du tilbake til oppgaven? Hva er grunnen til det?	Kan du bruke denne måten igjen? I så fall når?
<i>Anerkjennende uttrykksmåte</i>	<i>Attribusjon</i>	<i>Erkjennelse</i>	<i>Strategier</i>	<i>Strategi</i>	
Elev A					
Forvirret	Forstår noe, men ikke alt. Så da skjønner jeg ikke.	Blir frustrert	- Fokuserer på neste - Prøve å skjønne	- Fokuserer på neste	- Neste gang jeg ikke forstår
Mestring	Fikk til og forsto	Ble glad og motivert	- Fortsette	← gjorde det	Ja

Hyppighet og forandring ↓

	Ser gapet		Lukker gapet delvis		Fremtidsrettet egenvurdering
Elev C					
Slapphet 	Ovnen ved siden av meg er varm	Jeg greier ikke å konsentrere meg	- Regulere miljøet ved å skru av ovnen. - Åpne vinduet	Jeg skrudde av ovnen.	Hvis det blir for varmt kan jeg gjøre det
Irritasjon 	De jeg sitter ved bråker	Jeg blir distraheret	- Be dem om være stille - Ikke bry meg	- Ikke bry meg om dem	Kan gjøre det, men med limitasjoner

Hyppighet og forandring ↓

	Ser gapet delvis		Tetter gapet delvis		Delvis fremtidsrettet egenvurdering
Elev I					
Usikker	Jobbe med vanskelige oppgaver	Usikker	Prøve å forstå	Fokuserte	Ja
Veldig iritert	Forstår ikke	Klarer ikke fokusere	Prøver å fokusere		
Forvirret	Forstår litt, deretter ingenting	Blir veldig iritert	Får hjelp		
Mestring	Klarte å løse en oppgave	Kan jobbe videre	Fortsette(hvisk et bort)		Ja

Hyppig, forandring, nyanser ↓

6. Drøfting

Skjemaet som er utarbeidet skal legge vekt på at elevene kan se sine emosjoner, tanker og handlinger som atskilte reguleringsformer for enklere å gjøre de håndgripelige mot målet (Baumeister & Vohs, 2011). «Følelsesregistreringen» skal opptre som en visualisering over de indre multiple stemmene, for enklere å se at følelsene står i forhold til hverandre (Jacobsen, 2013). Det vil nedenfor bli drøftet hvordan elevene har kartlagt sin selvregulering.

For det første kan vi forsøke å se på om elevene anerkjenner følelser som en egen reguleringsform, hva følelsene gjør med personen (Baumeister & Vohs, 2011; Jacobsen, 2013). Dette er prøvd lagt til rette for gjennom det åpne spørsmålet «hvilken følelse?» med flere ruter (Helle, 2000; Webster-Stratton, 2005). På den ene siden kan vi se på elevenes anerkjennelse av den enkelte følelse i seg selv, som en isolering fra de andre følelsene. Dette for at den enkelte følelsen i seg selv ikke skal fortrenkes eller undertrykkes av andre følelser, men bli en aktiv del av bevisstheten mot målet (Hopfenbeck, 2014; Jacobsen, 2013). Elevene skriver i hver rad ned følelsen som melder seg på det indre psykiske planet. Ut fra empirien har vi for eksempel følelsene forvirret, mestrings, stolthet og irritert som enkeltstående følelser. En separering av følelser hindrer at følelsene kolliderer eller blir en del av underbevisstheten. Det første veiledningsspørsmålet i kartleggingen blir slik sett en systematisk strategi for å komme i dialog med sine egne følelser, hvor den ene følelsen får snakke først før den andre (Hopfenbeck, 2014; Jacobsen, 2013; Webster-Stratton, 2005).

For det andre kan vi se på hyppighet som en indikator på selvregulering (Webster-Stratton, 2005). Med hyppighet som indikator i naturlig utvikling kan vi si at den eleven som har uttrykt følelsene sine mest er den som er mest selvregulert, fordi han er mest i kontakt med sine følelser (Evertsen, 2013; Jacobsen, 2013; Webster-Stratton, 2005;). På motsatt side kan vi ut fra empirien si at det er generell lav hyppighet av uttrykte følelser. I kartleggingen uttrykker ikke elevene følelsene mer en to til fire ganger i løpet av en time. Risikoen for at elever forsømmer eller undertrykker følelsene er da til stede (Heggen, 2004), også med tanke på at følelser inngår som reguleringsprosess også i handling og kognisjon (Baumeister & Vohs, 2011). Hyppigheten er forsøkt illustrert med vertikal pil. Jo lengre pil, jo hyppigere dialog med egne følelser (Grønmo, 2004).

Videre uttales det hyppigere negative følelser enn positive følelser, og flere av elevene er innom en tung følelse eller mange av de negative følelsene før de får den gode følelsen. Det kan bli et hinder mot målet om læring, da de negative følelsene multipelt dominerer timen sett under ett (Hopfenbeck, 2014; Jacobsen, 2013). Elev C, elev R og elev S har tunge følelser hele timen, men ser at de er i forandring som kan fremme hensiktsmessighet mot målet (se nedenfor) (Webster-Stratton, 2005). For de andre elevene er nær halvparten eller tre firedeler dominert av negative følelser. Elev M anerkjenner i størst grad de positive følelsene, og kan tilsynelatende være den som har best forutsetninger for å arbeide med oppgaver.

For det tredje kan vi se på forandring og nyanser i følelsene til eleven som et refleksjonsnivå i selvreguleringen (Hopfenbeck, 2014). På den ene siden ser elevene forandring som store omveltninger, for eksempel å gå fra stolt til uopplagt eller forvirring til mestring. Samtidig kan elevene se at det er kort vei i mellom følelsene forvirring og mestring når disse kommer så tett på hverandre i kartleggingen. Disse to følelsene kan ligge i nær kjennskap til hverandre. Elever som evner å se forandring og bruker kartleggingen til å se hvor kort avstanden det kan være mellom følelser, kan enklere bruke dem mot målet (Smith, 2011). På den andre siden kan man se på at elevene regulerer følelsene i forhold til hverandre. Følelsene til eleven fortrenger eller undertrykker ikke hverandre, men de bygger på hverandre og utveksles for en dypere innsikt og et dypere følelsesuttrykk (Jacobsen, 2013; Webster-Stratton, 2005). Det positive kan forsterke det allerede eksisterende positive, fra å være glad til å bli stolt. Ene følelsen kan lede til den andre, da de er i dialog om egen reguleringsprosess (Jacobsen, 2013).

Videre er skjema ført opp som en matrise i kronologisk rekkefølge over når følelsene oppstod (Grønmo, 2004). Ved å legge inn tidsperspektivet i kronologien som Hopfenbeck(2014) gjør, kan vi si noe om når følelsen oppstår også kan ha innvirkning på arbeide mot målet. Empirien som er innhentet fra elev A og elev I kan tolkes dithen at den positive mestringsfølelsen brukes videre igjennom hele timen. Mens elev M på sin side, opplever forandringer som mer slitsomt og at dette kan tynge resten av timen og sperrer kommunikasjonen med egne følelser (Hopfenbeck, 2014; Jacobsen, 2013).

Elevene gjør en viktig del av kartleggingen/selvovervåkingen mot målet gjennom anerkjennelsen av egne følelser. Elevers evne til å se gapet (Hattie, 2014) eller «hvor er jeg?» (Hartberg, Dobson & Gran, 2012) starter i «følelsesregistreringen» med akkurat dette.

I neste omgang må elevene se hvordan følelsene hemmer eller fremmer deres arbeid mot målet. Flere av elevene gjentar følelsene på nytt under spørsmålet «på hvilken måte påvirker dette arbeidet ditt?» (Helle, 2000). Dette kan på den ene siden sees som en ytterligere forsterking av deres anerkjennende indre dialog med sine følelser (Jacobsen, 2013). På motsatt side kan vi se dette som en beskjefteigelse eller tilbakevendelse på følelser, hvordan følelsene blir noe som oppholder elevene og ikke brukes som en del av kartleggingen på veien mot målet. Følelsene blir ikke erkjent som en del av «hvor er jeg?», erkjennelsen for å «holde på» følelsen inn i arbeidet (Hartberg et al., 2012; Helle, 2000). Elev I beskriver både følelser og erkjennelse av hvordan det påvirker arbeidet. Det kan med andre ord være vanskelig å få et metablikk, sette seg utenfor sine egne følelser, for å se om det hindrer eller fremmer deres arbeid med oppgaver (Smith, 2011). Vi kan også se av empirien at det er enkelte følelser som er mer konkret knyttet til hvordan det påvirker arbeidet enn andre. På den ene siden knytter det seg til mestring som gjør at elev I «kan jobbe videre». Samtidig gir stolthet uttrykksmåten «motivasjon» og «konsentrere seg bra», som er uttrykk for at det fremmer læring. På motsatt side kan usikker være en blanding av et hinder og fremdrift mot målet (Imsen, 2005).

Før vi går videre skal vi se på elevenes ulike uttrykksmåter og om det har betydning for om elevene klarer å se og tette gapet (Hattie, 2014; Imsen, 2005; Webster-Stratton, 2005). Alle elevene i empirien er på det språklige nivået som Webster-Stratton(2005) omtaler, følelsene kommer ikke til uttrykk et irrasjonelt handlingsnivå (Manger, Lillejord, Helland & Nordahl, 2009; Webster-Stratton, 2005). Elevene er, som påpekt over, mer på det indre subjektive planet (Evertsen, 2013). Samtidig kan vi se at det er et skille mellom elevene i forhold til de ikoniske og symbolske uttrykksmåtene (Imsen, 2005). På den ene siden kan vi se at elev S er på det ikoniske nivået gjennom hans bruk av smil for å uttrykke følelsene sine. Elev S anerkjenner i like stor grad som de andre elevene følelsene som oppstår på det indre psykiske planet. Samtidig blir det et hinder for eleven å sette ord på det mentale gapet, eleven får ikke refleksjonsbegreper som kan hjelpe han til å drøfte hvordan følelsen påvirker arbeidet (Imsen, 2005). Det blir med andre ord en hverdagsforestilling som i større grad er knyttet til handlingsnivået (jf. ansiktsuttrykk) til Webster-Stratton (2005), enn en vitenskapliggjøring av følelsesbegreper for refleksjon. På den andre siden har vi elevene som setter ord på følelsene sine, som kan sies å være på det symbolske nivået. Disse elevene evner i større grad å se og tette gapet gjennom skildringer (Hattie, 2014). På den tredje siden har elev C som ser ut til å bruke smilene for å betrakte seg selv utenfra. Det ikoniske nivået

blir brukt empatisk for å utvikle abstrakte begreper om følelser. Dette ser også ut til å ha positiv sammenheng med hvordan elever evner å se og tette gapet senere i skjemaet.

Så langt har vi sett på hvordan elevene kan se gapet gjennom anerkjennelse og erkjennelse av egne følelser. Videre er det også viktig at elevene erkjenner situasjonen eller kognisjon som satte i gang den følelsen, det faktiske man må gjøre noe med (Baumeister & Vohs, 2011; Hattie, 2014). Det er i denne sammenheng viktig å se på attribusjon som en del av kognisjonsreguleringsformen i arbeidet med å se gapet (Manger et al., 2009). Elevene er dyktige på å identifisere hva som satte i gang den enkelte følelse, som derfor kan sies at de er selvregulerte (Hattie, 2014; Hopfenbeck, 2014). Med dette som bakteppe kan det være interessant å se på eksternalisering (kontrollpassering av årsak utenfor seg selv) og internalisering (kontrollplassering av årsak på seg selv) (Manger et al., 2005). Et flertall av elevene internaliserer årsaker til de negative følelsene på det kognitive, basert på utsagn som «jeg forstår ikke», «jeg forsto litt mer, men ikke mye» og «forstår litt, deretter ingenting». På samme side plasserer de årsakene til de positive følelsene på det kognitive. På den måten blir det en selvdiagnostisering basert på erfaringsforklaring. Erfaringsforklaring vil i denne sammenheng si at eleven selv får alt ansvaret for å ha skapt følelsen og tanken knyttet til denne (Helle, 2000). Elev S internaliserer årsaken av den negative følelsen til seg selv, men internaliserer ingen årsaker til de positive følelsene. Det kan på den måten sees på som en risiko i forhold til utvikling selvregulering (Berg, 2012).

På motsatt side eksternaliserer elev I seg fra årsaken gjennom kommentaren «jobbe med vanskelige oppgaver». Å finne oppgaver som er i balansen mellom hva eleven kan og skal kunne videre er lærerens ansvar (Hattie, 2014; Imsen, 2005), og det kan sees på som en risikofaktor om eleven internaliserer skylden for ikke å få til en oppgave til seg selv i dette eksemplet (Berg, 2012; Heggen, 2004). På samme måte er det for elev C som eksternaliserer årsaken til følelsen til «de ved siden av meg bråker», og ikke internaliserer det som at han ikke klarer å konsentrere seg. Samtidig er en fraskrivelse av alt ansvar, som elev R gjør, en risikofaktor for ikke å se sine egne evner inn mot målet (Berg, 2012). Men et av funnene som er gjort i empirien er hvordan elev I i stor grad balanserer eksternalisering og internalisering av årsaker til følelsen (Imsen, 2005). Det er med andre ord viktig at eleven forstår når de selv er grunnen til at følelsen oppstår og når de ikke er grunnen, for i nesteomgang å kunne kontrollere de med strategier. Vi skal nedenfor se elevs strategier for å kontrollere og tette gapet (Hattie, 2014).

En viktig presisering i overgangen til avsnittene om temaet strategier, er at elevene ikke skal se på hva de kunne gjort annerledes for at følelsen oppsto, men bruke den aktivt inn mot målet (Hartberg et al., 2011). Det krever at de andre reguleringsformene kommer på banen (Baumeister & Vohs, 2011). Spørsmålet som vil bli drøftet her er derfor: Hva er den beste strategien elevene har i møte med sine følelser (Smith, 2011)? Hvordan kommer de seg til målet? Altså deres evne til å tette gapet (Hattie, 2014).

Under spørsmålet «på hvilke måter kan du komme deg tilbake til oppgaven din (list gjerne opp flere forslag)?» er det forøkt lagt til rette for å strukturere handling som egen reguleringsform, atskilt fra følelser (Baumeister & Vohs, 2011; Helle, 2000). Elevene skal få tiden og anledningen til å reflektere over den strategien de mener er best i møte med sin følelse, men også reflektere over om de har tilstrekkelig nok strategier for å mestre en situasjon (Postholm, 2011).

Vi kan peke på et skille der elevene som velger utholdenhetsstrategier (Hattie, 2014) i større grad er mer selvregulerte enn de elevene som velger unnvikelsesstrategier (Imsen, 2005). Elev A har et repertoar av strategier som han presenterer, hvor den ene er «fokusere på neste» og den andre er «prøve å skjønne». Eleven er i dialog med seg selv om «hvordan kommer jeg meg dit?» for ikke å fortrenge sin følelse, men forsøke å være utholdende og stå i situasjonen som kreves (Hartberg et al., 2011). Videre er også strategien å «fortsette» utholdende, hvor eleven evner å bruke følelsen inn i situasjonen og er i dialog med seg selv om hva som er best å gjøre i en slik situasjon (Hattie, 2014). Andre tenkte strategier kunne vært å ta kontakt med sidemannen eller begynne med noe helt annet. Elev C på sin side velger mer en unnvikelsesstrategi i møte med følelsen «irritasjon» (Imsen, 2005). «Ikke bry meg om dem» kan på den ene siden sees på som at irritasjonen tenner han til å konsentrere seg mer, mens det på den andre siden blir en unnvikelsesstrategi for å fortrenge følelsen og unngå mer ubehag ved konfrontasjon.

Elev R har på sin side mangelfulle strategier, som kan sees på som en risiko som hemmer selvregulering (Berg, 2012; Postholm 2011). Generelt sett kan vi si at det er mangelfulle strategier i forhold til både lesestrategier, overflatestrategier og kontrollstrategier. Ingen elever nevner direkte konkrete læringsstrategier. Dette kan vitne om at læringsstrategier er lite integrert som en del av selvreguleringen hos elevene (Imsen, 2005). Elevene evner ikke å tette gapet (Hattie, 2014). Vi kan også se at det er en risiko knyttet til at elevene velger strategier som gir behag i korte løpet, men i det lange løp kan det igjen skape at de mislykkes

(Heggen, 2004; Imsen, 2005). For eksempel Elev C, som velger å ikke si i fra til sidemennene sine om at de bråker og elev A som i det lange løp ikke vil få til noen oppgaver med strategien «fokusere på neste».

Flere av elevene har et framtidsrettet egenvurderingsperspektiv gjennom å erkjenne, reflektere og generalisere strategier, for å ha tilstrekkelig nok i møte med liknende og ukjente situasjoner (Postholm, 2011). Det handler om å bygge opp et repertoar, at de har en idébank for hvordan gripe an situasjonen senere. Et skille i selvreguleringen går ved de som reflekterer over når de kan bruke den senere og de som kun erkjenner den ved et bekreftende «ja». På samme tid så repeterer elevene også strategiene, som kan være et tegn på at de fungerer. Det handler om å bruke handling som egne reguleringsformer så det styrker prosessen og ikke angriper selvet (Hattie, 2014).

7. Konklusjon

For å konkludere kan det først være viktig med en gjentakelse av problemstillingen og hovedforskningsspørsmålet: *På hvilken måte kan elever kartlegge, og læreren legge til rette for elevers selvregulering med vekt på emosjoner? På hvilken måte hemmer eller fremmer følelsene, handlingene og kognisjonen at eleven kommer seg videre i sitt arbeid mot målet for læring?*

Det har i min bacheloroppgave vært forsøkt diskutert hvordan man som lærer kan legge til rette for selvregulering gjennom utarbeiding og implementering av et anerkjennende indre dialogisk kartleggingsverktøy med vekt på følelser. Gjennom fenomenologi, veiledningsspørsmål og elevens egenverdi har «følelsesregistreringen» blitt utarbeidet. Et av målene for eksperimentet har vært at elevene skal kunne si noe om «hvor er jeg?», «hvor skal jeg?» og «hvordan kommer jeg meg dit?» på et individnivå. «Følelsesregistreringen» har hatt formen som en matrise med selektiv koding for best mulig å se den personsentrente strukturen til den enkelte elev.

I kartleggingen handler det om at elevene må klarer å reflektere over, kontrollere og bruke de tre reguleringsformene handling, kognisjon og emosjon inn mot et mål. Hver reguleringsform kan sees på som et tannhjul i bevegelse, hvor den enkelte er drivkraft fram mot målet og sammen så drives man enda bedre frem mot målet. I forhold til emosjoner innebærer det at elevene evner å erkjenne om følelsene er til hinder eller fremdrift for deres læring, altså «på hvilken måte påvirker dette arbeidet dit?». Elever som gjentar følelsene sine kan sies å beskjefte eller oppholde seg med dem. Samtidig som negative og tunge følelser multippelt hindrer læring, fremmer positive og lette følelser selvregulering. På den andre siden handler kognisjonen om å ha et sunt forhold til eksternalisering og internalisering av årsaker, for at det ikke skal oppholde tankene. Elevene som legger for ensidig vekt på sin egen forståelse eller sine manglende kognitive evner kan hindre seg selv mot målet. Dette kan knyttes opp mot begrepet egenforklaring. For det tredje er handlingssiden her tatt opp som strategier. Det handler om å ha tilstrekkelig nok av dem for å møte en situasjon og ikke unnvike fra følelse og situasjon. Elevene ser ut til å mangle strategier for å mestre oppgaven og strategier for å møte sine følelser, som derfor gjør at tannhjulet går saktere. Hvis de ulike reguleringsformene ikke arbeider sammen mot et mål, blir det et hinder for læring og selvreguleringen kan stoppe opp.

Disse tre reguleringsformer er innvevd i hverandre og er vanskelig å se atskilt. Dette kan illustreres i et venndiagram ved at de tre tannhjulene/reguleringsformene har en felles kjerne. De blir en integrert del av hverdagen og en «innvevd opplevelse» i arbeid mot et mål. Derfor handler det om å løfte reguleringsformene fra et indre subjektivt plan hvor man ikke kan se de, over til et metakognitivt og anerkjennende perspektiv hvor helheten i den enkelte reguleringsformen kommer til uttrykk. Dette er forsøkt illustrert med kjegleforma, hvor det er ulik grad av objektivitet.

Hypighet, forandring og nyanser kan sees langs den vertikale aksene som omtale som «grad av metakognisjon og anerkjennelse». I normal utvikling vil en stadig uttalelse av følelser kunne brukes mer aktivt inn mot målet og følelsene blir ikke indre fiender, men samtalepartnere. Språklig sett ser elevene som er på det ikoniske nivået ut til å være mindre selvregulerte enn de som uttrykker følelsene sine på det symbolske nivået. Begrepsliggjøring av følelser gir større refleksjonsramme og anvendelse. Samtidig kan bruken av det ikoniske nivået fremme et empatiperspektiv som kan gi refleksjon på det abstrakte nivået.

Flere av elevene ser gapet, men evner ikke å tette gapet. De evner å kartlegge hvor de er mentalt, men evner ikke å se sin situasjon og emosjon inn mot å finne strategier for å komme seg videre. Det er enkelte av elevene som har et framtidsrettet perspektiv, de forstår at sitt valg av strategi peker utover konteksten. Disse kan sies å være mer selvregulerte enn de som ikke reflekterer over eller kun bekrefter at den kan brukes videre.

Det er en viktig presisering at utarbeidingen av denne konklusjonen med tilhørende modell, er basert på et lite utvalg av kvalitative data og kan ikke i så stor grad generaliseres.

Modellen er blitt utarbeidet som et supplement til konklusjonen, og er tiltenkt for igjen å kunne brukes induktivt (fig.8.1). Med andre rammer kunne «følelsesregistreringen» vært supplert med intervju for å få endra dypere innsikt i bakgrunnen for elevenes utfyllinger. Videre kunne det også vært aktuelt å benyttet video for å se på det nonverbale i forhold til følelser. En tematisk utvidelse kunne også ha vært å sett på hvilken påvirkning de sosiale relasjonene har for elevenes følelsesliv.

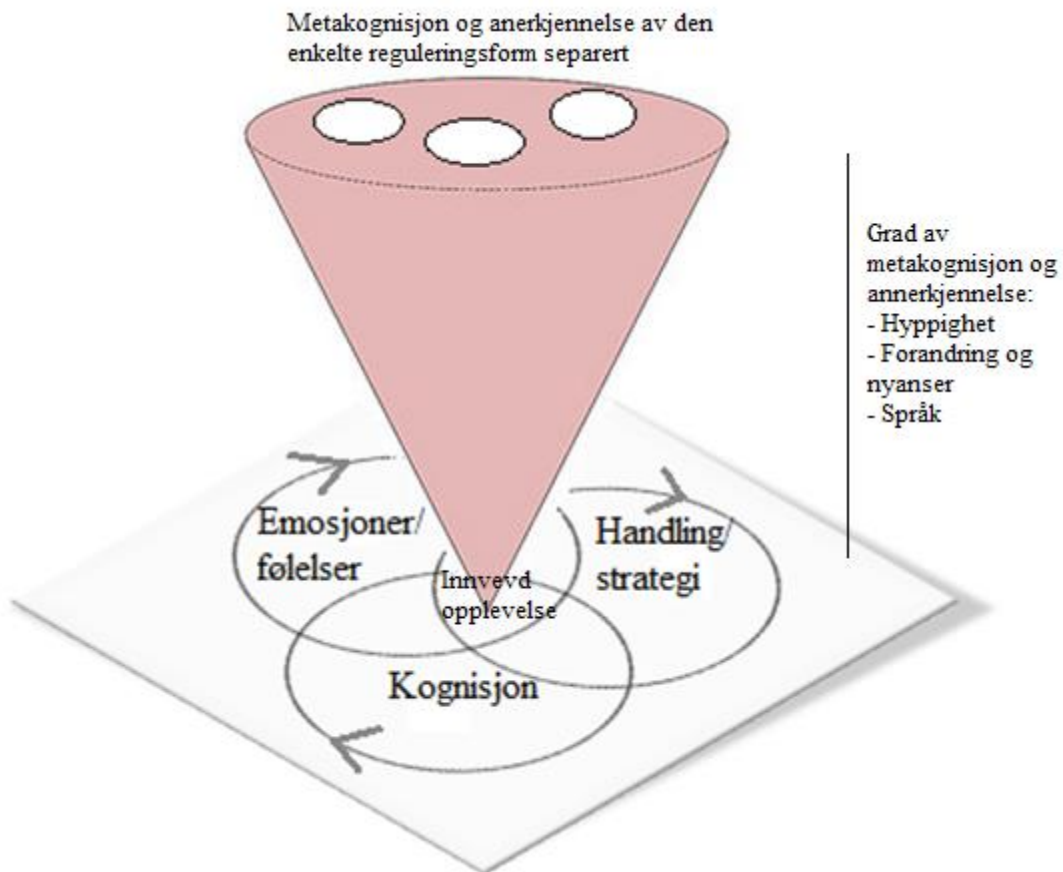
8. Litteraturliste

- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berg, N. (2012). *Føre var: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2011). *Handbook of self-regulation*. New York: Guilford Pres.
- Eilertsen, K. (2014, 21.september). Flink pike – best på depresjon. *Aftenposten*. Lokalisert på: www.aftenposten.no
- Evertsen, C. (2013). *Relasjoners innflytelse på barns utvikling av emosjonell selvregulering* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Lokalisert på: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185818/Masteroppgaven_RIKT_IG.%20REDIGERT%2013.MAI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fullan, M. (2007): *The new meaning of educational change* (4. utg.). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gjørund, P. & Huseby, R. (2005). *I Fokus: Observasjonsarbeid i skolen* (2.utg.). Oslo: Damm.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hartberg, E.W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring: For lærere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heggen, K. (2004). *Risiko og forhandlinger: Ungdomsosiologiske emner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helle, L. (2000). *Elevvurdering: Kontroll eller læring?* Stavanger: Tano Aschehoug.
- Hopfenbeck, T.N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Undervisningsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Undervisningsforlaget.

- Jacobsen, D. I. & Postholm, M.B. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jacobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume (Red.). *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Manger, T., Lillejord, S., Helland, T., & Nordahl, T. (2009). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Postholm, M. B. (2011). Selvregulerte elever: Læringsstrategier og metakognisjon. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (red). (2011). *Lederarbeid for elevers læring 5.-10.trinn* (s. 213-222). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sjøbakken, O. J. (2006). Utfordringen er «Kunnskapsløftet» - Er forskende partnerskap svaret? I Bjørnsrud, H., Monsen, L. & Overland, B. (Red.) (2006). *Utdanning for utvikling av skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2011). Vurdere vurdering- for å fremme læring. I Postholm, M.B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (red). (2011). *Lærerarbeid for elevers læring 5.-10. trinn* (s. 169-185). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tønnesen, L. K. B. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norske forlag AS.

9. Oversikt over figurer

9.1 Fig 8.1. Konkluderende figur



10. Vedlegg

10.1 Webster-Strattons skjema


Henvist av: _____

SKJEMA FOR PROBLEMLØSNING

Navn: _____ Dato: _____

 1. Hva var problemet?

2. Hvordan følte det?



     

Redd Sint Ivrig Flau Trist Annet


3. Hvilken løsning brukte du?




Var det trygt?	JA eller NEI
Var det rettferdig?	JA eller NEI
Var det ok for alle?	JA eller NEI

4. Hvilke andre løsninger kunne du ha brukt?

 5. Hva er den beste løsningen?

Er det trygt?	JA eller NEI
Er det rettferdig?	JA eller NEI
Vil alle føle seg ok?	JA eller NEI

 6. Hva vil du gjøre nå for å gjøre det godt igjen?

Underskrifter

Elev: _____ Lærer: _____

Foreldre: _____ Rektor: _____

10.2 Hopfenbecks skjema

Uke	Innlevering	Tid når jeg startet	Tid som ble brukt	Læringsmiljø			Selv-vurdering
				Hvor	Hvem	Forstyrrelser	

10.3 Tillatelse til forskning

Mitt navn er Thorstein Slåen og er student ved Høgskolen i Hedmark avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap(LUNA). For tiden arbeider jeg med en bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap. Det jeg ønsker å se på er hvordan du arbeider selvstendig for å kartlegge «hvor er jeg?», «hvor skal jeg?» og «hvordan kommer jeg meg dit?». Du vil nedenfor få et «følelsesregistreringsskjema» som du skal fylle ut i løpet av timen. Jeg hadde satt pris på om jeg kunne få lov å gjennomføre dette med dere. Jeg garanterer for anonymitet og dere som informanter har retten til å avbryte deltakelsen når som helst og uansett årsak. Dere står selvfølgelig også fritt til å ønske å få lese når jeg har skrevet ferdig oppgava mi.

På forhånd tusen takk!

Thorstein Slåen



Hilsen Thorstein Slåen, 19.januar 2015, Hamar

Følelsesregistrering

Her skal du registrere følelsene du opplever i løpet av en time og selv forsøke å forklare hva som er grunnen til at disse følelsene oppsto, hvordan du takler disse følelsene og hvordan du kommer deg videre? Du kan velge om du vil beskrive følelsene dine med ord eller bruke smil.

Hvilken følelse?	Hvilken tanke <i>eller</i> situasjon satte i gang denne følelsen?	På hvilken måte påvirker dette arbeidet ditt?	På hvilken måte kan du komme deg tilbake til arbeidet ditt? (list gjerne opp flere forslag)	På hvilken måte kom du tilbake til oppgaven? Hva er grunnen til det?	Kan du bruke denne måten igjen? I så fall når?

10.4 Emperi fra samlet klasse

Hvilken følelse?	Hvilken tanke eller situasjon satte i gang denne følelsen?	På hvilken måte påvirker dette arbeidet ditt?	På hvilken måte kan du komme deg tilbake til arbeidet ditt? (list gjerne opp flere forslag)	På hvilken måte kom du tilbake til oppgaven? Hva er grunnen til det?	Kan du bruke denne måten igjen? I så fall når?
Elev A					
Forvirret	Forstår noe, men ikke alt. Så da skjønner jeg ikke.	Blir frustrert	- Fokuserer på neste - Prøve å skjønne	- Fokuserer på neste	- Neste gang jeg ikke forstår
Mestring	Fikk til og forsto	Ble glad og motivert	- Fortsette	← gjorde det	Ja
Elev B					
Sliten	Sov dårlig	Blir ufokusert			
Glad	Jeg skjønner regnestykket	Får lyst til prøve mer			
Elev C					
Slapphet 	Ovnens ved siden av meg er varm	Jeg greier ikke å konsentrere meg	- Regulere miljøet ved å skru av ovnen. - Åpne vinduet	Jeg skrudde av ovnen.	Hvis det blir for varmt kan jeg gjøre det
Irritasjon 	De jeg sitter ved bråker	Jeg blir distrauert	- Be dem om være stille - Ikke bry meg	- Ikke bry meg om dem	Kan gjøre det, men med limitasjoner
Elev D					
Forvirret	Tror jeg forstår noe, også kommer det noe jeg ikke skjønner	Blir litt frustrert	- Fokuserer - Prøve å skjønne igjen	- Fokuserer på neste	Neste gang jeg ikke forstår
Mestring	Fikk til en oppgave	Motiverende	Fortsette	← gjør det	Ja
Overveldet	Mye nytt og vanskelig	Frustrert	- Bare fokusere videre - Prøve å	← gjør det	Ja, neste gang det blir

			skjønne igjen		vanskelig
Elev E					
Kjeder meg	Alt for lett	Ufokusert	- Få vanskelig oppgaver - Prøve å fokusere	Gikk ut på utviklingssamtale	Nei
Elev F					
Distrahert	Av vondt i hodet og trøtt	Begynner å tegne og vanskelig å følge med	- Sove - Drikke vann	- Drakk vann - Begynte å jobbe selv	Veit ikke, det er ikke alltid det funker
Sliten	Av lite søvn, vondt i hodet og mye info	Klarer ikke jobbe	Sove		
Elev G					
Oppgitt	Da jeg så målene for timen, dette har vi gjennomgått flere ganger før	At jeg ikke gidder å følge med	- Prøve å følge med	- Prøver (hvisket bort egentlig)	Ja, neste gang jeg synes noe er enkelt
Glad	Sola kom fram	At jeg blir glad og føler ikke så mye på oppgittheten	- Ta for gardina - Prøve å følge med	- Sola gikk ned	Ja
Elev H					
Trøtthet	At jeg måtte opp fra senga	At jeg ikke klarer å fokusere	Ved at jeg våkner helt opp	- Jeg våknet mer opp, jeg ble mer motivert	Jeg tror ikke det ville vært bra å være trøtt en hel time
IRRITERT	Jag forstår inta!	At jeg ikke får gjort noe	At jeg får hjelp	At jeg fikk hjelp	Jeg kan spørre om hjelp ja
Mestring	At jeg fikk til det jeg ville	At jeg får gjort arbeidet			
Elev I					
Usikker	Jobbe med vanskelige oppgaver	Usikker	Prøve å forstå	Fokuserte	Ja
Veldig irritert	Forstår ikke	Orker ikke fokusere	Prøver å fokusere		

Forvirret	Forstår litt, deretter ingenting Avstemning	Blir veldig irritert	Får hjelp		
Mestring	Klarte å løse en oppgave	Vil jobbe videre	Fortsette(hvisk et bort)		Ja
Elev J					
Oppgitt	Vil hjem	Orker ikke	Veit ikke		
Elev K					
Letta	Ble ferdig med oppgaven tidlig, og skjønnte alt	På en god måte, får bedre selvtillit	- Fortsette å jobbe	?	Ja, jeg føler ekstra godt over hva jeg føler
Elev L					
Redd	Prøve på fredag		At jeg øver bra		Kan, men veit ikke når
Elev M					
Glad	Fikk ros for at jeg var flink i faget	Kommer litt ut av fokus, men får mer motivasjon	Fortsette med arbeidet	Motivasjon	Fortsette godt arbeid
Stolt	Utfordret meg selv	Motivasjon, konsentrere meg bra	Fortsette med arbeidet	Fortsatte, fikk motivasjon	Fortsette og utfordre meg selv
Uopplagt	Lite søvn, ikke spist	Vanskelig å konsentrere seg	Anstrenge meg		
Elev N					
Redd/ nervøs	Skulle få igjen et oppgaveark som jeg gjorde det veldig dårlig på	Vanskelig å konsentrere seg	- Prøve å fokusere og ikke tenke på teksten - Tenke at den ikke har så mye å si	- Prøve å fokusere og ikke tenke på teksten	Hvis jeg blir nervøs igjen, så kanskje
Mestrings- følelse	-Oppgavene var lette - Forsto mer om sannsynlighet i flere ledd	Det ble lettere å gjøre oppgaver			
Redd / usikker	Ble spurt om noe veldig brått og klarte ikke	Tør ikke si noe mer i løpet av timen	Prøver å roe meg ned og tenke at ingen lo e.l.	Tenkte ikke noe mer på det og fulgte med på hva læreren sa	Kanskje. Det hjelper ikke hvis jeg blir

	svare noe annet enn «vet ikke»				mer nervøs enn jeg ble.
Elev O					
Glad	Jeg ble ferdig med arket vi fikk	Får mer motivasjon, morsomt å mestre ting	Konsentrerte meg om den nye oppgaven	Fikk lyst til å fortsette når jeg mestret noe	Ja, jobbe godt for å forstå oppgaven.
Sliten	Langdag på skolen, med mye fagstoff og lite frisk luft	Kan bli vanskelig å holde fokus	Ta litt frisk luft og en liten «fem minutter»	Må bare «bite tenna» sammen å konse på det jeg skal	Hvis man mister fokus, og er litt sliten så kan det hjelpe med frisk luft
Tørst	Har ikke drukket så mye i dag	Kan bli ufokusert, fokusere mer på vann	Drikke vann i friminuttet	---«»--- (samme som over)	---«»--- (drikke vann)
Gruver meg	Mange prøver	Påvirker ikke så mye	Øve og forberede meg godt	?	Når jeg har andre prøver senere
Elev P					
Trist	Hadde ikke så mye å gjøre. Da begynte jeg å tenke	Ikke så mye siden jeg ikke hadde så mye å gjøre	Få oppgave		
Glad	God nyhet	Påvirker bra!			
Elev Q					
Usikker	Føler ikke jeg kan stoffet	Føler jeg må øve mer på det, blir usikker og ufokusert	En gjennomgang		
Elev R					
Små-irritert/under-vurdert	Fordi vi fikk alt for enkle oppgaver	Jeg får ikke kommet videre	Få passe oppgaver!		
Trøtt	Fordi jeg kjeder meg	Det er arbeidet som forsaker det			
Rastløs	Fordi det begynner å	Nå gidder jeg ikke å			

	bli kjedelig, føler jeg kaster vekk tiden	gjøre mer fordi det er totalt meningsløst			
Deprimert egentlig	Fordi jeg tenker på alt annet jeg kunne gjort enn å sitte her og ikke gjøre noen ting. Sitter å teller sekunder. Føles som at timen er evig lang og aldri blir ferdig.				
Elev S					
				Veit ikke	
	Forstod litt mer, men ikke mye		Veit ikke	Veit ikke	
				Spurte læreren, men skjønnte ikke	

De resterende elevene leverte blanke ark og kunne vært vurdert som en del av selvreguleringen, men er her utelatt fra drøfting grunnet plassmangel.